



INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2020

INFORME SOBRE GÉNERO

Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Informe de
Seguimiento
de la Educación
en el Mundo

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACION EN EL MUNDO



2020

Informe sobre Género

UNA NUEVA GENERACIÓN: 25 AÑOS DE ESFUERZOS EN FAVOR DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

El equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo

Director: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Anna Cristina D'Addio, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Constanza Ginestra, Glen Hertelendy, Ulrich Janse Van Vuuren, Priyadarshani Joshi, Milagros Lechleiter, Kate Linkins, Camila Lima De Moraes, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruskiewicz, Laura Stipanovic, Morgan Strecker, Rosa Vidarte, Juliana Zapata y Lema Zekrya.

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo es una publicación anual independiente. El Informe GEM está financiado por un grupo de gobiernos, organizaciones multilaterales y fundaciones privadas y facilitado y apoyado por la UNESCO.

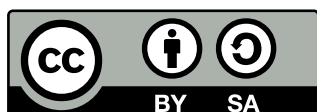


Esta publicación se encuentra disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution - ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de esta publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del repositorio UNESCO de Acceso Abierto (<https://es.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>).

La presente licencia atañe exclusivamente al contenido del texto de la publicación. Para utilizar cualquier otro material que no esté identificado claramente como perteneciente a la UNESCO, deberá solicitarse autorización previa a: publication.copyright@unesco.org o Ediciones UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.

Título original en inglés: UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report – Gender Report: A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education*. París, UNESCO.

Referencia de la publicación: UNESCO. 2020. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020– Informe sobre Género: Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación*.



Si desean más información, solicitenla a:

El equipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*
UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, Francia
Correo electrónico: gemreport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Todo error u omisión que se detecte con posterioridad a la impresión del texto se corregirá en la versión en línea, en www.unesco.org/gemreport

© UNESCO, 2020

Primera edición
Publicado en 2020 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Francia

Composición: UNESCO
Impreso en papel reciclado certificado PEFC con tintas vegetales.

Diseño gráfico: Optima Design
Maqueta: Optima Design

ISBN: 978-92-3-300152-7

<https://doi.org/10.54676/LBKJ2695>

Esta publicación y todos los materiales conexos se pueden descargar aquí: [Bit.ly/2020genderreport](https://bit.ly/2020genderreport).

Informe sobre Género en la colección de Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo

- | | |
|------|---|
| 2020 | <i>Una nueva generación: 25 años de esfuerzos por la igualdad de género en la educación</i> |
| 2019 | <i>Construyendo puentes para la igualdad de género</i> |
| 2018 | <i>Cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación</i> |
| 2016 | <i>La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Crear futuros sostenibles para todos</i> |

Ediciones anteriores del Resumen sobre Género en la colección de Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo

- | | |
|--------|--|
| 2015 | <i>Género y EPT 2000-2015: Logros y desafíos</i> |
| 2013/4 | <i>Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos</i> |
| 2012 | <i>Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación</i> |
| 2011 | <i>Una crisis encubierta: conflictos armados y educación</i> |

Foto de portada: Johanna de Tessières / Handicap International

Legenda: Debido a una infección perinatal, a Grace hubo que amputarle una pierna y adaptarle una pierna artificial. Tras superar numerosas dificultades en los primeros ocho años de vida, ahora Grace aprovecha al máximo sus clases. Es su segundo año en la escuela primaria Carmen Salles, una de las escuelas que participan en el Proyecto de educación inclusiva de Handicap International en Kinshasa.

Mariam, de 17 años, llevando a su hijo a casa después de jugar al fútbol con sus amigos. Quedó embarazada a los 12 años y abandonó la escuela por ese motivo. Los grupos de madres que trabajan en el proyecto para la reducción de los embarazos en la adolescencia, financiado por el NORAD y ejecutado en el distrito de Mangochi (Malawi), la alentaron a volver a la escuela.

CRÉDITO: Jonas Gratzner / Save the Children



Prólogo

Los profesionales de la educación son conscientes de que las respuestas que se aportan actualmente a la pandemia de COVID-19 serán decisivas para los años e incluso los decenios venideros.

El cierre de escuelas debido a la pandemia plantea enormes desafíos a los sistemas educativos. El hecho de que la pandemia esté aumentando las dificultades que ya afectan a diario a los alumnos más vulnerables, principalmente las niñas, es motivo de especial preocupación. En estas circunstancias, las niñas se enfrentan todavía más a la discriminación de género en el reparto de las tareas domésticas, a la violencia sexual y de género, a los matrimonios forzados y a los embarazos precoces.

Como resultado de estas dificultades agravadas por el contexto de la pandemia, es posible que otros 11 millones de niñas y muchachas no vuelvan nunca a la escuela.

Por ello, la publicación de este Informe sobre la igualdad de género de 2020 del GEM se produce en un momento crítico. En el Informe se examinan los progresos realizados desde 1995, año de aprobación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, en las que la comunidad internacional asumió un compromiso histórico con los derechos de las niñas y mujeres. Esos progresos son reales, ya que en los últimos 25 años 180 millones más de niñas se han matriculado en la escuela primaria y secundaria, los resultados del aprendizaje de las niñas han mejorado y el número de mujeres matriculadas en la educación superior se ha triplicado.

Pese a ello, todavía se dista mucho de cumplir el compromiso con la igualdad de género. En el Informe también se destacan las numerosas esferas en que los progresos eran insuficientes y las desigualdades que persisten y que probablemente irán en aumento debido a la actual crisis sanitaria. Por ejemplo, las niñas representan las tres cuartas partes del total de los niños en edad de asistir a la escuela primaria que corren el riesgo de no estar nunca escolarizados.ⁱ Las mujeres también representan cerca de dos tercios de los adultos que no saben leer, pues 515 millones de mujeres carecen de las competencias mínimas de lectura. Por último, el hecho de que solo el 2% de las mujeres de los países de bajos ingresos finalicen la educación secundaria en las zonas rurales se ha de considerar un fracaso a escala mundial.

El mensaje es claro: todavía queda mucho que hacer para alcanzar la igualdad de género en la educación. No podemos permitir que las consecuencias de la pandemia obstaculicen nuestros esfuerzos, y mucho menos que echen por tierra los progresos realizados desde 1995.

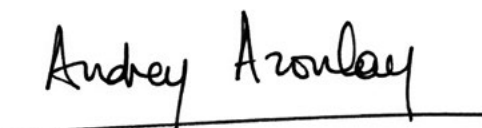
Por consiguiente, debemos actuar ahora porque es nuestra responsabilidad para con las niñas y mujeres de hoy y las de las generaciones futuras. Sabemos que los progresos logrados se extienden a lo largo del tiempo. Según el Informe GEM, se calcula que en los países de bajos ingresos, las niñas nacidas en el decenio de 1980 adquirieron siete meses más de educación por cada año de educación que recibieron sus madres. Se trata de un gran avance porque, al instruir a las niñas de hoy será más fácil instruir a las niñas del mañana, mejorando su salud, su autonomía y su tasa de matriculación.

Por ello, la educación se presentará como la piedra angular de las seis coaliciones para la acción que se pondrán en marcha en el Foro Generación Igualdad previsto en 2021, del cual dimanará la nueva versión de la Declaración de Beijing.

Lo cierto es que este periodo sin precedentes exige una movilización igualmente sin precedentes en favor de la igualdad. Ello es necesario para que la educación no retroceda y para que millones de niñas puedan elegir un futuro para ellas mismas, sin sufrirlo. También se ha de aprovechar el enorme poder de la educación de las niñas, que es el instrumento más eficaz para transformar nuestras sociedades, haciéndolas más justas y prósperas.

Por consiguiente, pedimos a los gobiernos que renueven sus esfuerzos y procuren que en su respuesta a la crisis actual se preste especial atención a la educación de las niñas y mujeres. Todos los jóvenes deberían tener acceso a una educación de calidad, independientemente de su identidad, origen, capacidad y género.

Audrey Azoulay
Directora General de la UNESCO



MENSAJES CLAVE

Durante los últimos 25 años, el acceso de las niñas a la educación ha aumentado de manera espectacular, cerrando una brecha de cuatro puntos porcentuales en las tasas de matriculación. Además, las niñas han alcanzado o superado a los niños en sus resultados de aprendizaje en lectura y matemáticas.

Sin embargo, las niñas, en especial las que tienen desventajas combinadas de pobreza o discapacidad, siguen enfrentando las formas más graves de exclusión en los países más pobres del mundo.

La educación es un factor de influencia decisivo en favor de los derechos de las mujeres. Hacer hincapié en la educación, en especial en la de las niñas, puede romper la transmisión de desventajas de una generación a otra, ya que los hijos tienden a obtener un nivel educativo más alto que sus padres. Al mismo tiempo, si bien la medida en que la educación de los padres determina la educación de sus hijos disminuye lentamente, no deja de ser importante, lo que hace necesario intervenir para impedir que persista la desigualdad.

El sector educativo por sí solo no puede lograr la igualdad de género en la educación. Las normas de género negativas residuales de la sociedad imprimen a la educación un sesgo en relación con el género, influyen en las actitudes de los docentes, en la elección de las asignaturas de estudio y de la carrera profesional, y afectan las oportunidades que tendrán las mujeres ulteriormente en la vida.

Los países deben centrar sus esfuerzos en fomentar escuelas más inclusivas para todos los alumnos, independientemente de su origen, capacidad o identidad. Para ello es necesario mejorar las instalaciones sanitarias en las escuelas, prestar más atención a la violencia escolar por razones de género, incluso en internet, y promover políticas que alienten a las adolescentes embarazadas a volver a la escuela. El mensaje de inclusión resuena con fuerza en momentos en que la COVID-19 ha exacerbado las desigualdades.

Principales conclusiones

En los últimos 25 años ha habido un avance generacional en el acceso de las niñas a la educación.

- Desde 1995, la cantidad de niñas matriculadas en la escuela primaria y secundaria ha aumentado en 180 millones.
- A nivel mundial, en 2018 se matricularon en la educación primaria y secundaria igual número de niñas que de niños, mientras que en 1995 se habían matriculado unas 90 niñas por cada 100 niños; este crecimiento se debe, en especial, al aumento importante que ha tenido lugar en Asia Meridional y la India.
- La matriculación femenina se triplicó en la educación superior; a nivel nacional, existe disparidad de género en detrimento de los hombres en el 74% de los países de los que se dispone de datos.
- Entre 1995 y 2018, el porcentaje de países con paridad de género en la educación aumentó del 56% al 65% en la educación primaria, del 45% al 51% en el primer ciclo de secundaria y del 13% al 24% en el segundo ciclo de secundaria.
- Entre los 56 países de los que se dispone de datos para 2000-2018, las tasas de finalización de primaria aumentaron con mayor rapidez para las niñas que para los niños. En un tercio de los 86 países de los que se dispone de datos para 2013-2018, las niñas tenían más probabilidades de finalizar la escuela primaria que los niños.

Si bien los resultados del aprendizaje de las niñas están mejorando más rápidamente que los de los niños, están surgiendo nuevas brechas de género en las competencias básicas digitales. Además, las mujeres siguen siendo mayoría entre los adultos analfabetos.

- La ventaja de las chicas respecto de los chicos en lectura se amplió en más de la mitad de los 38 países y territorios que participaron en las pruebas del PISA en 2000 y 2018. Las chicas tienen actualmente el mismo rendimiento que los varones en matemáticas en más de la mitad de los países, y los superan en una cuarta parte de los países.

- Está surgiendo una disparidad en competencias relacionadas con las TIC. Entre los 10 países de bajos y medianos ingresos de los que se dispone de datos detallados, es menos probable que las mujeres hayan utilizado una fórmula de aritmética básica en una hoja de cálculo en los siete países más pobres, si bien existe paridad en los tres países más ricos.
- El porcentaje de mujeres entre los jóvenes analfabetos ha disminuido desde aproximadamente 2005, en particular en Asia Oriental y Sudoriental. No obstante, el porcentaje de mujeres adultas analfabetas se ha mantenido constante durante los últimos 20 años en aproximadamente el 63%. Y en 2018 había menos de 80 mujeres adultas alfabetizadas por cada 100 hombres adultos en 12 países, en su mayoría del África Subsahariana.

Pese a que hay progresos, las niñas siguen experimentando las peores formas de exclusión.

- A nivel mundial, tres cuartas partes de los niños en edad de asistir a la escuela primaria que nunca han asistido a la escuela son niñas.
- En 2018, en 7 países menos de 90 chicas estaban matriculadas por cada 100 varones en la educación primaria, en 14 países en el primer ciclo de secundaria y en 23 países en el segundo ciclo de secundaria.
- Menos de 80 chicas por cada 100 varones finalizaron la educación primaria en 4 países, el primer ciclo de secundaria en 15 países y el segundo ciclo de secundaria en 22 países.

El género interactúa con otras desventajas para exacerbar la exclusión de la educación.

- En al menos 20 países, casi ninguna mujer joven pobre de zonas rurales finaliza el segundo ciclo de educación secundaria.
- En 24 países que participaron en las pruebas PISA 2018, más del 70% de los varones pobres no alcanzaron el nivel mínimo de competencia en lectura.

- Las mujeres más desfavorecidas siguen estando rezagadas en alfabetización. En 59 países, las mujeres de 15 a 49 años de las familias más pobres tienen cuatro veces más probabilidades de ser analfabetas que las de las familias más ricas.
- Las mujeres con discapacidad suelen verse especialmente desfavorecidas. En Mozambique, el 49% de los hombres con discapacidad saben leer y escribir, frente al 17% de las mujeres con discapacidad.

En algunas carreras siguen predominando los hombres, lo que influye en la igualdad laboral y en las oportunidades para la formación de adultos.

- A nivel mundial, el porcentaje de mujeres matriculadas en la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) descendió del 45% en 1995 al 42% en 2018.
- A nivel mundial, el porcentaje de mujeres que estudiaban ingeniería, producción y construcción, o tecnologías de información y comunicación (TIC) es inferior al 25% en más de dos tercios de los países.
- La segregación de género en función del área de estudio limita la elección de la carrera profesional de las chicas. En los países de la OCDE se preveía que solo el 14% de las niñas que obtenían los mejores resultados en ciencia o matemáticas trabajaría en los ámbitos de ciencias e ingeniería, frente al 26% de los chicos que obtenían las notas más altas. En Silicon Valley, las mujeres representan menos del 1% de los solicitantes de puestos de trabajo técnicos relacionados con la inteligencia artificial y la ciencia de datos.
- Tanto la experiencia de aprendizaje anterior, como la predisposición personal hacia el aprendizaje, las circunstancias de vida y los obstáculos estructurales tienen incidencia en que los adultos participen en programas de educación. Las mujeres de los países europeos tienen casi la mitad de probabilidades que los hombres de participar en la educación de adultos, por motivos familiares.

Las intervenciones a través de políticas pueden reducir las probabilidades de que la desventaja educativa se transmita a la generación siguiente.

- La brecha de género en el porcentaje de jóvenes que han alcanzado un nivel de educación superior al de sus padres –movilidad intergeneracional absoluta– disminuyó para cada cohorte de diez años desde la década de 1940 hasta la de 1980. A nivel mundial,

en la cohorte de la década de 1980, un porcentaje ligeramente superior de chicas (52%) que de varones (51%) tuvo niveles de educación superiores a los de sus padres, aunque la movilidad sigue siendo menor para las chicas de países de ingresos bajos y medianos bajos.

- La educación de los hijos depende cada vez menos de la educación de sus padres –movilidad intergeneracional relativa– aunque los años de escolaridad de las chicas siguen siendo más aproximados a los de sus padres y, sobre todo, a los de sus madres, que los años de escolaridad de los varones.
- En los países de bajos y medianos ingresos las chicas están más influidas por la educación de sus madres que por la de sus padres. En los países de bajos ingresos, en la cohorte de niñas nacidas en el decenio de 1980, un año adicional de educación de las madres se traduce en siete meses más de educación de las hijas.
- La aplicación de políticas apropiadas puede reducir la medida en que la desventaja educativa se transmite a la generación siguiente. Las intervenciones fructíferas pueden abarcar cupos en la matrícula de la educación superior para grupos vulnerables, becas y transferencias monetarias, y la supresión de los derechos de matrícula en la educación primaria. La correlación entre la educación de las madres y la de sus hijos e hijas se redujo en un 12,5% cuando se suprimieron los derechos de matrícula.

Aumenta el número de leyes y políticas que promueven la igualdad de género en la educación en teoría, pero a menudo no tienen efectos en la práctica.

- A nivel mundial, desde 1995, 105 países han ratificado la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza adoptada por la UNESCO en 1960, y otros 23 países la han firmado.
- Los ministerios de educación han propuesto leyes que promueven la igualdad de género en el 50% de los países y han adoptado políticas con ese objetivo en el 42% de los países. Gracias a iniciativas de otros ministerios, aproximadamente el 46% de los países posee legislación que fomenta la igualdad de género en la educación y el 58% de los países aplica políticas con este propósito.

Un compromiso político firme ha reducido las tasas de embarazo precoz y ha proporcionado educación a las adolescentes embarazadas y a los padres y madres jóvenes.

- La prevalencia del embarazo precoz ha caído en un tercio entre 1995 y 2020, pasando de 60 a 40 nacimientos por cada 1.000 mujeres de entre 15 y 19 años.
- El porcentaje de mujeres de 20 a 24 años de edad que contrajeron matrimonio antes de cumplir los 18 años –factor que determina en parte el embarazo precoz– disminuyó del 25% en 1995 al 20% en 2013-2019.
- En la Argentina, un enfoque holístico que combina dos leyes, programas de aprendizaje flexibles, guarderías en las escuelas, programas de reingreso de niños vulnerables y programas alternativos de educación secundaria no formal han contribuido a proteger el derecho a la educación de las adolescentes embarazadas y los padres jóvenes; entretanto, la tasa de fecundidad adolescente descendió de 61 en 1995 a 49 en 2018.
- La movilización y los mecanismos de rendición de cuentas pueden contribuir a la protección del derecho de las adolescentes embarazadas a asistir a la escuela. En Sierra Leona, una política oficial de 2015 excluyó de la escuela a las adolescentes embarazadas. En 2019, tras varios años de movilización, el Tribunal de Justicia de la Comunidad Económica de los Estados de África Occidental dictaminó que la prohibición era discriminatoria, tras lo cual fue suprimida.
- La cooperación y los lazos multisectoriales entre departamentos gubernamentales ayudan a abordar las necesidades combinadas de muchas adolescentes y mujeres jóvenes en edad fértil. En el Reino Unido, entre las medidas encaminadas a atender estas necesidades cabe citar un marco jurídico de protección, una unidad y una estrategia para prevenir el embarazo adolescente, una atención de la infancia más eficaz, programas de sensibilización, actividades de concientización de los hombres jóvenes, y apoyo del sector no gubernamental. Estas medidas propiciaron que entre 1995 y 2017 se redujera de 42 a 18 la cantidad de embarazos por cada 1.000 adolescentes de 15 a 17 años de edad.

La prevalencia del embarazo precoz puede estar vinculada a la falta de acceso a la educación sobre salud sexual y reproductiva.

- El lenguaje ambiguo de las leyes y la deficiente rendición de cuentas sobre su cumplimiento permite que las escuelas no impartan una educación sobre la sexualidad integral. Si bien la Argentina la convirtió en asignatura obligatoria en 2006, solo 16 de un total de 23 provincias adoptaron la política o promulgaron su propia legislación al respecto debido, probablemente, a la oposición de escuelas religiosas.
- En Sierra Leona, la cantidad de mujeres de 15 a 19 años casadas y sexualmente activas que utilizan métodos anticonceptivos se duplicó, pasando del 10% al 20% entre 2008 y 2013, pero cayó a solo el 14% en 2019, debido posiblemente a la decisión adoptada en 2008 de poner fin a la educación sobre la sexualidad integral en las escuelas.
- Convendría establecer orientaciones claras en cuanto a la educación sobre la sexualidad. En el Reino Unido, a partir de 2019 es obligatoria la educación sobre relaciones y sexualidad en todas las escuelas secundarias. Se publicaron manuales para ayudar a las escuelas a informar a los padres y trabajar con ellos para superar la resistencia.

El asesoramiento sensible al género en las escuelas podría mejorar el equilibrio de género en la elección de disciplinas.

- A menudo los asesores fomentan estereotipos de género, que afectan la educación y la elección de la carrera profesional de los alumnos. Una encuesta de asesores de escuela secundaria realizada en el estado de Wisconsin (Estados Unidos) señaló que, incluso cuando consideraban que las alumnas tenían más probabilidades de tener éxito en matemáticas que los varones, los asesores de las escuelas tendían a recomendar a las alumnas que estudiaran literatura en lugar de matemáticas.
- Se necesitan estrategias claras sensibles al género para rectificar el equilibrio. Botswana posee un programa de asesoramiento y orientación integral y un comité de referencia sobre género, pero carece de un marco general sobre la forma de ayudar a niñas y mujeres que desean seguir estudios en sectores de EFTP y CTIM.

- En Alemania la falta de medidas estatales específicas de asesoramiento y orientación profesional con sensibilidad de género hace suponer que el incremento del porcentaje de chicas que estudian carreras de CTIM entre 1999 y 2017 probablemente está relacionado con un centro de información en línea para chicas sobre CTIM, y con la colaboración entre los ministerios de la mujer, la juventud, el trabajo y los asuntos sociales.
- En los Emiratos Árabes Unidos las estrategias nacionales relativas a EFTP y CTIM no mencionan el género ni las prácticas de asesoramiento sensibles al género, y las mujeres siguen estando muy poco representadas en estas áreas de estudio.

En algunos países se siguen publicando libros de texto con estereotipos de género y muy pocas referencias a las mujeres y niñas.

- En Malasia e Indonesia, el porcentaje de mujeres que aparecían en el texto y las imágenes de los libros de inglés de la escuela secundaria era del 44%, en Bangladesh 37% y en la provincia de Punjab (Pakistán) 24%.
- Para lograr una reforma fructífera es necesario que haya colaboraciones y procesos participativos en todas las fases de la elaboración y distribución de libros de texto.
- En las Comoras, los libros de texto todavía contienen estereotipos de género debido, en parte, a que quienes los elaboran no han recibido formación ni han participado en programas de sensibilización.
- Etiopía ha demostrado su compromiso con la igualdad de género en la educación mediante, entre otras cosas, la actualización de los libros de texto. No obstante, persisten los estereotipos, y ello puede atribuirse a que no participan mujeres en la evaluación y la elaboración de los libros de texto, a la falta de formación sobre los procedimientos, y a la insuficiente determinación de las autoridades de contrarrestar las normas discriminatorias.
- Nepal ha elaborado textos más sensibles al género incorporando orientaciones para la preparación de materiales didácticos con perspectiva de género, ha designado a un experto en cuestiones de género para que examine el contenido, y ha establecido auditorías de género y análisis oficiales de todos los materiales cada cinco años, aunque algunas de estas medidas no se han puesto en marcha cabalmente.

- En Europa, 23 de 49 países no abordan la orientación sexual ni la identidad de género de forma explícita en sus currículos.

Existe desigualdad de género en la contratación de docentes y en las promociones a puestos directivos, y se requiere más formación de los docentes en cuestiones de género.

- Las mujeres representan el 94% de los docentes en preescolar, el 66% en primaria, el 54% en secundaria y el 43% en la educación terciaria.
- Existe una barrera invisible para las mujeres que intentan ocupar cargos directivos. En un estudio de caso sobre escuelas realizado en Brasilia (Brasil), el 75% tenía únicamente candidatos masculinos para puestos de dirección de la escuela. En los últimos 25 años, todos los ministros de educación han sido hombres. En Bulgaria, apenas 5 de los 96 ministros de educación nombrados a lo largo de 140 años han sido mujeres.
- Los docentes todavía creen que niñas y niños tienen distintas capacidades académicas, lo que influye en sus resultados escolares. En Italia, las niñas que tienen docentes con prejuicios de género implícitos tienen bajo rendimiento en matemáticas y eligen escuelas secundarias menos exigentes, siguiendo las recomendaciones de los docentes.

Millones de escuelas no son inclusivas debido, con frecuencia, a una infraestructura deficiente y a entornos de aprendizaje inseguros.

- A nivel mundial, en 2018 más de una quinta parte de las escuelas de primaria no tenían instalaciones sanitarias básicas separadas por sexo. Unos 335 millones de niñas asisten a escuelas de primaria y secundaria que carecen de instalaciones esenciales para el aseo durante el periodo menstrual.
- Incluso cuando disponen de instalaciones sanitarias separadas por sexo, es posible que no sean accesibles para todos los alumnos: menos de una de cada diez escuelas con servicios sanitarios modernos tenía instalaciones accesibles para alumnos con discapacidad en El Salvador, Fiji, Tayikistán, la República Unida de Tanzania y Yemen.

La violencia de género en las escuelas impide una educación inclusiva de buena calidad.

- Las niñas tienen más probabilidades de experimentar acoso, abuso y violencia en los planos verbal y sexual, mientras que los niños suelen ser más objeto de violencia física.

- A menudo la violencia se dirige hacia aquellos cuya expresión de género no se ajusta a las normas de género binarias. En el Reino Unido, el 45% de los alumnos que son lesbianas, gay o bisexuales y el 64% de los transexuales sufren acoso en las escuelas.
- El rápido avance de la tecnología ha aumentado los riesgos de sufrir amenazas, intimidación y acoso. En los países de la Unión Europea, una de cada cinco personas de entre 18 y 29 años de edad informó que había experimentado ciberacoso.
- Las actitudes hacia el feticidio femenino no han mejorado con la educación. En las zonas urbanas de la India, la tasa de nacimientos de niñas comparada con la de niños es inversamente proporcional al grado de educación femenina.
- La discriminación de género es una amenaza para la educación inclusiva. En 11 de las antiguas repúblicas de la Unión Soviética y en Mongolia, el grado de discriminación en las instituciones sociales es del 24%, en promedio, lo que ha reducido la duración media de escolarización de las mujeres en un 16%.

No se producirán cambios en la educación hasta que no se eliminen en la sociedad las normas de género que perpetúan la desigualdad.

- En la última Encuesta Mundial sobre Valores, el 8% de los adultos consideraba que la discriminación de género era el problema mundial más importante. La vuelta a los valores tradicionales constituye una creciente amenaza para los derechos de las mujeres. La proporción de personas con prejuicios moderados y fuertes en contra de la igualdad de género aumentó entre 2005-2009 y entre 2010-2014 en 15 de los 31 países encuestados.
- Los estereotipos de género de los padres pueden interponerse en el camino hacia la inclusión. En Sokoto (Nigeria) algunos padres consideran que el ingreso en la escuela secundaria impide que las niñas se casen. En Fiji, los padres esperan que sus hijos varones los ayuden en los cultivos comerciales, lo que provoca que dejen la escuela.

Este es uno de los numerosos relatos de muchachas que han sido las primeras mujeres en su familia que han llegado a graduarse en la universidad. Los relatos fueron recopilados por el Informe GEM como parte de la campaña #Iamthe1stgirl, que tiene por objeto poner de relieve los avances realizados en materia de igualdad de género en la educación desde la aprobación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing 25 años atrás.

PRIMERA GENERACIÓN DE GRADUADAS UNIVERSITARIAS:

Rabia de Pakistán

Vengo de una pequeña ciudad de un pueblo alejado del sur de Punjab. A la edad de tres años, estaba tan ansiosa por asistir a la escuela que me fui sola a la escuela local, situada al final de mi calle, y pedí asistir. Comencé la escuela cuando tenía cuatro años y me fue realmente bien. Justo antes de graduarme en la escuela secundaria, decidí estudiar ingeniería. Encontré cierta resistencia de mis padres y de mi comunidad, ya que consideraban que era preferible que estudiara medicina y me casara.

Me resistí a ambas cosas y me matriculé en la Universidad de Lahore para estudiar ingeniería. Me recibiré el año próximo, voy a ser la segunda en graduarse de mi familia, pero la primera de mi pueblo que estudia ingeniería en la universidad, y eso me hace sentir realmente orgullosa. Además, conseguí una beca que cubría todos los derechos y gastos.

En la universidad, uno de los profesores del departamento de Ingeniería Eléctrica se convirtió en mi tutor. Él me alentó a seguir estudiando las maestrías y, finalmente, el doctorado, que tengo previsto realizar una vez graduada. Gané un concurso para ser embajadora cultural de Pakistán, y esto me permitió viajar a diez estados de los Estados Unidos y dar charlas acerca de mi país. Fue una experiencia inolvidable, que me hizo comprender realmente que mi título de ingeniería puede servirme para aportar algo valioso a mi país y mi comunidad.

Shumi, de 16 años, que evitó el matrimonio precoz, aparece sentada en una cama leyendo un libro en su casa en Sylhet (Bangladesh). Shumi se benefició de un proyecto de Save the Children financiado con la ayuda del Reino Unido.

CRÉDITO: Tom Merilion / Save the Children



Introducción

La educación hizo que mi vida cambiara, de ser una niña en una aldea que trata de sobrevivir a la pobreza, al matrimonio precoz y a la violencia, a ser instructora en la universidad, activista y defensora de la educación, que trata de promover y desarrollar la educación en su país y valerse de ella como de una herramienta de cambio. Creo en la educación. Así como cambió mi vida, podría cambiar las vidas de todos los niños del mundo.

Ahlam, Yemen

En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de las Naciones Unidas, el mundo prometió que nadie se quedaría atrás. Como parte de la agenda, la comunidad internacional se comprometió a lograr el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4): “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.” En la meta 4.5 del ODS se promete además “eliminar las disparidades de género en la educación”. Y el ODS 5 formula el compromiso de “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”.

Estos objetivos y metas manifiestan la aspiración de lograr la igualdad, la equidad y la inclusión. La igualdad es un estado de cosas (*qué*): un resultado que se puede observar en aportes (*inputs*), logros (*outputs*) o consecuencias (*outcomes*). La equidad es un proceso (*cómo*): las actividades encaminadas a garantizar la igualdad. El concepto de inclusión, por otro lado, abarca tanto los medios como el resultado final. En el presente informe, se define la inclusión ante todo como un proceso, relacionado con medidas que engloban la diversidad y fomentan el sentido de pertenencia, enraizado en la creencia de que toda persona tiene un valor y un potencial, y debe ser respetada. Pero la inclusión es además un estado de cosas, un resultado, con un carácter multifacético que resulta difícil definir.

Un análisis completo de la inclusión en la educación desde una perspectiva de género debe comprender algo más que observar simplemente los niveles de paridad de género (o sea, la igualdad de las tasas de participación o logros en diversos niveles y sectores educativos). Requiere también el examen de las posibles fuentes de discriminación en la educación, como las relativas a los materiales didácticos, las instalaciones sanitarias, y las leyes y políticas. Exige el examen de otras formas potenciales de desventaja y discriminación, como la pobreza, el lugar donde se vive, el origen étnico y la discapacidad, que se combinan con el género para dejar atrás en la educación a algunos niños y niñas, mujeres y hombres (**Recuadro 1**).

Basado en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020*, el presente informe investiga la forma en que la inclusión en la educación puede impulsar la igualdad de género tanto en la educación como a través de ella, lo cual es decisivo para avanzar hacia la igualdad de género en la sociedad. Es evidente que el objetivo de la igualdad de género no es algo nuevo. Fue consagrado en la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer de 1979, y ocupó el centro de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de 1995, cuyo 25º aniversario se celebra en 2020 (**Recuadro 2**).

RECUADRO 1:**El género interactúa con otras características para exacerbar la exclusión en la educación**

La disparidad y la desigualdad de género en la educación son una manifestación de la exclusión en los sistemas educativos. En muchos países, sobre todo en los más pobres, las niñas tienen menos probabilidades de acceder a la educación, participar en ella y finalizarla, mientras que en otros países, en general más ricos, los varones tienden más a abandonar los estudios. Ahora bien, niñas y niños, mujeres y hombres no son grupos homogéneos. Sus experiencias de exclusión y discriminación en la educación no solo están determinadas por el género, sino también por una combinación de factores políticos, económicos, sociales y culturales que influyen en las oportunidades individuales y en las instituciones colectivas. Es fundamental, por lo tanto, contemplar tanto las experiencias a nivel micro, como por ejemplo el desarrollo de la identidad personal y las relaciones con los demás, como los factores a nivel macro, como por ejemplo las políticas y prácticas en la educación y en otros ámbitos (Grant y Zwier, 2017).

Algunas políticas se focalizan únicamente en la dinámica de la exclusión relacionada con una sola forma de división social, como el género, la discapacidad, el origen étnico o la pobreza, y con la identidad que lleva aparejada. Tal vez estas políticas no sean lo bastante detalladas como para permitir el reconocimiento de las diferencias dentro de cada grupo, lo que genera formas específicas de exclusión. Es posible que se centren en intervenciones sencillas, sin investigar si intervenciones similares han fracasado –y de qué manera– en el intento de lograr los resultados deseados, debido a la existencia de una desigualdad profundamente arraigada.

Un examen de las políticas a través del lente de la interseccionalidad –que capta la superposición de diferencias entre distintos grupos, analiza las imbricaciones institucionales de poder y cuestiona las definiciones existentes de género, raza, origen étnico o discapacidad– puede ayudar a superar esas deficiencias, e impulsar de esa forma un compromiso más profundo con las ideas acerca de

la inclusión. Al mismo tiempo, requiere que los protagonistas tengan conocimientos más amplios del panorama de fondo para aplicar el tipo de medidas conjuntas que puedan dar lugar al cambio.

Consideremos, por ejemplo, una adolescente que se queda embarazada. Entre las dificultades que puede enfrentar están el riesgo de sufrir complicaciones de salud graves, la falta de asistencia por maternidad, la pérdida de ingresos, la exclusión de la educación y de la participación política, y la marginación cultural. Es posible que no le resulte fácil obtener anticonceptivos o información sobre salud sexual y reproductiva. Las experiencias de una joven embarazada que no ha finalizado la escuela dependerán, sobre todo, de los recursos económicos y emocionales que puedan aportarles sus familiares, el padre de su hijo y la familia de este, las disposiciones jurídicas del país sobre la vuelta a la escuela, las actitudes de sus docentes y compañeros, los servicios de salud a los que pueda acceder, el grado de aceptación de la maternidad adolescente fuera del matrimonio en su comunidad y la percepción de quienes detentan el poder en la comunidad a la que pertenece, y su posición como madre joven. Todas estas relaciones combinadas tienen una gran incidencia en las oportunidades que tendrá (Unterhalter, 2020).

La visión fundamental de este concepto de interseccionalidad es que la desigualdad social y el ejercicio del poder se basan en los ejes de la división social que rigen en una sociedad dada en un momento determinado. Esos ejes no funcionan como entidades separadas que se excluyen mutuamente, sino que se sustentan y complementan entre sí, tomando formas particulares moldeadas por su historia en lugares particulares. Estos regímenes de desigualdad, su superposición, y las ideas que los hacen parecer justificados requieren procesos constantes de reflexión crítica para comprender los supuestos subyacentes y orientar la labor hacia la elaboración de programas que fomenten la inclusión y una verdadera igualdad de género (Piketty, 2019)

RECUADRO 2:

Beijing fue un hito decisivo para la igualdad de género, pero persisten desafíos

La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de 1995 estableció un programa con visión de futuro para el empoderamiento de las mujeres. Allí se señala: “La plena participación, en condiciones de igualdad, de la mujer en la vida política, civil, económica, social y cultural en los planos nacional, regional e internacional y la erradicación de todas las formas de discriminación basadas en el sexo son objetivos prioritarios de la comunidad internacional”. (ONU Mujeres, 2014). La Declaración y Plataforma proporciona el marco normativo mundial más completo sobre la igualdad de género en 12 ámbitos clave, incluida la educación. En este marco, 189 Estados miembros se comprometieron a cumplir seis objetivos estratégicos relativos a la educación y la capacitación (Cuadro 1).

La educación figura también en otras áreas clave del programa, como por ejemplo bajo el objetivo estratégico D.1, en el que los gobiernos se comprometen a prevenir y eliminar la violencia contra la mujer, incluso mediante el desarrollo de “programas y procedimientos tendientes a eliminar el hostigamiento sexual y otras formas de violencia contra la mujer de todas las instituciones de enseñanza” (ONU Mujeres, 2014, pág. 101).

El informe de los últimos cinco años del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la aplicación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing señala que las principales prioridades entre todos los objetivos estratégicos, en particular en los países de bajos y medianos ingresos, son las siguientes: la erradicación de la violencia contra las mujeres y las niñas; el acceso a la atención sanitaria, incluida la atención de la salud sexual y reproductiva; la participación y representación políticas; y la formación, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la educación de buena calidad. En los países de altos ingresos, se hace más hincapié en el derecho de la mujer al trabajo y sus derechos en el lugar de trabajo; la remuneración del trabajo doméstico y de cuidados; la conciliación entre el trabajo y la familia; y la necesidad de cambiar las normas sociales negativas y los estereotipos de género. En general, los países han prestado menos atención a reforzar la participación de la mujer en la sostenibilidad ambiental, la reducción del riesgo de desastres y la resiliencia con perspectiva de género y la inclusión digital y financiera (Naciones Unidas, 2020).

CUADRO 1:
Objetivos estratégicos de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing relacionados con la educación y la formación

B.1	Asegurar la igualdad de acceso a la educación
B.2	Eliminar el analfabetismo entre las mujeres
B.3	Aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente
B.4	Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios
B.5	Asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas
B.6	Promover la educación y la capacitación permanentes de las niñas y las mujeres

Fuente: ONU Mujeres (2014).

El presente informe evalúa los avances realizados hacia el logro de la igualdad de género en la educación y la aplicación de determinadas estrategias de Beijing desde 1995. Está basado en estudios de caso nacionales sobre el embarazo precoz, el asesoramiento escolar, los materiales didácticos, las mujeres en el personal docente y la violencia de género en las escuelas, elaborados con apoyo de la UNESCO y del Grupo de Trabajo Internacional para poner fin a la violencia escolar por razones de género. El informe se propone, en especial, responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuánto se ha avanzado en el mundo, las regiones y los países con respecto a la situación que vivían niñas y mujeres en la educación 25 años atrás?
- ¿Se han beneficiado todas del progreso, y en caso negativo, quiénes se han quedado atrás y por qué?
- ¿Cómo se han aplicado en los países los objetivos estratégicos con vistas a mejorar la educación y la formación de niñas y mujeres?
- ¿Qué queda por hacer para cumplir la promesa de Beijing y seguir avanzando en la igualdad de género en un mundo inseguro e incierto?

Si bien a lo largo de los últimos 25 años se han realizado importantes progresos hacia la igualdad de género, las mejoras han sido desiguales entre los países y dentro de ellos. Asimismo, los progresos siguen siendo frágiles, ya que ocasionalmente se observan reveses en algunas situaciones. La pandemia mundial de COVID-19, que amenaza con profundizar la desigualdad existente, tiene además repercusiones negativas en la igualdad de género en numerosos países.

Esta foto simboliza la fuerza, el poder y la confianza que podrían tener las muchas niñas de las Islas Salomón si se les ofreciera la oportunidad de finalizar la educación secundaria.

CRÉDITO: Plan International / Adolescentes de las Islas Salomón

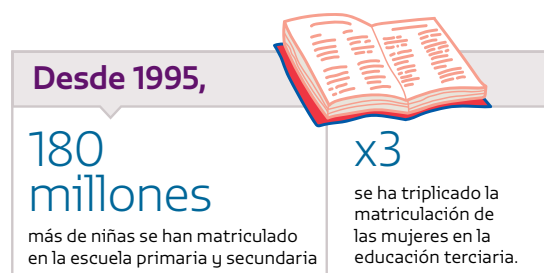


Son innegables los progresos hacia la paridad de género en la educación

En 1995, el mundo de la educación era un lugar muy distinto desde la perspectiva de género. La notoria discriminación de la que eran objeto millones de niñas y mujeres en muchas partes del mundo tuvo repercusiones que nos acompañan hasta hoy: de forma directa, en la persistencia del alto porcentaje de mujeres entre la población total de adultos analfabetos, y de forma indirecta, en que las mujeres están afrontando las consecuencias de no haber podido opinar en cuestiones relacionadas con la fecundidad, ni participar en actividades económicas, sociales y políticas.

En la siguiente generación, las hijas de aquellas jóvenes disfrutaron de los beneficios de avances importantes hacia la paridad en una serie de indicadores educativos, en particular en la educación primaria y secundaria. No obstante, están surgiendo nuevos ámbitos potenciales de desigualdad en el acceso a las oportunidades de aprendizaje digital. Es necesario seguir de cerca esta cuestión y abordarla en los próximos años. En esta sección se examinan los últimos datos desglosados por género y algunas de sus tendencias principales en la educación. En una breve exposición se analiza también si la COVID-19 podría afectar algunos indicadores relacionados con la educación y de qué manera.

“ Entre 1995 y 2018 la matriculación femenina representó el 55% del aumento total en primaria y secundaria, un incremento de 180 millones ”

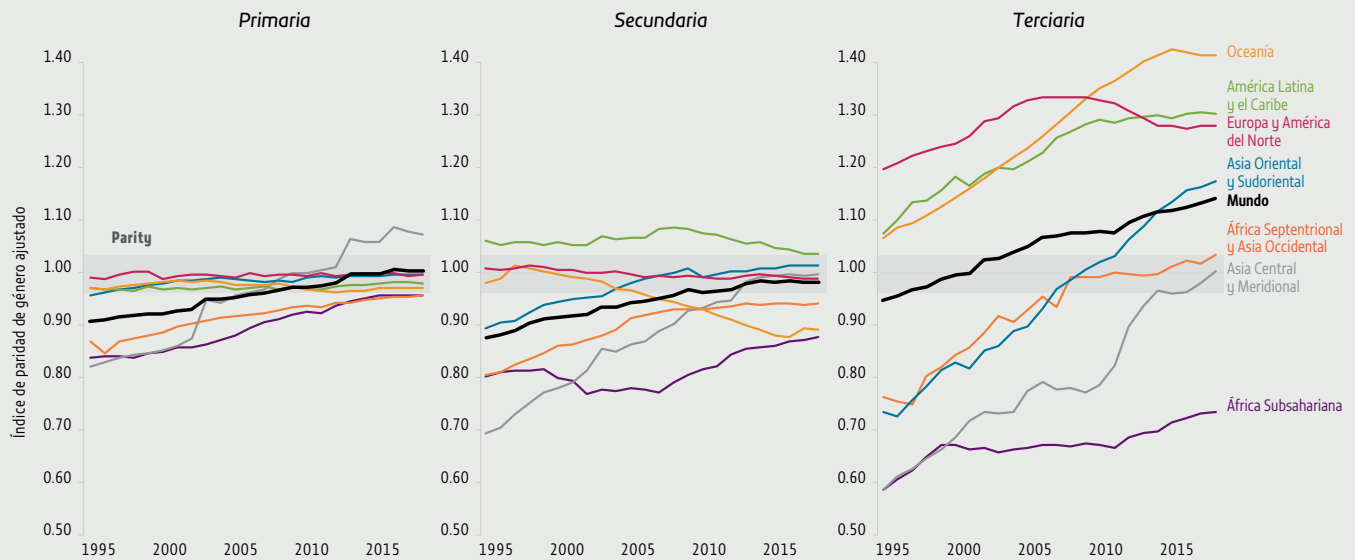


MÁS NIÑAS QUE NUNCA SE MATRICULAN EN LA ESCUELA Y FINALIZAN SUS ESTUDIOS

A nivel mundial, entre 1995 y 2018 la matriculación femenina representó el 55% del aumento total de la matriculación en primaria y secundaria, un incremento de 180 millones, pasando de 469 millones a 649 millones. A Asia Central y Meridional le corresponde el 47% del aumento total y al África Subsahariana el 38%. El incremento mundial de la matriculación de las mujeres concuerda con una tasa bruta de matriculación combinada en la educación primaria y secundaria que pasó del 73% al 89%. Por lo tanto, el mundo ha avanzado hacia la paridad de género (**Gráfico 1**). El índice de paridad de género en la educación primaria y secundaria en el mundo aumentó de aproximadamente 90 niñas matriculadas por cada 100 niños en 1995 a una cantidad igual de ambos sexos en 2018. En los dos niveles, las tendencias mundiales fueron encabezadas por Asia Meridional, en especial la India, donde actualmente hay más chicas que chicos matriculados en la educación primaria y secundaria. En otros países también se ha observado un avance importante. Por ejemplo, se ha logrado la paridad en 24 países en los que en 1995 había menos de 80 niñas matriculadas en la educación primaria por cada 100 niños, entre los que se encuentran Bhután, Burkina Faso, Djibouti y Nepal.

GRÁFICO 1:

El progreso hacia la paridad de género ha sido desigual en las regiones y en los distintos niveles educativos
 El índice de paridad de género ajustado en la tasa bruta de matriculación, por región y nivel de educación, 1995-2018

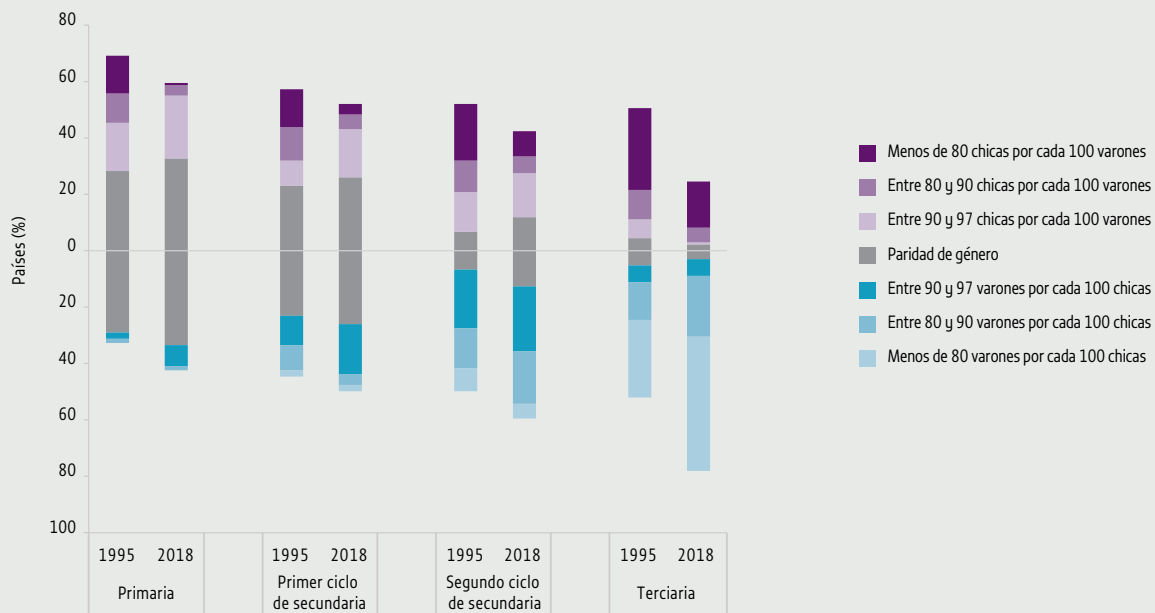


Fuente: base de datos del IEU.

GRÁFICO 2:

Más países han avanzado hacia la paridad de género en la educación básica, pero queda mucho por mejorar en el segundo ciclo de educación secundaria y en la educación terciaria

Porcentaje de países que han alcanzado la paridad de género en el mundo por nivel de educación, 1995 y 2018

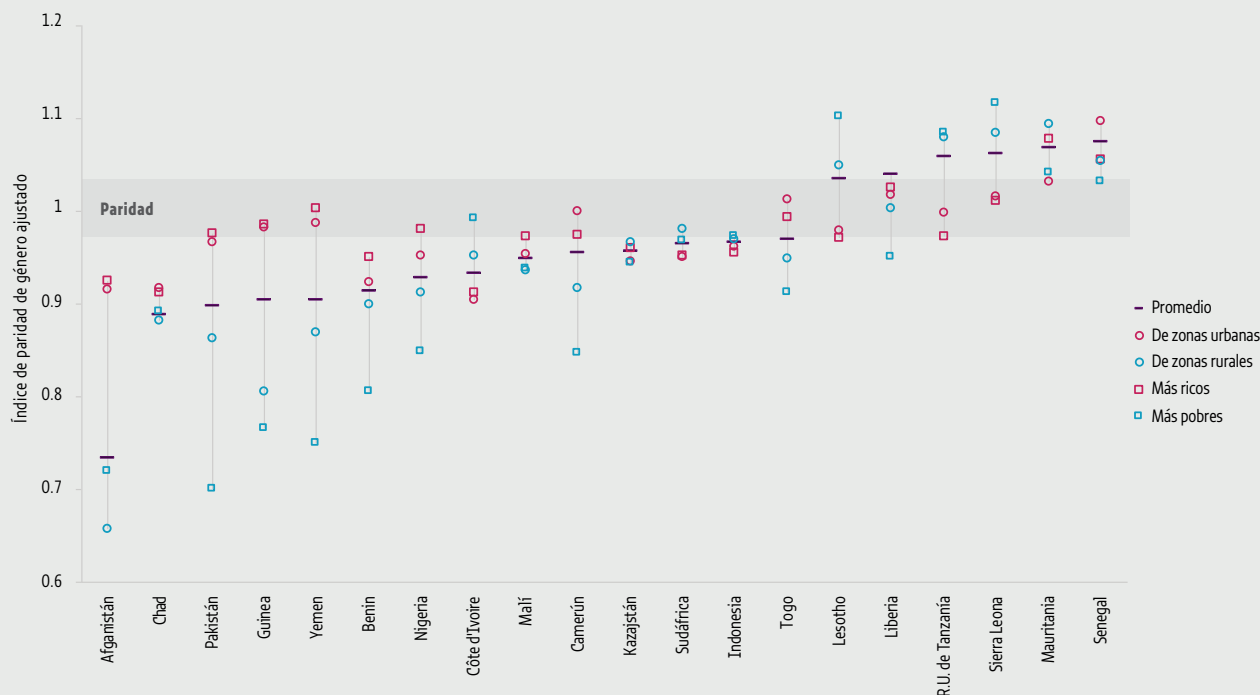


Fuente: base de datos del IEU.

GRÁFICO 3:

En los países de bajos y medianos ingresos la disparidad de género en la asistencia a la escuela primaria entre los niños pobres y de zonas rurales es más elevada que el promedio, sobre todo en detrimento de las niñas

La paridad de género en la asistencia a la escuela primaria por ubicación y riqueza, en países seleccionados, 2013-2018



Fuente: Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación.

Las niñas siguen teniendo más probabilidades que los niños de no haberse matriculado nunca en la escuela. A nivel mundial, de los 59 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria que no estaban matriculados en 2018, 12 millones, o sea el 20%, nunca ha asistido a la escuela y es probable que nunca vaya a la escuela si persisten las tendencias actuales. Las niñas representaban las tres cuartas partes (9 millones) de ese total, y más de 4 millones de esas niñas vivían en el África Subsahariana (IEU, 2019).

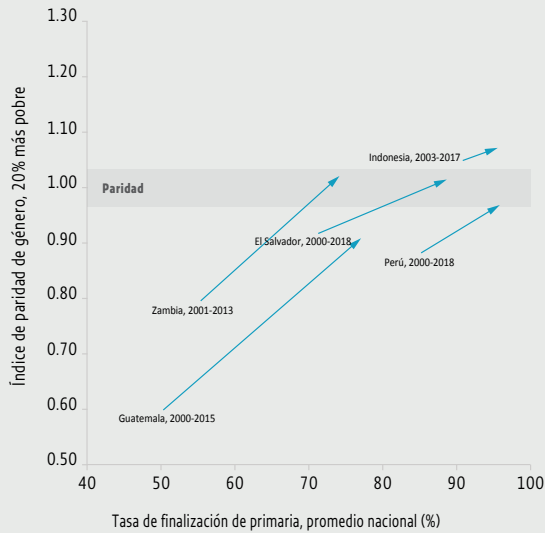
Entre 1995 y 2018, el porcentaje de países que había logrado la paridad de género se elevó del 56% al 65% en primaria, del 45% al 51% en el primer ciclo de secundaria y del 13% al 24% en el segundo ciclo de secundaria (**Gráfico 2**). A pesar de este aumento, persiste una disparidad considerable en detrimento de las niñas, principalmente en los países de bajos ingresos del África Subsahariana. En 2018, menos de 90 chicas estaban matriculadas por cada 100 varones en primaria en siete países, en el primer ciclo de secundaria en 15 países y en el segundo ciclo de secundaria en 22 países. Por otro lado, menos de 90 niños estaban matriculados por cada 100 niñas en el 24% de los 152 países de los que se dispone de datos en el segundo ciclo de educación secundaria en 2018, situación que apenas ha cambiado desde 1995.

La interacción del género con otros factores desventajosos intensifica la disparidad. En un grupo de países de bajos y medianos ingresos con disparidad de género en la asistencia a la escuela primaria, el índice de paridad era incluso más bajo entre las personas más pobres y las que vivían en zonas rurales, principalmente en detrimento de las niñas (**Gráfico 3**). En el Camerún, Guinea, Pakistán y Yemen, existía paridad de género entre el 20% de los hogares más ricos y en las zonas urbanas, pero eran evidentes los elevados niveles de disparidad de género entre el 20% más pobre y en las zonas rurales. En el Pakistán, en 2018 solo 70 de las niñas más pobres asistían a la escuela primaria por cada 100 de los niños más pobres. En unos pocos países, como Lesotho, Sierra Leona y la República Unida de Tanzania, donde a nivel nacional la disparidad es en detrimento de los varones, esta se ve exacerbada entre los más pobres y los que habitan en zonas rurales.

GRÁFICO 4:

Las niñas más pobres han ido alcanzando a los varones más pobres en la finalización de la primaria

La tasa de finalización de la escuela primaria y el índice de paridad de género del 20% más pobre, en países seleccionados, 2000-2018



Fuente: Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación.

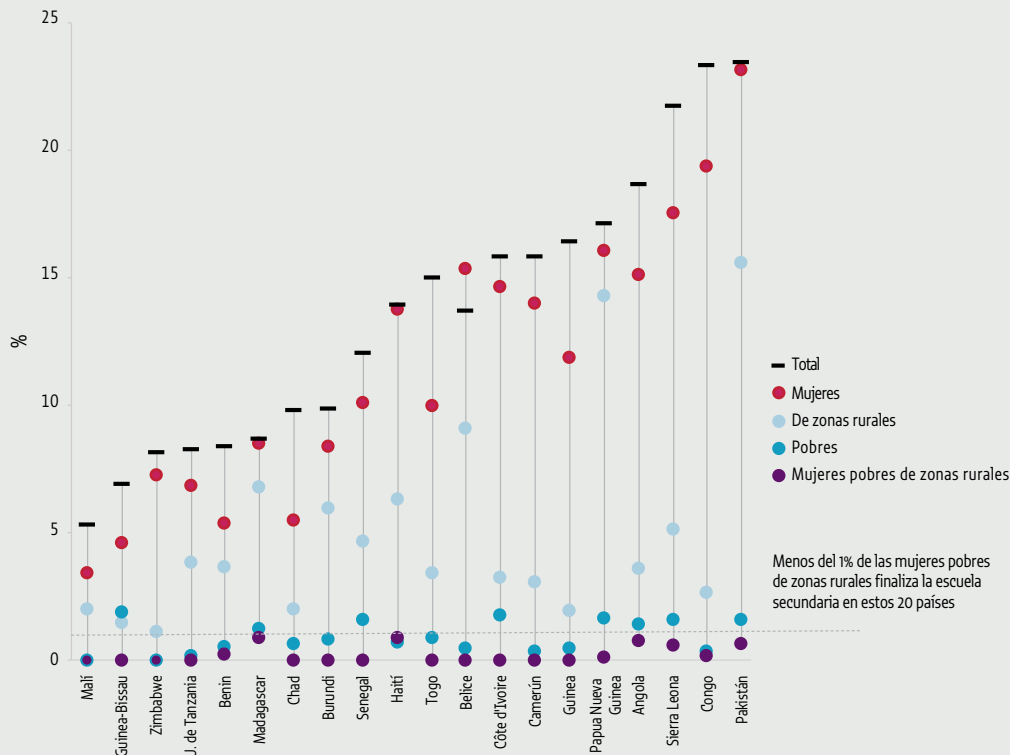
“ En el Pakistán, en 2018 solo 70 de las niñas más pobres asistían a la escuela primaria por cada 100 de los varones más pobres ”

Entre los 56 países de los que se dispone de datos para 2000-2018, las tasas de finalización de primaria mejoraron más rápido, en promedio, para las niñas (en 17 puntos porcentuales) que para los varones (en 15 puntos porcentuales). En Burundi, Camboya y Sierra Leona, las tasas de finalización para las niñas aumentaron en más de 40 puntos porcentuales. Si bien las vulnerabilidades superpuestas persisten a lo largo del tiempo, las tasas de finalización de las niñas desfavorecidas han ido mejorando relativamente en muchos países. En Guatemala, las tasas de finalización de primaria de las niñas más pobres aumentaron del 21% al 54% entre 2000 y 2015, más rápido que la tasa de los varones más pobres (del 35% al 58%), lo que hizo que el índice de paridad se elevara de 0,60 a 0,92 (Gráfico 4).

GRÁFICO 5:

En al menos 20 países, casi ninguna mujer joven pobre de zonas rurales finalizó el segundo ciclo de la escuela secundaria

Tasa de finalización del segundo ciclo de la escuela secundaria, por sexo, ubicación y riqueza, en países seleccionados, 2013-2018



Fuente: Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación.

En un tercio de los 86 países de los que se dispone de datos procedentes de encuestas de hogares para 2013-2018, las niñas tenían más probabilidades de finalizar la escuela primaria que los niños. No obstante, en muchos países todavía existe una disparidad significativa en detrimento de las niñas. Menos de 80 niñas por cada 100 varones finalizaron la escuela primaria en cuatro países (el Afganistán, el Chad, Guinea-Bissau y Yemen), el primer ciclo de secundaria en 15 países y el segundo ciclo de secundaria en 22 países.

En el segundo ciclo de secundaria, las tasas de finalización masculina eran más del doble que las tasas de finalización femenina en el Afganistán, Benin, el Chad y Togo. En el Chad, el 14,6% de los varones y el 5,5% de las niñas finalizaron el segundo ciclo de la escuela secundaria. En al menos 20 países de los que se dispone de datos, en su mayoría en el África Subsahariana, pero también en Belice, Haití, Pakistán y Papua Nueva Guinea, casi ninguna mujer joven pobre de zonas rurales finalizó el segundo ciclo de la escuela secundaria (**Gráfico 5**).

LAS CHICAS TIENEN MEJORES RESULTADOS QUE LOS VARONES EN LECTURA Y ESTÁN EQUIPARADAS EN MATEMÁTICAS

En la prueba de 2018 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), a nivel mundial, las chicas siguen teniendo mejores resultados que los varones en lectura. Entre los alumnos de 15 años, 80 varones alcanzaron el nivel mínimo de competencias en lectura por cada 100 chicas en los 80 países y territorios participantes. La ventaja de las chicas en lectura fue muy amplia, por ejemplo, en Macedonia del Norte y Tailandia, donde aproximadamente 60 varones alcanzaron el nivel mínimo de competencias en lectura por cada 100 chicas. En más de la mitad de los 38 países y territorios que participaron en PISA en 2000 y 2018, las chicas ampliaron su ventaja en lectura respecto de los varones en 2018. En Israel, la cantidad de varones con un nivel mínimo de competencias en lectura descendió de 91 a 71 por cada 100 chicas.

En más de la mitad de los países las niñas y los niños tienen iguales resultados en matemáticas. Las niñas tienen mejores resultados en una cuarta parte de los países, en particular en países de Asia Sudoriental, como Filipinas, Indonesia y Tailandia. Los varones mantienen una gran ventaja en países de América Latina, como Colombia y Costa Rica (**Gráfico 6**). Los varones (12,3%) tienen más probabilidades que las niñas (9,5%) de estar entre los alumnos con mejor rendimiento (niveles 5 y 6 en PISA) en los países de la OCDE (OCDE, 2019).

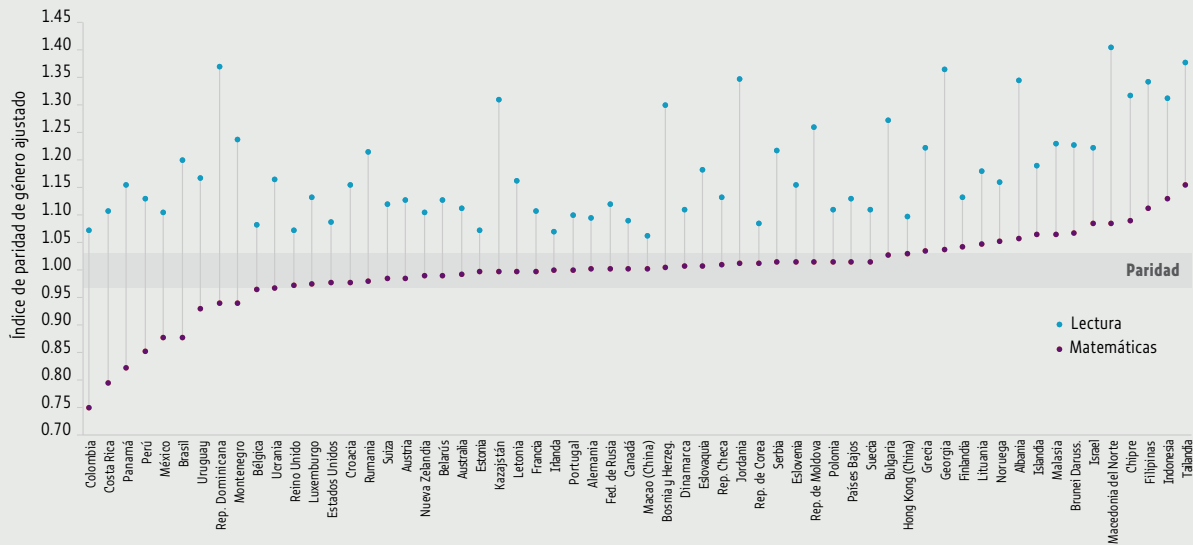
La disparidad de género en los resultados del aprendizaje interactúa con otros tipos de desventajas. En todos los países y territorios que participaron en PISA, excepto en tres, al menos el 20% de los varones pobres no alcanzó el nivel mínimo de competencias en lectura en 2018, y en 24 países, más del 70% de los chicos pobres tuvieron una puntuación inferior al nivel mínimo (Schleicher, 2019). Los datos administrativos detallados relacionados con los registros escolares han revelado que los varones de familias desfavorecidas de Dinamarca y Florida (Estados Unidos) tenían una puntuación inferior y menos probabilidades de finalizar la escuela secundaria que las chicas con circunstancias similares (Autor y otros, 2019; Brenøe y Lundberg, 2018).

Cabe destacar que la brecha creciente en los logros educativos y en el progreso en lectura entre chicas y chicos en algunos contextos no parece traducirse necesariamente en una desventaja en cuanto a las capacidades del hombre adulto. Un estudio realizado en los Estados Unidos señaló que los varones tenían más problemas en la escuela que las niñas, como aspiraciones de aprendizaje menores y suspensiones más frecuentes, cuando vivían en hogares sin padre, asistían a escuelas de poca calidad o vivían en vecindarios menos instruidos. Ahora bien, no se encontraron pruebas de que esa desventaja tuviera mayor incidencia en la educación terciaria, en el empleo y en los ingresos de los hombres en comparación con las mujeres (Lei y Lundberg, 2020).

“ En 2018, en 24 países, más del 70% de los chicos pobres tuvieron una puntuación inferior al nivel mínimo en lectura ”

GRÁFICO 6:

Las chicas tienen mejores resultados que los varones en lectura, y la mayoría está al mismo nivel que ellos en matemáticas
 El índice de paridad de género ajustado del porcentaje de adolescentes de 15 años que ha alcanzado un nivel mínimo de competencias en lectura y matemáticas, 2018



Fuente: base de datos del IEU.

EL ACCESO A CIERTAS ÁREAS DE ESTUDIO EN LA EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA SIGUE ESTANDO SEGREGADA

Las oportunidades de educación para las mujeres han aumentado de manera aún más llamativa en la educación terciaria. Entre 1995 y 2018, la inscripción de mujeres en la educación terciaria se triplicó a nivel mundial, pasando de 38 millones a 116 millones, y representa el 54% del aumento total de las matriculaciones. En ese período la tasa bruta de matriculación de mujeres aumentó del 15% al 41%, y el índice de paridad de género ajustado creció de 0,95 a 1,14. En todas las regiones se observó una disparidad en detrimento de los hombres, con excepción de Asia Central y Asia Meridional, donde existe paridad, y el África Subsahariana, en la cual persiste la disparidad en detrimento de las mujeres, con 73 mujeres inscritas por cada 100 hombres en 2018 (Gráfico 1). A nivel nacional, la disparidad de género a expensas de los hombres se registra en el 74% de los países de los que se tienen datos (Gráfico 2).

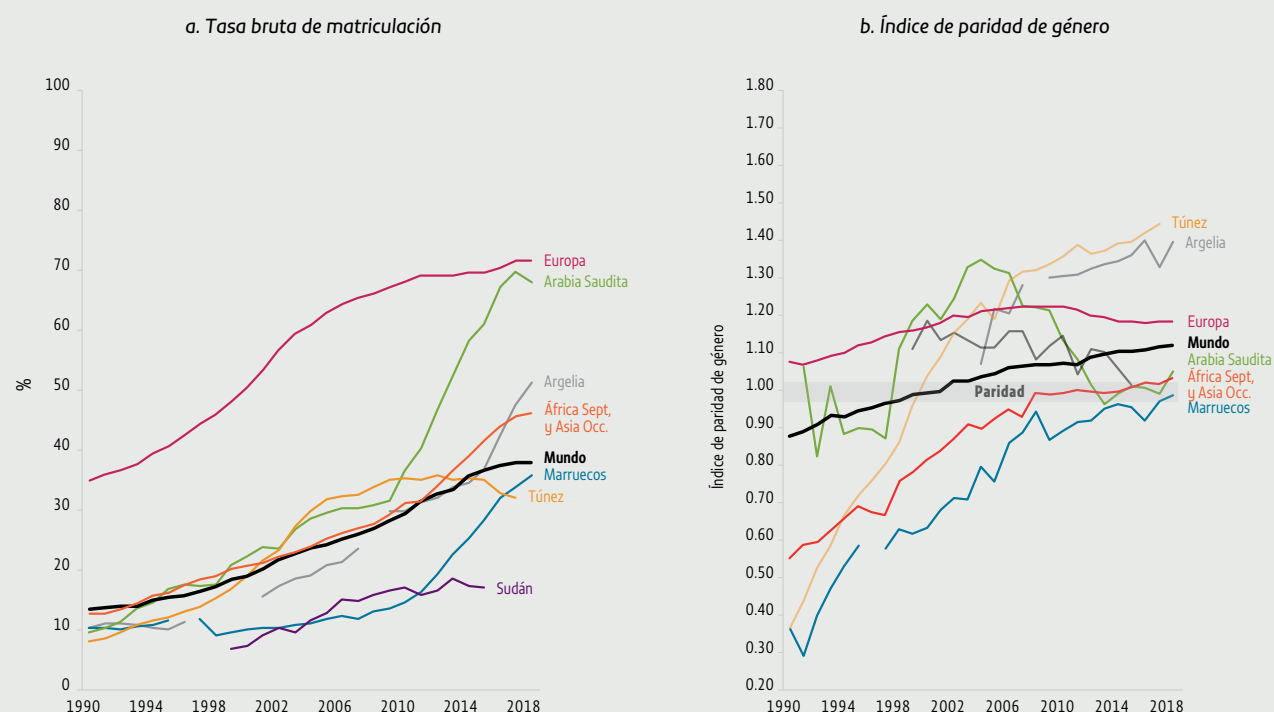
El África Septentrional y Asia Occidental han experimentado una rápida expansión de la participación en la educación terciaria, superando el promedio mundial en los últimos años. Sin embargo, las experiencias varían según los países. Túnez tenía hace muy poco, en 2010, una de las tasas de participación más altas, pero desde entonces está estancada en alrededor del 35%. La tasa de matriculación en la Arabia Saudita aumentó a más del doble entre 2009 y 2017, del 32% al 70%. En algunos países de la región, como Argelia, las mujeres han sido las principales beneficiarias del rápido aumento de las matriculaciones en la educación terciaria. En comparación, la Arabia Saudita, con algunos de los niveles más altos de disparidad de género en la educación (aunque a expensas de los hombres) aumentó la tasa de matriculación al tiempo que lograba la paridad de género.

“ La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de 1995 fijó como uno de sus objetivos estratégicos aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología ”

Marruecos, que a comienzos de la década de 1990 tenía una de las tasas más desiguales de inscripción desde el punto de vista de género (30 mujeres por cada 100 hombres), alcanzó la paridad en 2017. Aún en 2011 la tasa de participación de Marruecos era tan baja como la de Sudán (16%), pero mientras este último se estancó, Marruecos duplicó la tasa en siete años, alcanzando el 36% (Gráfico 7).

GRÁFICO 7:**En el África Septentrional y Asia Occidental los patrones de expansión de la educación terciaria varían según el género**

Indicadores de la educación terciaria en países seleccionados del África Septentrional y Asia Occidental, promedios regionales 1990-2018



Fuente: base de datos del IEU.

La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de 1995 fijó como uno de sus objetivos estratégicos aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional (**Recuadro 3**), la ciencia y la tecnología. Pero si bien la expansión mundial de la educación terciaria ha favorecido a las mujeres, las carreras elegidas se ven aún fuertemente influenciadas por las percepciones predominantes de su capacidad para llevar a cabo cierto tipo de estudios. Las niñas y las mujeres se ven enfrentadas a barreras que restringen su actividad en áreas dominadas por los hombres (CEDAW, 2017). La percepción de que las ciencias, la tecnología y las matemáticas son temas “masculinos” transforma las diferencias de género en autoconceptos. En todos los niveles de educación, las niñas manifiestan valores más bajos de confianza en sus capacidades –capacidades *percibidas*, en oposición a sus capacidades *reales*– en matemáticas y ciencias, dejando aparte las ciencias biológicas.

Las mujeres están sobrerrepresentadas en educación, salud, artes, humanidades y ciencias sociales, y subrepresentadas en ciertas áreas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM). Varía desde menos del 1% en las Maldivas hasta el 41% en Omán. En los países de la OCDE, solo el 20% de quienes ingresaron en programas de educación terciaria de ciclo corto y el 30% de quienes ingresan en carreras de licenciatura en áreas de CTIM en 2017 eran mujeres (OCDE, 2020).

Las carreras relacionadas con la ingeniería, la producción y la construcción, y con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), están fuertemente dominadas por los hombres: a nivel mundial, el porcentaje de mujeres que estudian ingeniería, producción y construcción, o tecnologías de información y comunicación, es inferior al 25% en más de dos tercios de los países. En los países de la OCDE, las mujeres representan en promedio menos del 20% de los estudiantes que ingresan en las carreras terciarias de informática y alrededor del 18% de los que ingresan en ingeniería (OCDE, 2017). La participación de mujeres entre los estudiantes de carreras de TIC oscila entre el 10% y el 12% en los países de altos ingresos, incluidos Bélgica, España, los Países Bajos y Suiza, en contraste con el 58% en Myanmar y el 51% en Túnez.

Los resultados del Estudio Internacional de Alfabetización Computacional y Manejo de Información (ICILS), realizado en 2018 con alumnos de octavo grado en 21 países de ingresos mayoritariamente altos, mostraron que a pesar de que las chicas tuvieron mejores resultados que los varones en términos de competencias digitales, eran menos propensas a querer estudiar o trabajar en un área relacionada con las TIC (Faulstich-Wieland, 2020).

RECUADRO 3:

Muchos programas de enseñanza y formación técnica y profesional se caracterizan por la segregación de género

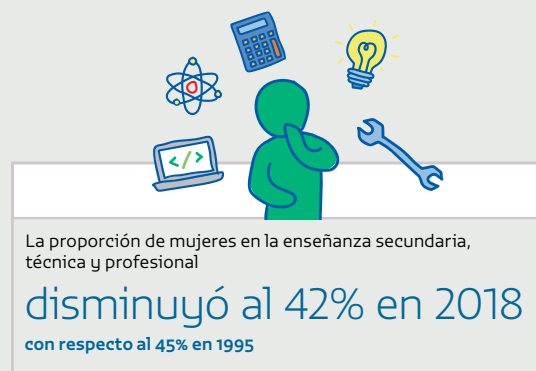
A nivel mundial, en 2018 solo uno de cada 10 alumnos de secundaria participaba en una enseñanza o formación técnica y profesional (EFTP); esta cifra descendió ligeramente desde 1995, cuando la inscripción se elevaba al 12%. La participación de las alumnas en los programas de EFTP descendió del 45% en 1995 al 42% en 2018, variando del 29% en Asia Central y Meridional al 52% en América Latina y el Caribe. En el África Subsahariana la proporción aumentó del 35% al 41%. A nivel nacional, en 20 de los 159 países de los que se disponía de datos para 2018, la proporción de chicas iba de cero a más de 60% en la República Dominicana y Lesotho.

Diversos países han experimentado cambios muy diversos desde 1995. La proporción de chicas en la educación secundaria en EFTP declinó en 40 de los 70 países con datos para ambos años. En Alemania, donde cayó del 44% al 36%, las niñas representaban en 2018 un 11% de los nuevos contratos de aprendices en empleos relacionados con la EFTP, un porcentaje estable durante dos decenios. Una explicación para esta discrepancia podría ser que las niñas obtienen mejores calificaciones al finalizar la escuela, lo cual significa que pueden elegir ir a la universidad y evitar las profesiones relacionadas con la EFTP, especialmente en áreas consideradas como dominadas por los hombres (Faulstich-Wieland, 2020). En la República Unida de Tanzania la proporción de niñas en EFTP cayó en más de 40 puntos porcentuales, del 53% al 12%.

La proporción de niñas en los programas de EFTP aumentó en 30 países, con un importante incremento en algunos de los países donde aún era inexistente en 1995, como el Perú y Filipinas, y en los Emiratos Árabes Unidos, donde alcanzó el 38% en 2017, cambio que puede deberse al desarrollo de la infraestructura de EFTP para apoyar una economía basada en el conocimiento y a una evolución en las actitudes y percepciones sociales y culturales con respecto a

esas áreas. No obstante, en algunas áreas de EFTP la participación de las niñas siguió siendo relativamente baja (Labid, 2020).

Las chicas suelen estar inscritas predominantemente en ciertas áreas específicas. En Botswana la proporción de alumnas matriculadas en Brigadas, un programa de EFTP destinado a alumnos que no reúnen los criterios de ingreso al ciclo superior de educación secundaria, aumentó del 18% al 43% entre 1995 y 2018. Pero la participación de las chicas se concentraba en programas de secretariado, contabilidad, comercio, textiles y recursos humanos, mientras que los varones predominaban en programas tales como los de mecánica automotor, ingeniería, electrónica, carpintería, soldadura y fabricación (Mokgolodi, 2020). En Alemania, el análisis de los 30 contratos más solicitados por aspirantes a aprendices indica que si bien tanto varones como mujeres eligen en igual medida ocupaciones comerciales, las mujeres eligen con mayor frecuencia las ocupaciones ligadas a la salud, mientras que las preferencias de los hombres se inclinan más bien por artes y oficios calificados y empleos técnicos (Faulstich-Wieland, 2020).



Las chicas tienden menos que los varones a estudiar ciencias, tecnologías, ingeniería y matemáticas (CTIM)

La segregación de género en ciertas áreas de estudio afecta las perspectivas de carrera y la igualdad de oportunidades laborales. En los 37 países de la OCDE que participaron en las pruebas del PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) un 7% de las chicas frente a un 15% de los varones esperaban trabajar en profesiones científicas y ramas de la ingeniería. La brecha de género era particularmente alta en Colombia (10% de las chicas, 25% de los varones) y México (11% de las chicas, 30% de los varones). Los resultados del PISA mostraron también que menos del 1% de las chicas de los países de la OCDE, frente a casi el 8% de los varones, querían trabajar en el ámbito de las tecnologías de información y comunicación. Las diferencias eran particularmente marcadas en Bulgaria, Estonia y Lituania, y en Polonia, donde el 1% de las chicas frente al 19% de los varones esperaba trabajar en profesiones de TIC (OCDE, 2019b).

“

En Silicon Valley, las mujeres representan menos del 1% de los solicitantes de puestos de trabajo técnicos relacionados con la inteligencia artificial y la ciencia de datos

”

Las expectativas expresadas no guardaban relación con el desempeño. Los resultados del PISA mostraron que en los países de la OCDE solo un 14% de las niñas que descolaban en ciencias o matemáticas esperaba trabajar en un campo profesional relacionado con ciencias o ingeniería, en comparación con un 26% de los niños con los resultados más destacados (Encinas-Martin, 2020). La brecha de género entre los alumnos con mejores resultados persiste incluso en países que se distinguen por sus medidas generales en pro de la igualdad de género, como Noruega (12% de las niñas, 33% de los varones) y Suecia (20% de las niñas, 37% de los varones).

Las mujeres representan menos del 1% en la lista de aspirantes a empleos técnicos en inteligencia artificial y ciencia de datos en Silicon Valley. También están poco presentes en los sectores de vanguardia de la innovación tecnológica, que son precisamente aquellos en los que se espera un crecimiento del empleo, además de estar generalmente entre los mejor remunerados. A nivel mundial, solo un 6% de los programadores de aplicaciones de teléfonos celulares y *software* son mujeres. En Google, el 21% de los puestos técnicos están ocupados por mujeres, pero solo el 10% de los empleados que trabajan en inteligencia artificial son mujeres (UNESCO, 2019b).

La falta de diversidad de género puede tener un grave efecto multiplicador en la medida en que los grandes centros de datos y los algoritmos ganan influencia en nuestra vida cotidiana (Rosenberg, 2017). La tecnología refleja los valores de sus creadores y es urgente evitar sesgos de género en procesos de aprendizaje profundo. Una mayor diversidad dentro de los equipos que desarrollan la tecnología de la inteligencia artificial podría evitar sesgos y, al mismo tiempo, proporcionar a las mujeres los medios para convertirse en creadoras digitales (UNESCO, 2019b; Unión Europea, 2016).

La brecha de género en las expectativas de carrera está relacionada con normas de género estereotipadas profundamente arraigadas acerca de qué carreras son apropiadas para hombres y para mujeres. Estas normas son transmitidas a los niños por las familias, los docentes y la sociedad en su conjunto (OCDE, 2017). Según los datos de las pruebas de PISA de 2015, los padres tienden a esperar de sus hijos varones adolescentes que trabajen en algún ámbito de CTIM, incluso si sus hijas tienen tan buenos resultados como sus compañeros varones en matemáticas, ciencias y lectura (OCDE, 2015, 2017).

EXISTEN BARRERAS ESPECÍFICAS SEGÚN EL GÉNERO EN LA BÚSQUEDA DE OPORTUNIDADES DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Según la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO, las tasas de participación de las personas adultas en la educación y formación formal y no formal en los 12 meses precedentes estaban por debajo del 10% en más de la mitad de los 99 países de los que se disponía de datos para el período 2011-2018. Los porcentajes oscilaban desde menos del 1% en 13 países, en su mayoría de Asia y del África Subsahariana, hasta más del 60% en los Países Bajos, Nueva Zelanda, Suecia y Suiza. Las tasas de participación femenina superaban las de los hombres en los Estados bálticos (por ejemplo en 14 puntos porcentuales en Estonia y 9 en Letonia) y en los países escandinavos (por ejemplo en 12 puntos porcentuales en Finlandia y 9 en Suecia) (Eurostat, 2019). Una razón posible es la segregación en la educación y el empleo. En esos países, son muy pocos los hombres que siguen cursos sobre salud, educación y bienestar: 9% en Estonia y 16% en Finlandia, muy por debajo del promedio de la Unión Europea, que es del 23% (Instituto Europeo de la Igualdad de Género, 2019). Además, en esos países se registra una segregación de género en el mercado de trabajo más alta que el promedio por ocupación y/o por sector (Burchell y otros, 2014). Las mujeres tienen más probabilidades de trabajar como enfermeras, asistentes de salud y/o en el sector público, donde existe un mayor número de oportunidades de formación.

GRÁFICO 8:

En los países europeos el número de mujeres que no participaba en la educación de adultos por razones familiares casi duplicaba el número de hombres

Adultos que mencionaban como barreras para participar en la educación de adultos responsabilidades familiares y conflictos de horarios, por género, en países europeos seleccionados, 2016



Fuente: Eurostat (2016).

El análisis de las barreras de género en la educación y el aprendizaje de adultos requiere un marco metodológico claro. Es importante de qué manera se categorizan las barreras. Una categorización de larga data (Cross, 1981) describe los factores que impiden la participación como relacionados con la situación (por ejemplo circunstancias tales como responsabilidades familiares y falta de tiempo), la disposición (por ejemplo en razón de experiencias previas de aprendizaje y la disposición personal frente al aprendizaje) y las instituciones (por ejemplo condiciones estructurales que dificultan el acceso, tales como el costo, la falta de apoyo, horarios rígidos y oferta limitada) (UIL, 2019). Las barreras relacionadas con la disposición a menudo son menos investigadas en las encuestas y son, por consiguiente, subestimadas (Rubenson, 2011). Pero cuando se las incluye en las encuestas, en muchos países resultan ser el principal factor que impide el aprendizaje de los adultos.

En promedio, en el conjunto de los países de la Unión Europea, casi el 60% de los adultos encuestados dijo que no participaba en el aprendizaje para adultos porque no veía la necesidad de hacerlo. Las barreras institucionales más difíciles de superar eran el costo y los horarios o lugares poco convenientes. Según el Programa de Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos y la Encuesta sobre la Educación de Adultos, entre las personas deseosas de participar en el aprendizaje para adultos que no lo hacían, las barreras más corrientes relacionadas con la situación eran la falta de tiempo y las responsabilidades familiares. Mientras los hombres tendían a citar como barrera conflictos de horarios, las mujeres en todos los países, con excepción de Dinamarca, mencionaban con mucha más frecuencia responsabilidades familiares. La tendencia era más alta en los países de Europa Meridional, en algunos de los cuales dos tercios de las mujeres encuestadas declararon que no podían participar debido a obligaciones familiares (**Gráfico 8**).

Un estudio comparativo basado en 14 encuestas de empleo del tiempo y 5 encuestas a hogares en 19 países constató que los hombres dedicaban algo más de tiempo a aprender, al ocio y a las actividades sociales. Albania, Ghana, Pakistán y la República de Moldova registraron las mayores diferencias entre hombres y mujeres. Las mujeres de Ghana, por ejemplo, dedicaban casi dos horas menos que los hombres a esas actividades. (Rubiano-Matulevich y Viollaz, 2019). Las mujeres tendían más a considerar el costo como un obstáculo y era menos probable que citaran problemas de horarios, lo que probablemente refleja su menor participación en la fuerza de trabajo y las altas tasas de empleo a tiempo parcial.

SE ESTÁ CERRANDO LA BRECHA DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS, PERO SU LEGADO PERSISTE

A pesar de la expansión de la educación a través del mundo, los progresos en la adquisición de competencias de lectura y escritura han sido relativamente lentos, en buena medida porque gran parte de los progresos han sido compensados por el rápido crecimiento de la población en países con bajas tasas de alfabetización. A nivel mundial, entre 1995 y 2018 el número de adultos analfabetos bajó aproximadamente en un 16%, de 916 millones a 773 millones. La tasa de alfabetización de adultos aumentó del 76,5% a 86,3%. En Asia Oriental y Sudoriental, el número de adultos analfabetos se redujo en dos tercios, de 228 millones a 78 millones. No obstante, en el África Subsahariana el número de adultos analfabetos aumentó en un 46%, de 139 millones a 204 millones, a pesar de que la tasa de alfabetización aumentó de 55% a 66%.

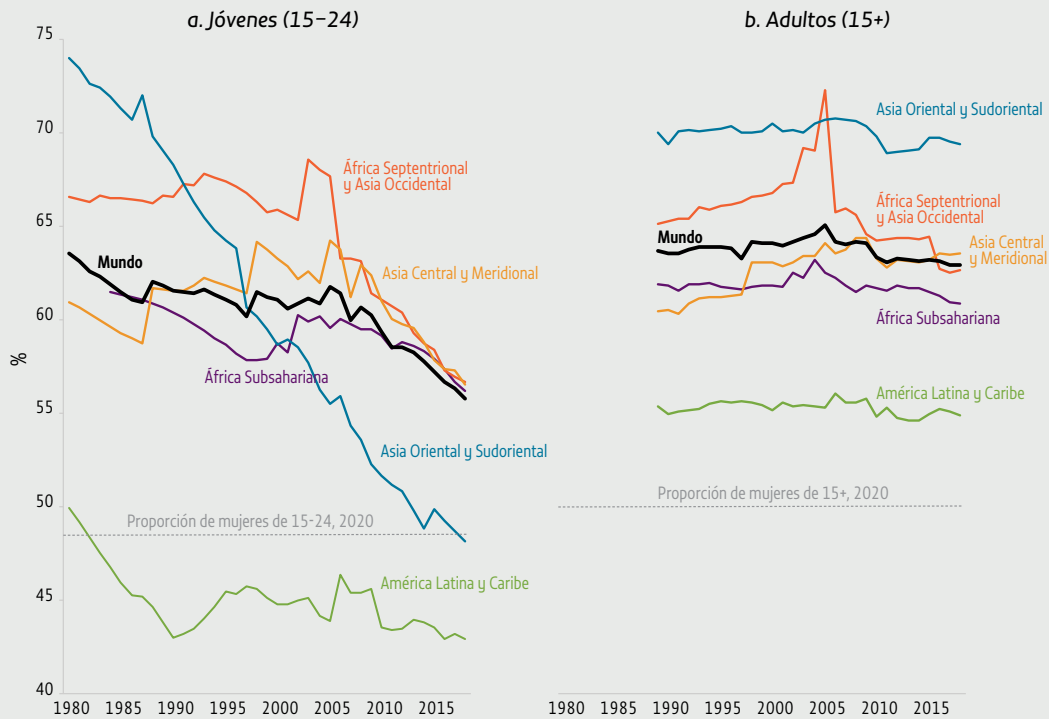
La disparidad de género en la alfabetización de adultos sigue siendo predominante a nivel mundial. Entre 1995 y 2018 el índice de paridad de género en la alfabetización de adultos aumentó de 0,84 a 0,92. Pero si bien se ha alcanzado la paridad en América Latina y el Caribe, y en Asia Oriental y Sudoriental está próxima a alcanzarse, la disparidad persiste en Asia Central y Meridional, así como en el África Subsahariana, donde en 2018 por cada 100 hombres alfabetizados solo 81 mujeres estaban alfabetizadas.

La proporción de mujeres entre los jóvenes analfabetos ha disminuido a nivel mundial desde alrededor de 2005; en Asia Oriental y Sudoriental se registró una disminución abrupta desde 1990 (**Gráfico 9a**). Sin embargo, entre los adultos analfabetos, en los últimos 20 años la proporción de mujeres ha permanecido constante en alrededor del 63%. Si bien Asia Oriental y Asia Sudoriental tienen la tasa más alta de alfabetización de mujeres adultas y podrían estar avanzando hacia la paridad, al mismo tiempo tienen la más alta proporción de mujeres entre los adultos analfabetos. Entre las mujeres de la región de más de 65 años, el 75% son analfabetas (**Gráfico 9b**).

“ En 2018 en el África Subsahariana solo 81 mujeres estaban alfabetizadas por cada 100 hombres alfabetizados ”

GRÁFICO 9:

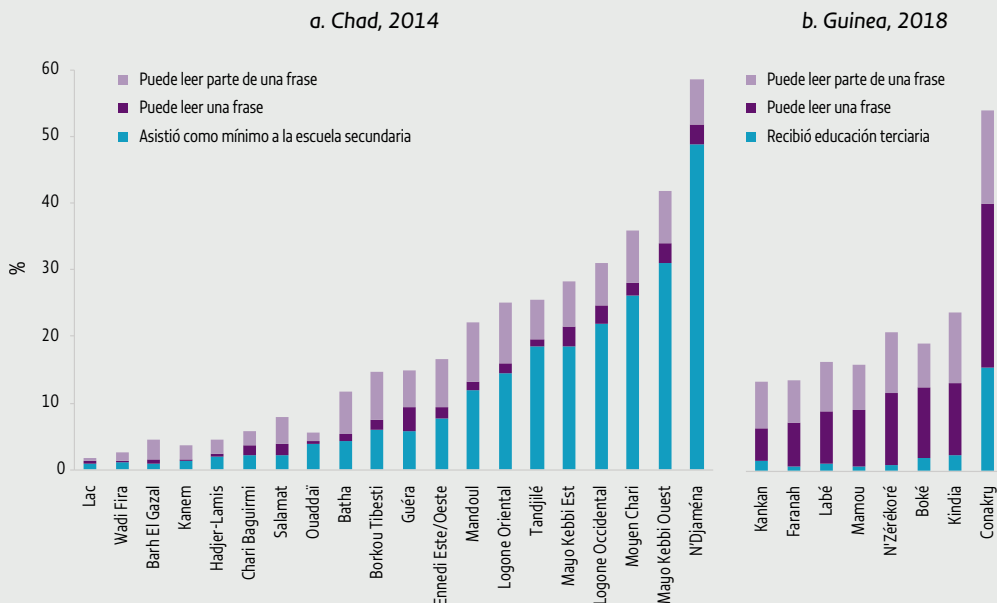
La proporción de mujeres entre los adultos analfabetos se ha mantenido constante durante 20 años
 Proporción de mujeres analfabetas, por región, 1990-2018



Fuente: base de datos del IEU.

GRÁFICO 10:

Apenas una de cada diez mujeres puede leer una frase en la mayoría de las regiones del Chad y de Guinea
 Tasa de alfabetización, mujeres adultas de 15 a 49 años, por región



Fuente: informes de encuestas demográfica y de salud.

“

Incluso cuando las mujeres tienen acceso a Internet, pueden tener menos capacidad para aprovecharla, por diversas razones ligadas a la diferencia de género

”

En 2018, en doce países –en su mayoría del África Subsahariana– menos de 80 mujeres por cada 100 hombres estaban alfabetizadas. En el Afganistán, Benin, la República Centroafricana, el Chad y Malí las tasas de alfabetización femenina se ubicaban alrededor del 30% o menos, y el índice de paridad de género no llegaba a 0,60. En 2016, en el Chad, la tasa de alfabetización femenina era de apenas un 14%, mientras que la tasa de los hombres era de 31%. Esta tasa extremadamente baja fue confirmada por evaluaciones directas del grado de alfabetización: el 15% de las mujeres de entre 15 y 49 años había asistido a la escuela secundaria, y por ello se suponía que eran capaces de leer una frase sencilla sin dificultad. De las que no habían asistido a la escuela secundaria, un 1,7% podía leer una frase sencilla sin dificultad, y un 5,5% podía leer una parte de la frase. En Guinea, 4% de las mujeres de entre 15 y 49 años había recibido educación terciaria. De las otras mujeres de esa edad, 11% leía sin dificultad y 9% podía leer parte de una frase. En ambos países, una de cada seis mujeres podía leer una frase sin dificultad. En doce de 20 regiones del Chad, solo una de cada diez mujeres sabía leer, y esta cifra era de una en 100 en las regiones de Lac y Wadi Fira (**Gráfico 10**).

Las mujeres más desfavorecidas quedan aún más rezagadas en lo que respecta a la alfabetización. En 59 países, las mujeres de entre 15 y 49 años de los hogares más pobres tienen cuatro veces más probabilidades de ser analfabetas que las mujeres de los hogares más ricos (ONU Mujeres, 2020a). En Nepal, si bien la tasa de alfabetización de las mujeres más ricas es de 75%, duplicando la de las mujeres más pobres, con 30%, seguía siendo sustancialmente más baja que la de los hombres más ricos, que alcanzaba el 93% (UNESCO, 2019). Las mujeres con discapacidad tienden a ser más desfavorecidas. La brecha más ancha se comprobó en Mozambique, donde solo 17% de las mujeres con discapacidad sabía leer y escribir, en comparación con 49% de los hombres con discapacidad (IEU, 2018).

En una serie de países se ha tratado de mejorar el acceso de las mujeres a programas de alfabetización para adultos y de ampliar el contenido de esos programas para que sean más útiles. En Camboya, un programa destinado a las mujeres ha extendido su alcance más allá de las competencias básicas de lectura y escritura para impartir alfabetización funcional e informativa, incluidos conocimientos básicos de finanzas. En Eritrea, los nuevos programas de alfabetización, ofrecidos en áreas remotas a través de centros de aprendizaje en colaboración con las comunidades, están centrados primordialmente en las mujeres y las niñas. En Marruecos se da prioridad a programas de alfabetización de mujeres con énfasis en el desarrollo de competencias socioeconómicas. La Arabia Saudita ha establecido la igualdad de acceso a educación de calidad y ha mejorado las tasas de alfabetización de las mujeres. Los sistemas han ido evolucionando y el foco se está trasladando de la erradicación del analfabetismo a una mayor concentración en una educación continua (UNESCO, 2019).

SURGEN NUEVAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS COMPETENCIAS DIGITALES

Más allá de las competencias básicas de lectura, escritura y aritmética, cada vez más se considera que también las competencias en tecnologías de información y comunicación (TIC) son esenciales para trabajar y orientarse en un mundo basado en el conocimiento. El acceso a las herramientas de TIC y su utilización han pasado a ser indispensables en la vida cotidiana y más aún en situaciones de emergencia como la crisis de la COVID-19 (**Recuadro 4**). En la distribución de las competencias en TIC la disparidad de género es considerable. A escala mundial, 327 millones de mujeres menos que hombres tienen un teléfono inteligente. Incluso si tienen acceso a Internet, es probable que tengan menos capacidad para aprovecharla, por diversas razones ligadas a la diferencia de género. Por ejemplo, si varios miembros de una familia necesitan usar los recursos limitados de computación del hogar, es posible que las mujeres y las niñas tengan menos acceso (UNESCO, 2020b).

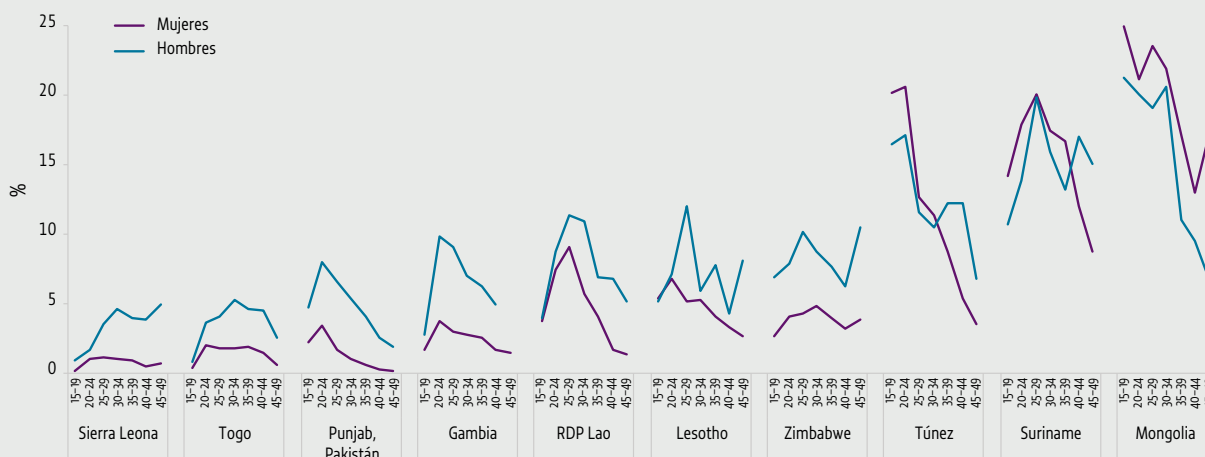
La sexta rueda de encuestas de indicadores múltiples por conglomerados (MICS, en sus siglas en inglés) incluye un módulo con preguntas sobre las nueve competencias de TIC que son objeto de seguimiento como parte del indicador global para el ODS 4.4.1. La encuesta abarca a adultos de edades entre 15 y 49 años y permite la desagregación de competencias según características individuales. En los 10 países que incluyeron en su encuesta el módulo sobre TIC se comprueban patrones de género claros. Por ejemplo, en los siete países más pobres es menos probable que las mujeres hayan usado una fórmula aritmética básica en una hoja de cálculo, mientras que existe paridad en los tres países más ricos: Mongolia, Suriname y Túnez. En estos tres países se registran otros dos rasgos interesantes. En primer lugar, las mujeres jóvenes tienden a dominar esa competencia con algo más de frecuencia que los hombres. En segundo lugar, es llamativa la importancia del factor edad, que muestra el rápido ritmo de adopción de las TIC por parte de los más jóvenes (**Gráfico 11**).

Los datos también muestran una fuerte disparidad socioeconómica en la distribución de las competencias básicas de TIC. En los siete países más pobres, la probabilidad de que las mujeres del 60% más pobre de la población dominen el uso básico de la hoja de cálculo no llega al 1%. En los tres países más ricos, solo un 3% de las mujeres del quintil más pobre tiene esa capacidad, mientras que en el quintil más rico la tiene un 27% de las mujeres en Túnez, 35% en Suriname y 39% en Mongolia.

GRÁFICO 11:

Las mujeres en los países de ingresos bajos y medianos bajos tienen menos probabilidades de tener competencias básicas en tecnologías de información y comunicación

Porcentaje de personas de 15-49 años que saben usar una fórmula aritmética básica en una hoja de cálculo, en países seleccionados, por edad y sexo, 2017-2019



Fuente: resultados de las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados (MICS).

RECUADRO 4:**La COVID-19 es un desafío adicional para alcanzar la igualdad de género en la educación**

La incertidumbre acerca de la contagiosidad y mortalidad de la COVID-19 ha llevado a los gobiernos de todo el mundo a confinar a sus poblaciones, restringir la actividad económica y cerrar escuelas y universidades. En abril de 2020 el 91% de los educandos de 194 países se vio afectado por las medidas. La pandemia de COVID-19 precipitó una crisis educativa, potenciada por formas múltiples y profundas de desigualdad, algunas de las cuales tienen raíces y consecuencias específicas de género. Si bien es difícil predecir con exactitud la amplitud de esas consecuencias, habrá que seguir las de cerca.

La primera de esas consecuencias es que preocupa el aumento de la violencia de género durante los largos períodos de confinamiento de las familias en sus hogares (Chandan y otros, 2020; IRC, 2020; Taub, 2020). Ya sea que esa violencia esté dirigida a las madres o a las niñas, están claras las repercusiones para la capacidad de aprendizaje de las niñas.

En segundo lugar, la violencia sexual y de género, en conjunción con las restricciones de acceso a los servicios de salud reproductiva, policía, justicia y asistencia social, pueden tener una fuerte incidencia en el número de embarazos precoces (Women's Link Worldwide y otros, 2020). El número de embarazos de adolescentes registrados entre marzo y junio en el condado de Turkana, Kenya, se triplicó con respecto al mismo período el año anterior (Smith, 2020). Durante la epidemia de Ébola de 2014-2015, algunos estudios en Sierra Leona indicaron aumentos de embarazos de adolescentes en ciertos lugares (Elston y otros, 2016), a pesar de que a nivel nacional la tasa de nacimientos vivos entre las jóvenes de 15 a 19 años siguió bajando, del 26,4% en 2010 (Estadísticas de Sierra Leona y UNICEF-Sierra Leona, 2011) al 19,3% en 2017 (Estadísticas de Sierra Leona, 2018). Un programa patrocinado por el Reino Unido en Sierra Leona está desarrollando un show en la radio nacional para mejorar el conocimiento y la comprensión de las normas relativas al género y difundir mensajes sobre la prevención de la violencia de género (Boost y otros, 2020).

En tercer lugar, es probable que la pandemia, al agravar la pobreza de las familias, incremente el número de casamientos tempranos, lo que potencialmente conllevará un aumento de los embarazos precoces. Se ha estimado que la COVID-19 podría causar 13 millones adicionales de casamientos de menores en los próximos 10 años (FNUAP, 2020). En base a conocimientos previos sobre la relación entre la pobreza y la asistencia a la escuela, se han realizado intentos para proyectar el efecto potencial de la COVID-19 sobre el abandono escolar. La UNESCO calcula que en el África Subsahariana un 3,5% de las adolescentes en edad de asistir al primer ciclo de secundaria y un 4,1% de las jóvenes en el segundo ciclo de secundaria en el África Subsahariana corren peligro de no volver a la escuela (UNESCO, 2020e). El Banco Mundial concluye que las niñas entre los 12 y los 17 años corren mayor riesgo que los varones de no volver a la escuela en los países de ingresos bajos y medianos bajos (Azevedo y otros, 2020). Reconociendo la necesidad de mantener el contacto con las niñas durante la pandemia para facilitar su eventual vuelta a la escuela, CAMFED, una ONG internacional, ha destinado a esta tarea personal comunitario en cinco países del África Subsahariana (CAMFED, 2020).

En cuarto lugar, el pasaje a la educación a distancia en línea puede ser desventajoso para las niñas. En los países de ingresos bajos y medianos, las mujeres tienen 8% menos de probabilidades de tener un teléfono móvil que los hombres y 20% menos de probabilidades de usarlo para conectarse a Internet (GSMA, 2020; Banco Mundial, 2020). En el Afganistán la respuesta a la COVID-19 en el área de la educación incluye la distribución de tabletas y teléfonos inteligentes directamente a las mujeres en sus hogares (UNESCO, 2020a).

Finalmente, el cierre de las escuelas ha incrementado la carga del cuidado de los niños y la responsabilidad de las tareas del hogar, las cuales probablemente recaen desproporcionadamente sobre las niñas. Un estudio sobre los alumnos de escuela secundaria en el Ecuador durante el confinamiento mostró que los varones y las niñas tenían iguales probabilidades de continuar su educación durante la mañana, pero que más niñas realizaban tareas por la tarde, mientras que los niños se dedicaban a actividades de ocio (Asanov y otros, 2020).

Cuando se da una oportunidad a una niña, esta puede hacer lo que "un niño puede hacer", dice Harriet, de 14 años. En un asentamiento de refugiados de Uganda, esta estudiante segura de sí misma y sonriente está mostrando lo que las chicas son capaces de hacer.

CRÉDITO: Louis Leeson / Save the Children



Es posible romper el círculo de transmisión intergeneracional de la desigualdad en la educación

La educación me ayudó a sobrevivir a la pobreza. Gracias los esfuerzos de mi madre, logré tener una trayectoria diferente y aspirar a un puesto de docente en mi país, Guatemala. Cuando fui profesional, ayudé a mis hermanos y hermanas a ser también profesionales.

Lidia, Guatemala

La desigualdad se reproduce de una generación a otra. Es muy probable que en las familias pobres los padres transmitan su desventaja a sus hijos, con consecuencias para su salud, su nutrición y sus perspectivas de educación. Pero se puede influir sobre la desigualdad inherente al traspaso intergeneracional de ingresos, educación, relaciones sociales, rasgos de personalidad y características genéticas mediante políticas de educación, asistencia, salud, inmigración y otros factores sociales. Las políticas pueden limitar el grado en que las ventajas o desventajas heredadas determinan la condición socioeconómica (D'Addio, 2007; OCDE, 2008).

Los padres no solo transmiten sus genes, sino también su capital humano (por ejemplo, salud y conocimientos), su capital cultural (por ejemplo, competencias y sensibilidad que ayudan a configurar la condición social y las expectativas), su capital social (por ejemplo, redes que facilitan la cooperación) y su capital financiero. Esto tiene lugar a través de un don directo (de rasgos, capacidades, actitudes, conexiones, etc.) y de inversiones que vinculan los ingresos y el bienestar de las generaciones. En particular, los padres pueden transferir activos financieros e invertir en el capital humano de sus hijos. La educación es mediadora de la influencia de muchos otros factores y es un canal esencial para la transmisión de la condición socioeconómica (Narayan y otros, 2018). El aumento de la movilidad educativa conlleva un aumento de los ingresos y una mayor igualdad de oportunidades (Torche, 2019). Inversamente, las restricciones a que se ven sujetas las familias pobres para invertir en sus hijos son un factor clave en la transmisión de desventajas.

Existen diversos datos y métodos para evaluar la relación entre generaciones en el plano educativo. Un posible enfoque es considerar la proporción de hijos que alcanzan un nivel educativo superior al de sus padres, una medida conocida como movilidad absoluta o intergeneracional. El análisis de la base de datos del Banco Mundial sobre la movilidad intergeneracional realizado para este informe muestra que, a nivel internacional, la brecha de género de acuerdo a esta medida fue disminuyendo en cada década en las cohortes nacidas entre 1940 y 1980. En la cohorte de la década de 1980 un porcentaje ligeramente mayor de hijas (52%) que de hijos (51%) alcanzó la movilidad absoluta. Este cambio se produjo primero en los países de ingresos altos en la cohorte de 1960 y en los países con ingresos medianos altos en la cohorte de 1970. Todavía no ha ocurrido en los países de ingresos bajos y medianos bajos, aunque en estos últimos la brecha se está cerrando (**Gráfico 12**).

Otro enfoque consiste en examinar en qué medida la educación de los hijos depende de la educación de sus padres, una medida conocida como movilidad relativa o persistencia intergeneracional. Un valor bajo de este coeficiente significa baja persistencia, es decir, alta movilidad. A nivel mundial, la movilidad relativa ha ido aumentando para hijas e hijos, pero sigue siendo más baja entre las hijas con relación a la educación de ambos padres, y en particular a los años de escolarización de la madre (**Gráfico 13a**).

Con respecto a las madres, mientras en los países de altos ingresos prácticamente no existe brecha de género en la movilidad relativa de los hijos y las hijas, en los países de ingresos bajos y medianos esa brecha persiste (**Gráfico 13b**). En los países de ingresos bajos y medianos, la influencia de los años de escolarización de la madre en los resultados escolares de sus hijas y sus hijos es mayor que la de los años de escolarización del padre. En el caso de la cohorte de la década de 1980, un año adicional de educación de la madre influye más sobre las


niñas que sobre los niños: en los países de ingresos bajos, el coeficiente de persistencia es de 0,59 para las niñas (equivalente a siete meses) y de 0,54 para los niños, frente a 0,29 para ambos (equivalente a cuatro meses) en los países de altos ingresos.

En conjunto, la relación entre la movilidad absoluta intergeneracional y la persistencia intergeneracional es negativa (Gráfico 14). Sin embargo, entre países con el mismo nivel de movilidad absoluta existe una variación considerable en el plano de la movilidad relativa. Por ejemplo, si bien en Suecia, Palestina y Camboya el 64% de los hijos han alcanzado un nivel de educación más alto que sus padres, los niveles de movilidad relativa se cuentan entre los más altos en Suecia y entre los más bajos en Camboya, donde la educación de los padres determina la educación de los hijos.

Esta variación sugiere que hay margen para intervenciones a través de políticas, y varias de ellas han demostrado su utilidad en una serie de contextos y a diferentes niveles. Por ejemplo, en algunos países se reserva una determinada proporción de plazas de educación terciaria para grupos vulnerables. Los países que suprimieron los derechos de matrícula en la educación primaria vieron un impacto directo en la escolarización, con un aumento de la educación impartida y una mejor distribución. El impacto se hizo sentir especialmente en los casos en que las madres tenían el nivel de educación más bajo, cuyos hijos tenían la mayor desventaja inicial: al suprimirse los derechos de matrícula, la correlación educativa intergeneracional cayó en un 12,5% (Bhalotra y otros, 2014). Otra opción es reducir los costos indirectos para grupos desfavorecidos mediante el otorgamiento de becas o transferencias de dinero en efectivo condicionadas a la asistencia a la escuela. Por ejemplo, Progresar, un programa de transferencias de dinero en la Argentina, apoya a jóvenes pobres e indígenas de entre 18 y 24 años.

“ La movilidad relativa sigue siendo más baja entre las hijas con relación a la educación de ambos padres, y en particular a los años de escolarización de la madre ”

Los beneficios de la educación de las madres se acumulan

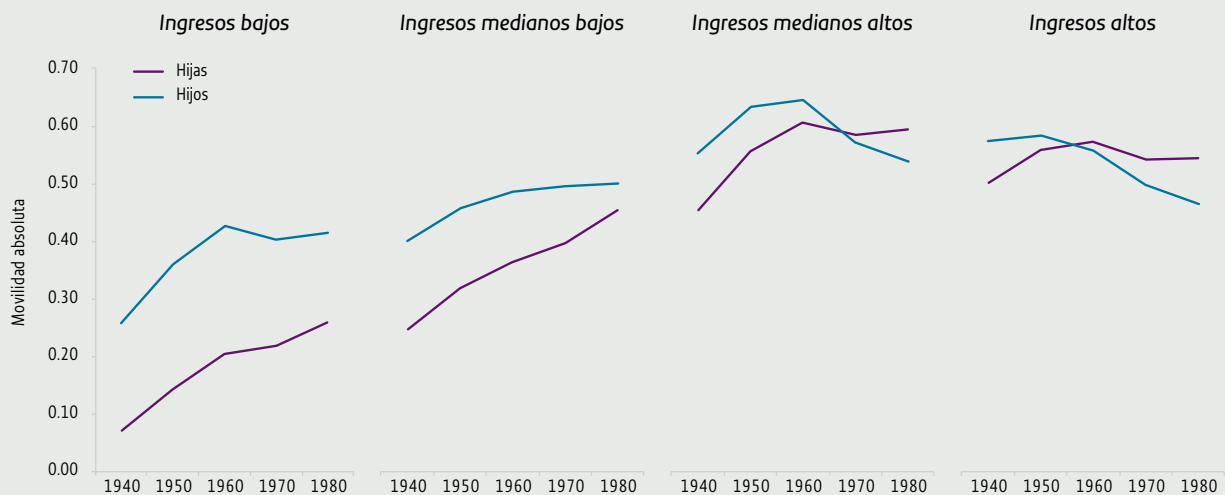


Las niñas nacidas en el decenio de 1980 en países de bajos ingresos adquirieron **7 meses más** de educación por cada año de educación que recibieron sus madres.

GRÁFICO 12:

La movilidad absoluta en materia de educación ha ido en aumento, pero sigue habiendo una brecha de género en los países de ingresos bajos y medianos bajos

Proporción de una cohorte generacional que alcanza un nivel de educación más alto que sus padres (movilidad absoluta), por sexo, cohorte y grupo de ingresos del país

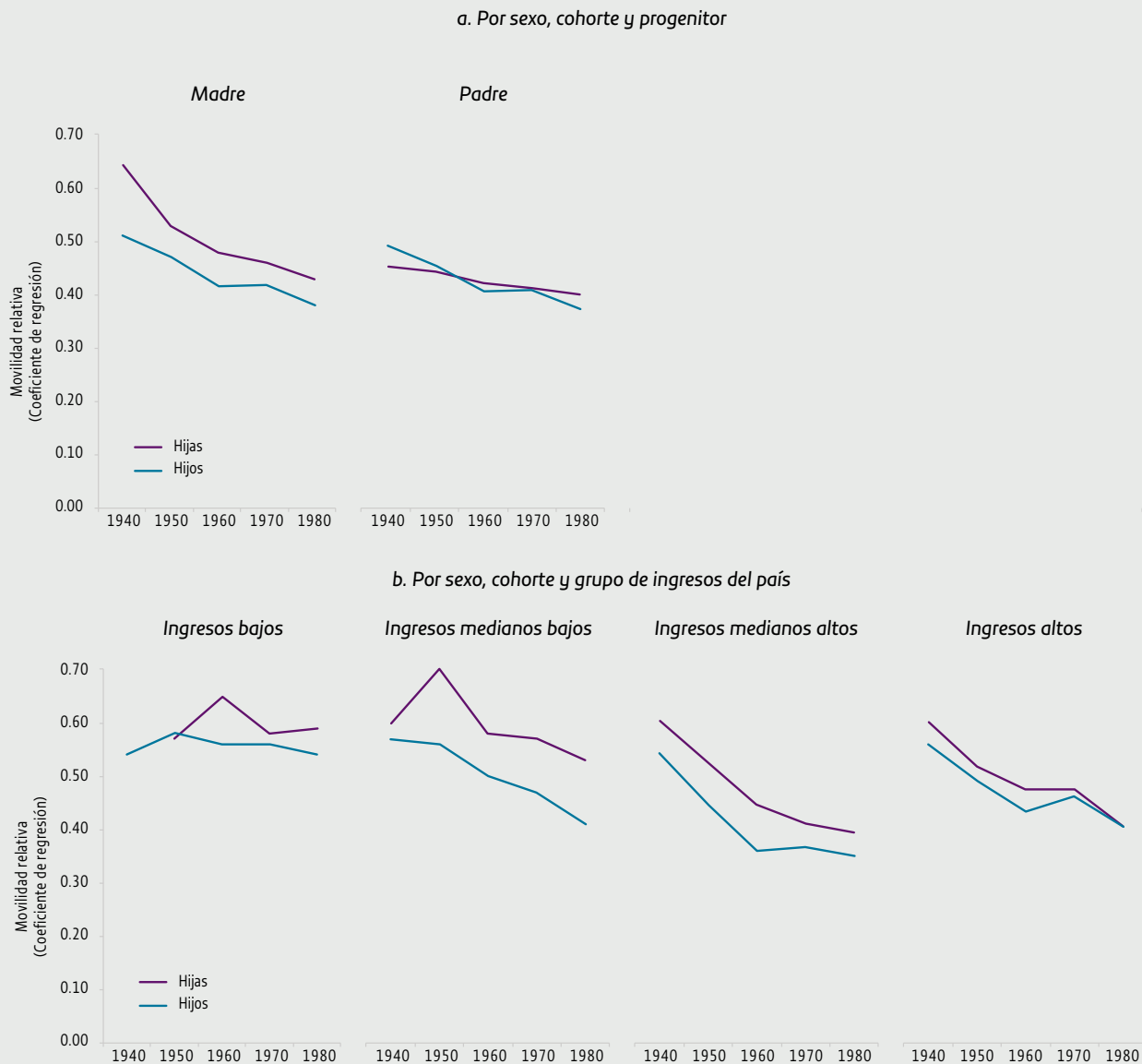


Nota: Todas las medidas de movilidad indicadas son simples promedios no ponderados según la población. Se han excluido los adultos cuyos padres han accedido a la educación terciaria.

Fuente: estimaciones del equipo del Informe GEM basados en la base mundial de movilidad intergeneracional (Banco Mundial, 2018).

GRÁFICO 13:

La movilidad relativa en materia de educación ha aumentado, pero las hijas son menos móviles en materia de educación que los hijos
 Coeficiente de regresión de los años de escolaridad de las hijas y los hijos con respecto a los años de escolarización de los padres (movilidad relativa)



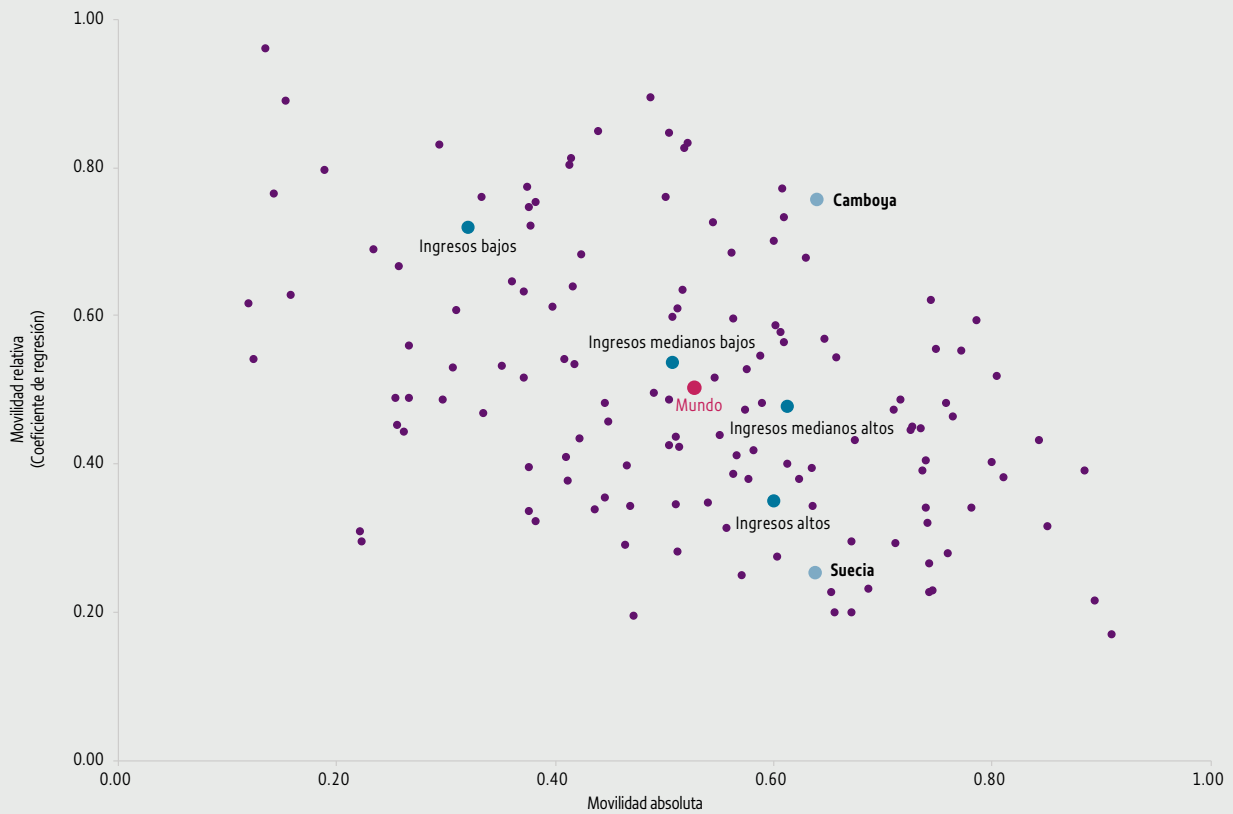
Nota: Todas las medidas de movilidad indicadas son simples promedios no ponderados según la población. Se han excluido los adultos cuyos padres han accedido a la educación terciaria. Un valor más bajo del coeficiente significa una movilidad relativa más alta.

Fuente: estimaciones del equipo del Informe GEM basados en la base mundial de movilidad intergeneracional (Banco Mundial, 2018).

No obstante, para proteger el derecho universal a la educación se requiere mucho más. El resto de este informe está dedicado a analizar posibles medidas adicionales. Dichas medidas giran en torno a cuestiones como el embarazo precoz, el asesoramiento en las escuelas, el material didáctico y de aprendizaje, la proporción de mujeres en el cuerpo docente y la violencia de género en el entorno escolar, que pueden afectar las oportunidades de las niñas en los países de ingresos bajos y medianos bajos.

GRÁFICO 14:

Aunque la movilidad absoluta y la movilidad relativa están claramente relacionadas, esta relación varía mucho según los países
 Movilidad educativa absoluta y relativa por país y grupo de ingresos del país, 2018



Fuente: estimaciones del equipo del Informe GEM basados en la base mundial de movilidad intergeneracional (Banco Mundial, 2018).

Este es uno de los numerosos relatos de muchachas que han sido las primeras mujeres en su familia que han llegado a graduarse en la universidad. Los relatos fueron recopilados por el Informe GEM como parte de la campaña #Iamthe1stgirl, que tiene por objeto poner de relieve los avances realizados en materia de igualdad de género en la educación desde la aprobación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing 25 años atrás.

PRIMERA GENERACIÓN DE GRADUADAS UNIVERSITARIAS:

Gifty de Ghana

Mis padres eran campesinos que vivían en un pueblo pequeño en la región nororiental de Ghana. Soy una de las dos niñas que sobrevivieron de un total de 14 hijos. El resto de mis hermanos murieron antes de cumplir un año. Soy la mayor de las dos hijas vivas. Mi padre murió cuando yo tenía 12 años y mi madre no se volvió a casar. La vida sin mi padre nunca fue fácil, mi hermana tuvo que abandonar la escuela. No obstante, yo tengo un título y diploma de posgrado en estudios laborales.

Enfrenté muchos problemas económicos, culturales y emocionales para conseguirlo, pero lo logré gracias al aliento y el apoyo de mi madre, de mi hermana y de todos los docentes que me dieron clases. Me ayudó la autodeterminación como factor primordial. Hizo que pudiera irme del pueblo. Ahora tengo un puesto de trabajo estable. Mi situación social ha mejorado. Mi visión del mundo ha mejorado. Estoy en condiciones de contribuir al desarrollo de mi país y de la comunidad a la que pertenezco. La educación me ha ayudado a mantener una familia saludable. Tengo cuatro hijos, todos han obtenido títulos de maestría y aspiran a más. Deseo que logren llegar aún más lejos y puedan mantener a sus familias y contribuir a la sociedad en general.

Este es uno de los numerosos relatos de muchachas que han sido las primeras mujeres en su familia que han llegado a graduarse en la universidad. Los relatos fueron recopilados por el Informe GEM como parte de la campaña #Iamthe1stgirl, que tiene por objeto poner de relieve los avances realizados en materia de igualdad de género en la educación desde la aprobación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing 25 años atrás.

PRIMERA GENERACIÓN DE GRADUADAS UNIVERSITARIAS:

Tsogo Bakamoso de Sudáfrica

Nací y crecí en el municipio de Alexandra, uno de los más pobres de Sudáfrica. Soy la menor de mi familia; tengo cuatro hermanos de padre y madre, y dos hermanas mayores por parte de mi padre. Mi madre está jubilada y mi padre falleció hace dos meses. Mi madre trabajó como cajera de una tienda toda su vida y era el principal sostén de la familia. Mi padre estuvo desempleado durante años y afrontar cualquier gasto era un desafío.

En 2008, cuando estaba finalizando mi duodécimo y último año de secundaria, deseaba ir a la universidad en Sudáfrica, pero mi madre no podía pagar los derechos de matrícula. Además, me di cuenta de que no disponía de la información que necesitaba para acceder a la educación superior. Me llevó bastante tiempo orientarme entre todas las opciones.

Fui la primera chica de mi familia que finalizó la universidad, gracias a que tuve becas y a que puse mucho empeño. Tengo una maestría, un certificado de posgrado en educación (PGCE), una licenciatura con honores en tecnología y un diploma nacional. Gracias al PGCE, soy docente en el Colegio de Maryvale en Johannesburgo. En el curso de mi carrera docente, fui también tutora de alumnos de la escuela pública en el municipio. Organicé jornadas de puertas abiertas en universidades, ayudé a los estudiantes a elegir sus cursos, los orienté en la elección de su carrera y ofrecí programas de tutoría.

En 2014, a los 24 años, inicié una organización sin fines de lucro llamada Fundación Tsogo Ya Bokamoso para ayudar y alentar a los jóvenes de la comunidad que desean seguir estudiando. Esta organización ha contribuido a orientar las vidas de muchos jóvenes de la Escuela Secundaria Kwa-Bhekilanga del municipio de Alexandra mediante el desarrollo académico y profesional.

El trabajo arduo, la determinación y el deseo de aprender son las cualidades que me han ayudado a superar todos los desafíos y a franquear los obstáculos en mi familia. La educación me ha permitido desarrollar mis capacidades y ampliar mis conocimientos. Esto me ha dado acceso a plataformas en las cuales actuar y me ha brindado mayores oportunidades, incluso a escala internacional. La educación me ha permitido desplegar mis alas y sacar provecho de la red de contactos establecidos. Me ha dado acceso a infinitas oportunidades y ha puesto mis sueños a mi alcance. Hoy me encuentro entre el 15% de los exalumnos más destacados de la Universidad de Johannesburgo y, en el pasado, he sido presentada en la prestigiosa revista Destino como representante de las mujeres en la veintena. También aparecí en un periódico local tras finalizar mi maestría en el Reino Unido.

Tengo la esperanza y la aspiración de un futuro mejor, estable y seguro para mis hijos. Deseo que sepan hacer frente a los problemas y sean capaces de hacer cosas por sí mismos, como lo hice yo. Quiero que sean independientes y no reciban todo en bandeja de plata, sino al contrario, que trabajen duro y no esperen que lo hagan los demás por ellos. Confío en que no dejen que el miedo y la duda se interpongan en el camino hacia la consecución de sus sueños. Espero que piensen fuera de los moldes establecidos y no se vean limitados por sus circunstancias, sino que crean en sí mismos y en sus sueños, y confíen en que pueden ser lo que se propongan y la persona que deseen ser en cualquier lugar del universo.

Sanwara Begum ha vivido en un campamento de refugiados rohinyá en Bangladesh durante los dos últimos años. No ha podido cursar educación formal porque el Gobierno de Bangladesh no ha otorgado la condición de refugiado a los rohinyás que viven en Bangladesh. Ella opina que "todos tienen derecho" a proseguir sus estudios, si son capaces.

CRÉDITO: Mohammad Rakibul Hasan



Las leyes y políticas que promueven la igualdad de género en la educación no siempre se aplican correctamente

Las leyes y las políticas definen el marco para lograr la inclusión en la educación. A nivel internacional, las aspiraciones de la comunidad mundial están expresadas en instrumentos legales vinculantes y en declaraciones no vinculantes, primordialmente bajo el liderazgo de las Naciones Unidas, pero también de organizaciones regionales. Esos acuerdos han ejercido una fuerte influencia en la legislación y las políticas nacionales de las que depende el progreso hacia la inclusión.

Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones plasmadas en las leyes y las políticas sobre educación inclusiva, los gobiernos no siempre emprenden las acciones subsiguientes necesarias para garantizar su aplicación. Las barreras al acceso, al progreso y al aprendizaje siguen siendo altas y afectan de manera desproporcionada a los grupos de población más desfavorecidos. Dentro de los sistemas de educación, esos grupos deben enfrentar discriminación, rechazo y resistencia a adaptarse a sus necesidades. La presente sección ofrece una síntesis de los principales instrumentos internacionales y examina la evolución de la elaboración de leyes y políticas en dos áreas que inciden en la igualdad de género en la educación: embarazo precoz y asesoramiento en las escuelas.

LA INCLUSIÓN Y LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN HAN SIDO CONFIGURADAS POR LOS INSTRUMENTOS INTERNACIONALES

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) de 1979, y la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de 1995 han influido e influyen impulsando iniciativas legislativas en pro de la igualdad de género en todo el mundo. En el último decenio, 131 países han llevado a cabo 274 reformas legales y regulatorias para promover la igualdad de género. En el 80% de los países que han proporcionado datos existen planes nacionales para alcanzar la igualdad de género, si bien solo en un tercio de ellos se ha realizado una estimación de costos y se cuenta con los recursos necesarios (ONU Mujeres, 2020a).

Se han realizado progresos en pro de la eliminación de la discriminación de género en la educación. Sobre la base de la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960, que desde 1995 ha sido ratificada por 23 países, completando un total de 105 (UNESCO, 2020d), el Artículo 10 de la CEDAW insta a los Estados Partes a adoptar “todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación”. Sin embargo, muchos países formularon reservas al ratificar la CEDAW (Keller, 2014). Con el paso del tiempo, se han ido retirando todas las reservas relativas al Artículo 10, pero persisten reservas con respecto a otros artículos que limitan las oportunidades de educación para las mujeres y las niñas (Freeman, 2009).

Actualmente, 90 países prohíben la discriminación de género en sus constituciones. Un análisis realizado por el equipo del Informe GEM muestra que en 50% de los países los ministerios de educación han auspiciado leyes que promueven la igualdad de género y 42% de los países han formulado políticas con este fin. Otro 46% de los países cuenta con legislación y un 58% con políticas que promueven la igualdad de género en la educación, bajo el liderazgo de otros ministerios.

El derecho a la educación inclusiva está consagrado en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006. En 2016, la Observación General N° 4 del Comité de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad amplió el concepto de inclusión, declarando que los rasgos fundamentales de la educación inclusiva deben abarcar el respeto a la diversidad de todos los

“ En 50% de los países los ministerios de educación han auspiciado leyes que promueven la igualdad de género y en 42% han formulado políticas con este fin ”

educandos, más allá no solamente de la discapacidad sino también de otras características como el sexo. Sin embargo, muchos gobiernos todavía no han establecido ese principio en sus leyes, políticas y prácticas: un 68% de los países tienen una definición de educación inclusiva en sus leyes y políticas, pero solo un 57% de esas definiciones abarcan a grupos marginalizados múltiples. En el 25% de los países la definición de educación inclusiva solo se refiere a personas con discapacidad o necesidades especiales.

LAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN AÚN NO APOYAN EFICAZMENTE A LAS ALUMNAS CON EMBARAZO PRECOZ

El embarazo precoz o adolescente puede ser una consecuencia del abandono escolar temprano, pero también es una de sus causas: las adolescentes embarazadas y las jóvenes madres no siempre pueden volver a la escuela a continuar o finalizar sus estudios; esto es particularmente cierto en los países pobres, pero también sucede en algunos países ricos. En la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, bajo los objetivos estratégicos B.1 y B.4, se apela a los países a eliminar todas las barreras a la educación formal de las adolescentes embarazadas y las madres jóvenes y promover servicios asequibles y físicamente accesibles de guardería y educación de los padres, a fin de alentar a quienes deben ocuparse del cuidado de sus hijos y hermanos en edad escolar a reanudar o continuar su educación y llevarla a término.

A nivel mundial, la prevalencia de los embarazos de adolescentes declinó en un tercio entre 1995 y 2020, pasando de 60 a 40 nacimientos por cada 1.000 mujeres de edades comprendidas entre los 15 y los 19 años (PNUD, 2019). Sin embargo, la tasa de embarazo precoz sigue siendo alta en muchos países, especialmente en el África Subsahariana. A pesar de que en los últimos 25 años en el conjunto de la región la tasa de nacimientos entre mujeres de 15 a 19 años ha descendido de 133 a 97, las tasas siguen siendo más altas que el promedio regional de 1995 en países como el Chad (145), Malí (157) y Níger (171). El embarazo precoz suele estar vinculado al matrimonio temprano (**Recuadro 5**).

RECUADRO 5:

El matrimonio temprano sigue siendo una preocupación en muchos países

El matrimonio temprano es tanto una causa como un efecto del embarazo precoz. Un estudio realizado a nivel mundial reveló que el porcentaje de mujeres de entre 20 y 24 años que se habían casado antes de los 18 años se redujo de 25% en 1995 a 20% en 2013-2019; un 5% se habían casado antes de los 15 años. En el África Subsahariana, un 35% de las mujeres de ese grupo de edad se habían casado antes de los 18 años y un 11% antes de los 15 años. Las cifras correspondientes en Asia Meridional eran 29% y 8% (UNICEF, 2020).

Las jóvenes más afectadas por esta situación son las de familias pobres y las que viven en zonas rurales. En Bangladesh, el 95% de las mujeres más pobres en edades comprendidas entre los 20 y los 49 años de edad de zonas rurales de Rangpur ya se habían casado a los 18 años, frente a un 41% de las mujeres más ricas de áreas urbanas de Sylhet (ONU Mujeres, 2020a). También se registran matrimonios tempranos en Europa Oriental, el Cáucaso y Asia Central. En Georgia, Kirguistán y Tayikistán, el 14% de las mujeres entre 15 y 19 años son casadas, divorciadas o viudas (OCDE, 2019d).

La práctica es más frecuente en ciertos grupos étnicos y religiosos. Por ejemplo, en Belarús, la República de Moldova y Ucrania, en algunas comunidades romaníes se celebran matrimonios arreglados según el derecho común, en los cuales se casa a niñas de 15 años o menos, a menudo con muchachos también menores (Cârstocea y Cârstocea, 2017). En Armenia, donde el matrimonio temprano se eleva al 5%, es más frecuente entre los yezidi, quienes lo consideran un aspecto de su identidad cultural (Consejo de Europa, 2014; FNUAP, 2014).

Mientras el Artículo 16 de la CEDAW pide a los signatarios que adopten “todas las medidas adecuadas para eliminar la discriminación contra la mujer en todos los asuntos relacionados con el matrimonio y las relaciones familiares”, 27 países, incluidos varios con alta prevalencia de matrimonios tempranos, como Bangladesh y el Níger, presentaron reservas a este artículo, en su totalidad o en parte (Naciones Unidas, 2020).

“

En algunos países del África Subsahariana las tasas de embarazo precoz siguen siendo más altas que el promedio regional de 1995

”

“

Entre los jóvenes de ambos sexos de entre 15 y 29 años que no habían terminado la escuela secundaria, un 16% indicó como razón principal el embarazo, la maternidad, la paternidad o el compromiso

”

Estudios de caso de la Argentina (Ginestra, 2020a), Sierra Leona (Bah, 2020) y el Reino Unido (Freedman, 2020) muestran cómo los embarazos precoces ponen en peligro la educación de las adolescentes y qué medidas se han tomado para paliar el problema. Gracias a un fuerte compromiso político se han realizado progresos en la reducción de las tasas de embarazo precoz y en la provisión de educación a las muchachas embarazadas. Para ayudarlas a proseguir sus estudios, es necesario que el apoyo a las adolescentes embarazadas aborde aspectos como guarderías y los problemas sociales, de salud y psicológicos con un enfoque holístico. También se requiere cooperación en todos los niveles del gobierno, un financiamiento adecuado y la coordinación con instancias asociadas.

En la Argentina se ha apoyado a las adolescentes embarazadas y a los padres y madres adolescentes mediante legislación y programas flexibles

En 1995 la Argentina registraba 61 nacimientos por cada 1.000 mujeres de entre 15 y 19 años; en 2018 esa cifra era de 49. Un descenso inicial había sido seguido por un nuevo aumento entre 2003 y 2011, luego la tasa volvió a descender. La mayoría de los embarazos precoces se producen entre los 15 y los 18 años, pero también existen embarazos entre niñas más jóvenes. El número de embarazos por cada 1.000 niñas por debajo de los 15 años bajó de 2,1 en 1995 a 1,4 en 2018 (Ginestra, 2020a). Las probabilidades de un embarazo precoz dependen de la región, el nivel educativo, la condición socioeconómica y el acceso a la educación y a los servicios de salud sexual y reproductiva. En 2011-2012, 18% de las mujeres de entre 15 y 19 años del quintil más pobre de la población estaban embarazadas, frente a 3% de las mujeres del quintil más rico (UNICEF y Ministerio de Desarrollo Social de la Argentina, 2013). En 2017, un 4,4% de las alumnas en áreas urbanas eran madres, frente a un 8,7% en zonas rurales. La paternidad adolescente afectaba a 3,1% de los alumnos en áreas urbanas y a 4,5% en zonas rurales (Ministerio de Educación de la Argentina, 2017). El riesgo de embarazo precoz es agudizado por la pobreza, el acceso limitado a servicios de salud adecuados, bajas tasas de retención escolar, trabajo a una edad temprana, responsabilidades de cuidado de los niños y desigualdad general de oportunidades (Azevedo y otros, 2012).

Entre las adolescentes de entre 15 y 17 años que habían estado escolarizadas, la maternidad fue la principal razón para abandonar prematuramente la escuela, según un 38% de las encuestadas (UNICEF y Ministerio de Desarrollo Social de la Argentina, 2013). Entre los jóvenes de ambos sexos de entre 15 y 29 años que no habían terminado la escuela secundaria, un 16% mencionó como razón principal el embarazo, la maternidad, la paternidad o el compromiso. Sin embargo, mientras un 30% de las mujeres afirmaba haber abandonado la escuela debido a la maternidad, solo un 5% de los varones citaba como razón la paternidad (INDEC, 2014).

La proporción de adolescentes embarazadas y con hijos desciende a medida que aumenta el nivel de educación recibida (UNICEF y Ministerio de Desarrollo Social de la Argentina, 2013). Si bien el 57% de las jóvenes madres han terminado la educación primaria y un 38% la educación secundaria, solamente un 4% han continuado sus estudios tras finalizar la secundaria. En cambio, el 55% de las mujeres de entre 20 y 29 años que no han tenido embarazos tempranos han terminado la educación secundaria y un 15% han seguido estudios postsecundarios (FNUAP, 2020).

Los embarazos en la adolescencia también tienen un efecto negativo en el rendimiento escolar. Las adolescentes embarazadas y con hijos alcanzan calificaciones más bajas y fracasan con más frecuencia que sus compañeras que no tienen hijos. Por ejemplo, 64% de las jóvenes madres no logró adquirir competencias esenciales en matemáticas, en comparación con un 45% de las otras alumnas. Los jóvenes y las jóvenes con hijos también tienen más probabilidades de repetir el grado (Ministerio de Educación de la Argentina, 2017).

La paternidad en la adolescencia ha recibido mucha menos atención que la maternidad. Los estudios cualitativos han tenido dificultades para ponerse de acuerdo acerca de su impacto. Algunas investigaciones indican que los varones dejan la escuela para trabajar y mantener a sus hijos (Fernández Romeral, 2017), mientras que otros estudios sugieren que la mayor parte de ellos ya habían dejado la escuela y que el embarazo los alentó a reanudar sus estudios (Ministerio de Educación de la Argentina, 2019).

La Argentina ha promulgado dos leyes que protegen el derecho a la educación de las adolescentes embarazadas y de los padres y madres jóvenes. La ley 25.584 de 2002 prohíbe toda acción institucional que impida a las alumnas embarazadas y a los jóvenes padres y madres ser admitidos o readmitidos en la escuela. Tienen derecho a ausencias autorizadas durante el embarazo, la lactancia o cualquier problema relacionado con la salud de la madre o del niño (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Argentina, 2002). La ley 26.206 de 2006 garantiza el ingreso, la continuación y la conclusión de los estudios a las alumnas durante el embarazo y después de este, poniendo a disposición salas de lactancia, educación a domicilio y en centros de salud, regímenes especiales de ausencia y flexibilidad para rendir examen. También posibilita a las jóvenes madres la asistencia a clase con su hijo y consideró ofrecer educación no formal a las adolescentes que habían abandonado la escuela, como paso previo a su reintegración plena en la educación formal (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Argentina, 2006).

A nivel provincial se ofrecieron programas de aprendizaje flexible que permitieron a las embarazadas y a los padres y madres adolescentes reincorporarse a la escuela. En 2008, la provincia de Buenos Aires, en cooperación con UNICEF, introdujo el programa "Salas maternas: madres, padres y hermanos/as mayores, todos en secundaria". Para acogerlos se instalan salas en las escuelas o en jardines de infancia próximos. Mientras los alumnos asisten a clase, sus hijos son cuidados en un entorno que estimula el aprendizaje temprano. Los padres adolescentes reciben en la escuela apoyo para ayudarlos a desempeñar su función de padres o cuidadores y a seguir estudiando. En 2017 había 82 guarderías distribuidas en la provincia. Una evaluación constató que la retención escolar había aumentado, generando un alto grado de continuación de los estudios hasta su finalización. Además, los jóvenes padres habían cambiado de actitud con respecto a la escuela, y veían que finalizar sus estudios les permitiría ser independientes de sus familias, encontrar un buen trabajo y entrar a la universidad. Este programa tiene la peculiaridad de que también abarca a los varones que son padres (UNICEF, 2017). La Ciudad Autónoma de Buenos Aires también inició intervenciones para abordar los aspectos educativos de los embarazos precoces (**Recuadro 6**).

RECUADRO 6:

Los programas de aprendizaje flexible en la Ciudad de Buenos Aires han facilitado la vuelta a la escuela de adolescentes embarazadas y jóvenes madres y padres

En 2001-2002, la Argentina experimentó una grave crisis financiera que tuvo consecuencias sociales devastadoras. La proporción de personas que vivían por debajo del umbral de pobreza pasó de 24% en 1998 a 57% en 2002 (OIT, 2011). En ese contexto, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires creó el programa Puentes escolares, que trató de dar acceso a la educación a chicos de la calle y adolescentes vulnerables, preparándolos para reintegrarse al sistema educativo a través de talleres a cargo de organizaciones no gubernamentales (ONG). El programa acompaña a los futuros alumnos de manera individual desde la selección de la escuela y la inscripción hasta la graduación, actuando de puente entre los adolescentes y la educación formal o no formal. Si bien el programa no apuntaba en particular a las adolescentes embarazadas o a los padres adolescentes, muchos de ellos participaron en los talleres. El programa también ayudó a crear una guardería en un centro de educación donde los padres podían dejar a sus hijos mientras asistían a la escuela (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2011).

Tras la crisis de 2001, se estableció en barrios carenciados un programa alternativo de educación secundaria, Bachilleratos populares, a los que asistían predominantemente alumnos provenientes de familias de bajos recursos. La mayoría de las alumnas eran madres adolescentes o adultas excluidas de las escuelas ordinarias debido a la maternidad temprana (Peker, 2006). Las principales ventajas del programa son la flexibilidad y el estrecho contacto entre docentes y alumnos. El programa dura tres años y los alumnos asisten cuatro horas por día cinco días por semana, en general a la noche, para dar cabida al trabajo y a las necesidades de cuidado de los hijos (Sverdlick y Costas, 2007). A pesar de que la mayoría de los bachilleratos populares se iniciaron como programas de aprendizaje no formal, 40 de ellos fueron reconocidos oficialmente en 2011, otorgando a los alumnos certificados de educación formal. En 2016, había 93 bachilleratos populares con 2.293 graduados, y un 20% disponen de áreas de juego para niños (GEMSEP, 2015).

“

En Sierra Leona, al menos un 20% de las muchachas en edad escolar no asiste a la escuela debido a un embarazo

”

En Sierra Leona se anuló la prohibición de acceso a la educación de las adolescentes embarazadas o con hijos

En Sierra Leona, el porcentaje de adolescentes de entre 15 y 19 años que han dado a luz se redujo de 34% en 2008 a 21% en 2019. Los embarazos precoces son más frecuentes en zonas rurales (29%) que en zonas urbanas (14%), y las probabilidades de que sean madres las adolescentes del quintil más pobre de la población (33%) son más altas que las de sus pares de los hogares más ricos (11%). Las tasas de embarazo precoz se reducen con la educación: 44 % de las adolescentes que no han recibido educación ya tienen un hijo, frente a 17% entre las que tienen educación secundaria.

Al menos un 20% de las muchachas en edad escolar no asiste a la escuela debido a un embarazo (Estadísticas de Sierra Leona y FCI, 2019). Cuando las alumnas embarazadas dejan la escuela, rara vez es por falta de motivación o interés, sino que se debe, más bien, a la falta de apoyo social, asistencia en el cuidado de los hijos y recursos financieros legítimos para mantenerse. Pueden entrar en una mayor dependencia de los hombres, lo que aumenta el riesgo de una rápida sucesión de embarazos, que ponen en peligro su salud y la de sus hijos.

La exclusión forzada de las alumnas embarazadas es una práctica de larga tradición, anclada en las normas de género y los usos culturales de la sociedad. Como mínimo desde la década de 1990, se han recibido informaciones sobre un tratamiento degradante de las muchachas, tales como pruebas de orina y exámenes físicos en las escuelas. Hasta el año 2010, las expulsiones eran frecuentes, pero no generalizadas; muchas escuelas y sus directores permitían a las alumnas seguir en la escuela y rendir exámenes. No existía una política o prohibición por escrito que impidiera a las alumnas asistir a la escuela, si bien el tener que afrontar actitudes y comportamientos negativos por parte de los docentes, los compañeros, los familiares y la comunidad durante un embarazo en la adolescencia era un desafío.

Sin embargo, en agosto de 2010, el gabinete de Sierra Leona decidió que el ministro de Educación, Juventud y Deportes debía emitir una directiva que prohibiera a las adolescentes embarazadas asistir a la escuela y rendir exámenes. La prohibición se convirtió en política oficial en abril de 2015, cuando las escuelas reabrieron sus puertas después de la epidemia de Ébola de 2014, y siguió vigente hasta 2019. En ese entonces, en el África Subsahariana, Sierra Leona, Guinea Ecuatorial y la República Unida de Tanzania, excluían totalmente de las escuelas públicas a las adolescentes embarazadas y a las adolescentes con hijos (Human Rights Watch, 2019). Otros 20 países carecían de leyes, políticas o estrategias que sustentaran el derecho de las jóvenes a volver a la escuela después de un embarazo (Human Rights Watch, 2018).

Grupos de activistas interpusieron un recurso contra Sierra Leona ante el Tribunal de Justicia de la Comunidad Económica de los Estados Africanos, que en diciembre de 2019 dictaminó que la prohibición era discriminatoria y ordenaron su inmediata anulación. En marzo de 2020, el Gobierno obedeció, revocando la prohibición de 2010 y anunciando dos nuevas políticas centradas en la “inclusión radical” y la “seguridad total” de todos los niños y adolescentes en el sistema educativo, con efecto a partir del año escolar 2020-2021 (Ministerio de Educación Secundaria Básica y Superior, 2020).

En el Reino Unido, para abordar el embarazo precoz fue necesaria la cooperación entre los departamentos gubernamentales

Entre 1995 y 2017, la tasa de embarazo precoz en el Reino Unido se redujo en más de la mitad, pasando de 42 a 18 por cada 1.000 mujeres de entre 15 y 17 años; sin embargo, esta tasa sigue siendo superior a la de otros países de Europa Occidental. La sección 7 de la Ley de Educación de 1996 estipula que los padres de las jóvenes que quedan embarazadas durante su educación escolar deben velar por que sus hijas reciban una educación a tiempo completo hasta cumplir los 16 años.

“

En el Reino Unido las mujeres que tienen hijos antes de los 18 años tienen un 20% más de probabilidades que otras mujeres de llegar a los 30 años sin un diploma

”

A pesar de esta legislación, muchas adolescentes que se quedan embarazadas siguen siendo excluidas de facto de las instituciones educativas, debido a que, más allá de las actitudes discriminatorias o estigmatizantes, carecen de acceso a guarderías o instalaciones escolares apropiadas. Las mujeres que tienen hijos antes de los 18 años tienen un 20% más de probabilidades que otras mujeres de llegar a los 30 años sin un diploma (Cook y Cameron, 2015). La falta de calificaciones de educación, en combinación con las demandas de la maternidad, tiene por consecuencia una disminución de las oportunidades de empleo y una mayor probabilidad de vivir en la pobreza (Departamento para la Infancia, las Escuelas y las Familias del Reino Unido, 2007).

La Estrategia sobre el embarazo en la adolescencia, aplicada entre 1999 y 2010, fue una importante iniciativa para hacer frente al embarazo temprano y responder a las necesidades de los padres y madres adolescentes. Formaba parte de un esfuerzo más amplio para combatir la exclusión social, y aplicó un enfoque amplio y holístico. Incluía una campaña nacional de concientización; mejor coordinación entre los distintos departamentos y niveles gubernamentales; prevención más eficaz de las causas del embarazo precoz a través de medidas tales como una mejor educación en la escuela y fuera de ella, acceso a métodos anticonceptivos y una atención particular a grupos de riesgo, incluidos los hombres jóvenes; y énfasis en la oferta de servicios de guardería para facilitar el retorno de las madres adolescentes a la escuela. Para llevar a la práctica esta estrategia, se creó una estructura a nivel nacional y local, incluida una Unidad nacional sobre el embarazo en la adolescencia, financiada por diversas instancias gubernamentales, que abarcaba un equipo de funcionarios y expertos nacionales del sector no gubernamental.

Una educación sexual integral es esencial para prevenir el embarazo precoz

Si bien la mayoría de los embarazos precoces se producen dentro de matrimonios o parejas, su prevalencia puede indicar la falta de acceso a educación sexual y servicios de salud sexual y reproductiva que ayuden a prevenir embarazos no deseados. La evidencia en todo el mundo muestra que los programas de educación sexual integral pueden ayudar a los jóvenes a optar por postergar las relaciones sexuales, reducir la frecuencia de actividad sexual sin protección y protegerse contra embarazos no intencionales e infecciones de transmisión sexual (UNESCO, 2018).

En la Argentina, un 83% de las alumnas y un 74% de los alumnos de escuela secundaria indicaron en 2017 que el tema que más desearían que se aborde en la escuela era la salud sexual y reproductiva (Ministerio de Educación de la Argentina, 2017). La educación sexual es obligatoria en todos los grados en las escuelas públicas y privadas desde 2006, y en 2008 se inició un Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Argentina, 2006). Sin embargo, como lo muestran las respuestas de los alumnos, la oferta de educación sexual en las escuelas sigue siendo variable y fragmentaria. De las 23 provincias, 16 adhirieron a la Ley nacional o crearon su propia legislación; Formosa, Mendoza y Jujuy tenían resoluciones ministeriales en lugar de leyes provinciales; Córdoba estableció una comisión para impulsar la provisión de educación sexual y en materia de salud reproductiva en las escuelas y creó un programa provincial en 2009; y Salta, Santiago del Estero, Tucumán y Tierra del Fuego carecían de legislación sobre la educación sexual y la salud reproductiva, a pesar de que sus tasas de embarazo precoz se cuentan entre las más altas del país.

El gran número de escuelas religiosas (en general católicas) que se oponen a la ley es un importante obstáculo a la aplicación de las leyes. Algunos gobiernos provinciales también han preferido no comprometerse políticamente por razones religiosas. La incoherencia de las leyes provinciales de educación con respecto a la educación religiosa es también un factor que contribuye a que la educación sexual y en salud reproductiva se imparta de manera desigual: mientras algunas provincias alientan la educación católica en las escuelas, otras apoyan una educación pluralista, no dogmática, científica y laica. Por otra parte, la Ley nacional sobre educación sexual y salud reproductiva es en cierto modo ambigua. Si bien establece los contenidos obligatorios del currículo para cada

grado, señala que cada comunidad educativa puede adaptar las propuestas a su realidad sociocultural, su ideario institucional y sus convicciones, sin explicar de qué manera deberían armonizarse (Esquivel, 2013).

La Argentina ha aprobado una serie notable de medidas destinadas a garantizar el derecho de los adolescentes a servicios de salud sexual y reproductiva. Sin embargo, algunas solo son aplicadas parcialmente y otras carecen de mecanismos de rendición de cuentas y transparencia (Human Rights Watch, 2010).

El conocimiento sobre métodos anticonceptivos y el acceso a ellos sigue siendo un enorme desafío para las adolescentes y las mujeres en Sierra Leona. Entre 2008 y 2013 se duplicó la proporción de mujeres casadas y sexualmente activas de entre 15 y 19 años que usan métodos anticonceptivos modernos, pasando de 10% a 20%. Pero en 2019 esta cifra había caído drásticamente a 14%, probablemente como consecuencia de la decisión tomada en 2008 por el Gobierno de eliminar, en sustancia, la educación sexual integral en las escuelas. Otro factor coadyuvante puede haber sido las restricciones de acceso a los servicios en todo el país debido al brote de Ébola (Bah, 2020), un problema exacerbado por el cierre de escuelas para contener la pandemia de la COVID-19 (**Recuadro 4**).

En el Reino Unido, la Ley de Niños y Trabajo Social de 2017 introdujo la educación obligatoria en relaciones interpersonales en las escuelas primarias y la educación obligatoria en relaciones interpersonales y sexuales en las escuelas secundarias a partir de septiembre de 2019. El comienzo de la aplicación de las disposiciones reglamentarias estaba previsto para septiembre de 2020, con orientaciones aplicables a todas las escuelas, incluidas las escuelas con un estatuto especial de autonomía (*free schools, academies*) y los colegios religiosos. Las orientaciones obligan a las escuelas a dedicar más tiempo a la enseñanza sobre la salud menstrual y el consentimiento informado, abordan los riesgos relacionados con los medios de comunicación social e Internet –tal como los mensajes de contenido pornográfico y el abuso sexual a través de imágenes–, y esbozan lo que deberían saber los alumnos al final de cada grado. También se publicaron dos guías para padres y madres, de manera que las escuelas puedan dialogar con ellos a fin de evitar la resistencia a la educación relacional y sexual.

LAS POLÍTICAS DE ASESORAMIENTO ESCOLAR NO HAN PRESTADO SUFICIENTE ATENCIÓN A LAS CUESTIONES DE GÉNERO

El objetivo B.1 de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing apelaba a los países a proporcionar en las escuelas servicios profesionales de orientación académica no discriminatorios y con sensibilidad de género, a fin de alentar a las niñas a seguir estudios académicos y técnicos, a ampliar sus futuras oportunidades de carrera y a garantizar la igualdad de oportunidades de acceso. La influencia de las prácticas de enseñanza y las percepciones sobre la orientación escolar de niños y niñas por parte de los docentes están bien estudiadas, pero se ha considerado con menos frecuencia la función de los servicios de asesoramiento en las escuelas y la medida en que los países han logrado que esos servicios respondan mejor a las diferencias de género.

Como parte de un sistema general de apoyo, los asesores pueden desempeñar un papel importante en la orientación de los jóvenes que aspiran a la educación terciaria, ayudándolos a elegir las opciones más apropiadas para sus estudios y carrera futuros, pero todavía son muy pocos los alumnos que se benefician de esos servicios. En los Estados Unidos, la mediana de alumnos por asesor es 455, cerca del doble del número recomendado, que es 250 (American School Counselor Association, 2019; Chrisco Brennan, 2019). En Francia, el acceso es aún más limitado, con 1.200 alumnos por asesor en algunas escuelas secundarias (Mayer, 2019). La fuerte carga de trabajo limita el tiempo que pueden dedicar a los alumnos y su capacidad para brindarles orientación académica. Una encuesta realizada en 2008 por el Consejo Nacional de Evaluación del Sistema Escolar mostró que la mitad de los jóvenes de entre 18 y 25 años estaba descontento con la orientación recibida en la escuela secundaria y no se había sentido apoyada por la institución en esa etapa crítica (Hoibian y Millot, 2018).

A la próxima generación de chicas les deseo menos tabúes. ¡Hablemos de sexo! ¡Hablemos de anticonceptivos! ¡Hablemos del embarazo! ¡Hablemos de la menstruación! ¡Hablemos de género! ¡Hablemos de la mutilación sexual femenina! ¡Hablemos de la violencia de género! Hablemos juntos, abiertamente, sin vergüenza.

Corinna, Países Bajos

Reconocer y aceptar la diversidad es otro desafío importante. Las percepciones, sesgos socioculturales y estereotipos de género de los asesores pueden afectar la educación de los alumnos y la elección de su carrera (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2018). Una encuesta aleatoria en línea entre asesores de escuelas secundarias del estado de Wisconsin comprobó que incluso cuando estos creían que las alumnas tenían mejores resultados y más probabilidades de tener éxito en matemáticas, tendían a aconsejarles que estudiaran literatura en lugar de matemáticas (Welsch y Windeln, 2019).

Los servicios de orientación escolar y profesional muchas veces no tienen en cuenta la especificidad de género. Las iniciativas y los programas tendientes a ayudar a los alumnos y alumnas a tomar decisiones informadas, sin sesgo de género, sobre sus futuras áreas de estudio y carrera en general provienen de fuera del sistema educativo. Esto ha sido confirmado por estudios de caso en Botswana (Mokgolodi, 2020), Alemania (Faulstich-Wieland, 2020) y los Emiratos Árabes Unidos (Labib, 2020).

En los últimos 25 años los patrones de género en la matriculación en la enseñanza y la formación técnica y profesional (EFTP), así como también en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM) han evolucionado en diversos grados, y los países han adoptado una serie de enfoques de asesoramiento escolar para orientar a más niñas y mujeres hacia esos campos de estudio.

En Botswana, entre 1995 y 2018, la proporción total de mujeres en EFTP aumentó levemente, de 31% a 35%. Su número también es bajo en las carreras de CTIM, a pesar de que ha mejorado en ese período. En los últimos años, el número de mujeres en la educación terciaria supera el de los hombres: en 2017 las mujeres constituían el 59% del estudiantado. No obstante, en 2018 todavía constituían un porcentaje menor de los estudiantes de ciencias (40%) y aún menor en ingeniería, industrias y construcciones (29%).

En 2006 se creó un Comité de Referencia en Cuestiones de Género, en el que estaban representados todos los departamentos del Ministerio de Educación y Desarrollo de Competencias, para que organizara campañas de sensibilización en materia de género y lograra que la educación tomara en cuenta la especificidad de género. Su labor estaba orientada a las recomendaciones formuladas en el 10º Plan Nacional de Desarrollo y la Política Nacional Revisada de Educación de 1994, que promovían la educación inclusiva y la orientación profesional hacia el mundo del trabajo (Ministerio de Educación de Botswana, 1994; 1996). Desde 1995, se ofreció en todos los niveles, desde la educación preescolar hasta la educación terciaria, un programa de orientación y asesoramiento integral obligatorio, que incluía material sobre estereotipos de género (Gysbers y Henderson, 2014). El currículo se elaboró en 1995, y se brindó a los docentes formación inicial y continua en materia de orientación y asesoramiento.

En 2011, el Comité de Referencia en Cuestiones de Género revisó su estrategia para fomentar la participación femenina en carreras tradicionalmente dominadas por los hombres y mejorar la comprensión y la participación de las partes interesadas. Elaboró una política y un plan de acción, y organizó una campaña de carteles. En colaboración con representantes de la industria e instituciones de educación terciaria, el comité organizó ferias de ciencia y matemáticas, ferias de empleo y foros sobre las jóvenes estudiantes de matemáticas y ciencias para cambiar las percepciones sobre carrera y género. El Consejo para el Desarrollo de Recursos Humanos, un órgano semiautónomo responsable del desarrollo de competencias en el país, brinda formaciones anuales para ayudar a las escuelas y a los servicios de orientación profesional a impartir asesoramiento para la elección de la carrera sin sesgos ni estereotipos de género. A pesar de esas estructuras de coordinación, políticas, planes e iniciativas, se carece de un marco general para promover la inclusión de las mujeres y las jóvenes en las carreras técnicas (EFTP y CTIM).

En Alemania, la proporción de mujeres jóvenes en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas aumentó de 12% en 1999 a 19% en 2017. Alemania es una república federal en la cual la educación es competencia de los estados federados. Desde 2010 las escuelas tienen la responsabilidad de ofrecer servicios de orientación profesional o de carrera. Sin embargo, estos servicios no están focalizados en aspectos de género, y las autoridades regionales de educación dejan a criterio de cada escuela, de los docentes o asesores la decisión de incluir actividades orientadas al género y la manera de hacerlo. Hasta ahora, los servicios de orientación en las escuelas no parecen tener mucho efecto en la dirección que toman las carreras de las jóvenes.

No obstante, existen dos iniciativas a nivel nacional, promovidas por el Ministerio Federal de Educación e Investigación, que procuran mejorar la situación. La primera, *Komm-mach-MINT* ("Ven y haz CTIM") es una

“

Los países necesitan establecer un sistema obligatorio de asesoramiento escolar y orientación profesional con sensibilidad de género para deconstruir ideas falsas sobre la tecnología y la asociación sesgada de la tecnología con estereotipos de género

”

plataforma en línea destinada a apoyar a las jóvenes en la elección de estudios y carreras. Proporciona información sobre CTIM para estudiantes secundarias y universitarias, padres, docentes y organizaciones (Pacto nacional para mujeres en carreras de CTIM, 2019; Großkopf y Struwe, 2019). La segunda, *Klischeefrei* (“Libres de clichés”), es llevada a cabo conjuntamente por el Ministerio Federal de la Familia, Tercera Edad, Mujer y Juventud y el Ministerio Federal de Trabajo y Asuntos Sociales. Puesta en marcha en diciembre de 2017, esta iniciativa tiene por objetivo eliminar los estereotipos de género sobre todas las trayectorias de carrera y de estudio para chicos y chicas desde preescolar hasta la universidad y el empleo. Ofrece material didáctico para uso de docentes y asesores.

En los Emiratos Árabes Unidos, entre 1995 y 2017 aumentó el acceso y la participación de las mujeres en EFTP y CTIM. Sin embargo, las mujeres siguen estando subrepresentadas, en particular en ingeniería y construcción. Por otra parte, mientras el porcentaje de hombres y mujeres es equivalente en tecnologías de información y comunicación, el número de estudiantes mujeres supera al de los varones en ciertos ámbitos científicos, incluidas la salud y las matemáticas.

El Gobierno ha desarrollado la infraestructura de educación y ha implementado estrategias de alcance nacional para promover la educación en CTIM y EFTP de chicos y chicas. La estrategia del Ministerio de Educación 2010-2020 introdujo una estructura formal de orientación para los educandos y un programa que deben llevar a cabo las escuelas (Ministerio de Educación de los Emiratos Árabes Unidos, 2020). En 2014, La Oficina Nacional de Admisiones y Asignaciones del Ministerio de Educación Superior e Investigación Científica empezó a brindar anualmente orientación académica a alumnos de las escuelas secundarias públicas y privadas y a sus padres (Ministerio de Educación de los Emiratos Árabes Unidos, 2014, 2015). Sin embargo, ni en la estrategia ni en su aplicación se hace referencia alguna al género, y tampoco se indica si los programas y la formación y el apoyo que se brinda a los asesores incluyen prácticas sensibles al género. Lo mismo puede decirse de políticas más recientes y planes a largo plazo redactados a nivel federal, incluida la Estrategia de Educación 2020, la Visión de los Emiratos Árabes Unidos para 2021, la Estrategia Nacional para la Educación Superior 2030 y la Estrategia Nacional para la Innovación Avanzada 2018.

Una iniciativa centrada en el género es una cooperación entre la Sociedad de Ingenieros de Dubái, un ente semigubernamental que desempeña un papel activo en fomentar la participación de las mujeres emiratíes en la ciencia, la tecnología, la ingeniería y la robótica, y el Comité La Mujer en la Ingeniería de la sección nacional del Instituto de Ingenieros Eléctricos y Electrónicos, que coordina eventos y actividades para motivar y captar a las jóvenes estudiantes emiratíes para que se dediquen a áreas de CTIM (Margheri, 2016).

Los países necesitan establecer un sistema de asesoramiento escolar y orientación profesional con sensibilidad de género para deconstruir ideas falsas sobre la tecnología y la asociación sesgada de la tecnología con estereotipos de género. Las medidas de este tipo deberían alentar los talentos y el interés de las jóvenes con respecto a los estudios de CTIM y EFTP. Un elemento clave para que este tipo de orientación tenga en cuenta la especificidad de género es impartir a docentes y asesores una capacitación profesional en orientación sensible al género (Driesel-Lange, 2011). Los programas de orientación profesional deben procurar sensibilizar a los padres, que son los agentes de socialización más influyentes, para que estos apoyen en su elección profesional a sus hijos e hijas sin dejarse guiar por nociones sesgadas acerca de qué carreras son apropiadas para cada género. A través de experiencias prácticas y pasantías las estudiantes pueden tomar conciencia de que poseen aptitudes valiosas para las profesiones técnicas (Neuhof, 2013). La influencia del asesoramiento escolar es necesariamente limitada, ya que no puede cambiar la realidad del mercado de trabajo, en el cual la contratación de personal es competencia de las empresas, pero puede desempeñar un papel importante alentando a las mujeres y a las jóvenes a derribar barreras y aprovechar su potencial en ámbitos tradicionalmente dominados por los hombres.

Una niña de 12 años que estudia el séptimo curso en la escuela secundaria modelo de Doulatdia. Su padre trabaja en la construcción y su madre es ama de casa.

CRÉDITO: GMB Akash / Save the Children



Los países todavía no cumplen su cometido de elaboración de libros escolares libres de estereotipos de género

“ La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing exhortó a los países a elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libres de estereotipos de género para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente

”

Los libros de texto pueden perpetuar estereotipos, presentando a determinados grupos asociados a características particulares. Los alumnos de grupos no dominantes pueden sentirse inadecuadamente representados, mal entendidos, frustrados y ofendidos.

Los libros escolares son un factor potente de construcción de la identidad de género. Transmiten conocimientos y presentan normas sociales y de género, contribuyendo a conformar la visión del mundo de los niños y los jóvenes. Las normas y valores ligados al género no solamente configuran actitudes y prácticas, sino que también influyen en las aspiraciones y dictan los comportamientos y atributos de varones y mujeres (Heslop, 2016). En algunos entornos, los libros de texto son los primeros –y a veces los únicos– libros que lee un niño, y por ello pueden tener un impacto duradero en sus percepciones. Por otro lado, esto significa también que a través de los libros se pueden desafiar las normas y valores discriminatorios. El objetivo estratégico B.4 de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing exhortó a los países a elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libres de estereotipos de género para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente, en colaboración con todos los interesados: editoriales, docentes, autoridades públicas y asociaciones de padres.

LAS MUJERES ESTÁN SUBREPRESENTADAS EN LOS LIBROS DE TEXTO

En muchos países, las niñas y las mujeres tienen escasa presencia en los libros de texto y, cuando están incluidas, están representadas en roles tradicionales. En el Afganistán, las mujeres están prácticamente ausentes en los libros de primer grado publicados en la década de 1990. Desde 2001, se las menciona con más frecuencia, pero en general en papeles pasivos y domésticos, como madres, cuidadoras, hijas y hermanas. En general se las representa como dependientes, y con la enseñanza como única carrera a la cual pueden aspirar (Sarvarzade y Wotipka, 2017). En la República Islámica del Irán, un estudio que abarcó 95 libros de texto de la educación primaria y secundaria obligatoria mostró un 37% de ilustraciones que representaban mujeres. Alrededor de la mitad de estas imágenes mostraban a las mujeres en situaciones familiares y educativas, mientras que solo en menos del 7% aparecían en un entorno laboral. No había ninguna imagen de una mujer en alrededor de 60% de los libros de farsi y lenguas extranjeras, en 63% de los libros de ciencias y en 74% de los libros de ciencias sociales (Paivandi, 2008).

En 2013, el Gobierno de Hungría realizó una revisión de los libros de texto para los ocho primeros grados, a fin de eliminar los estereotipos de género y fomentar la conciencia de la igualdad de género. Para ilustrar la contribución de las mujeres al progreso científico, los nuevos contenidos incluyeron en los libros de biología capítulos en los

“

La proporción de mujeres que aparecen en los libros de inglés en la escuela secundaria, ya sea en el texto o en las imágenes, se elevaba a 44% en Malasia e Indonesia, a 37% en Bangladesh y a 24% en la provincia de Punjab, en Pakistán

”

que se describe la labor de mujeres de ciencia (OCDE, 2017). En 2019, en la India, la oficina a cargo de la producción de libros de texto y la investigación de currículos del estado de Maharashtra renovó las imágenes de muchos libros de texto. Hoy los libros de segundo grado, por ejemplo, muestran a hombres y mujeres compartiendo las tareas del hogar, una doctora o un *chef*, y se pide a los alumnos que observen estas imágenes y las comenten (News18, 2019).

La proporción de mujeres que aparecen en los libros de inglés en la escuela secundaria, ya sea en el texto o en las imágenes, se elevaba a 44% en Malasia e Indonesia, a 37% en Bangladesh y a 24% en la provincia de Punjab, en Pakistán. Las mujeres estaban representadas como pasivas e introvertidas y ocupadas en tareas poco prestigiosas (Islam y Asadullah, 2018). Un libro de texto de escuela primaria en Malasia sugería que las niñas corren el riesgo de ser humilladas y repudiadas si no protegen su modestia. En ese caso, el Ministerio de Educación reconoció que había fallos en el sistema de control de calidad y ordenó que se cubriera el gráfico (Lin, 2019).

Los encuestados en una consulta pública sobre la discriminación de género en los libros de texto de la República de Corea respondieron que los médicos y los científicos presentados eran en general hombres, mientras que las mujeres aparecían en general como bailarinas, amas de casa o enfermeras. Los libros para la educación de la primera infancia identificaban a conejos y zorros como femeninos y leones y tigres como masculinos (Ministerio de Igualdad de Género y Familia de la República de Corea, 2018). En los Estados Unidos, el análisis de una serie de libros de introducción a la economía comprobó que el 18% de las personas mencionadas eran mujeres y que la mayoría de ellas eran retratadas en relación con la comida, la moda o el ocio (Stevenson y Zlotnick, 2018). Un estudio sobre la manera en que los libros de texto destinados a la educación preescolar y primaria y los libros de ciencias sociales para la secundaria reflejaban la historia de la mujer constató que 53% de los casos en que se mencionaban mujeres hacían referencia a sus funciones en el hogar y la familia y solo un 2% a su ingreso al mundo del trabajo (Maurer y otros, 2018).

Los libros de historia de cuarto grado en Chile tenían dos personajes femeninos por cada diez masculinos, y la contribución histórica de las mujeres estaba representada con una visión estereotipada ligada a labores domésticas. Los libros de ciencias de sexto grado mencionaban dos personajes femeninos y 29 masculinos (Covacevich y Quintela-Dávila, 2014). La subrepresentación de las mujeres también era evidente en Italia, a pesar de que este país participa en un proyecto de la Unión Europea en el cual los editores de libros de texto suscribieron un código con vistas a poner énfasis en la igualdad de género (Scierra, 2017). En España la proporción de figuras femeninas era 10% en los libros de texto de la escuela primaria y 13% en los de secundaria. Un quinto de más de 12.000 ilustraciones representaba a mujeres (López Navajas y López García-Molins, 2009).

Un análisis de libros de educación preescolar en Marruecos comprobó que el 71% de las ilustraciones de mujeres las mostraba haciendo trabajo voluntario, frente a un 10% que las mostraba haciendo trabajo remunerado (Cobano-Delgado y Llorent-Bedmar, 2019). En Turquía, los libros de la escuela primaria presentaban, sin cuestionarlos, roles sociales desiguales y una concepción patriarcal de la familia; también se comprobó el uso de lenguaje sexista en libros de texto de la escuela secundaria, a pesar de que este problema se había reducido en cierta medida a partir de una reforma de los currículos en 2004 (Çayir, 2014). En libros de matemáticas persistían sesgos en los roles sociales asignados a las mujeres (İncikabi y Ulusoy, 2019). En Uganda, los libros de física de la escuela secundaria normalmente no mencionan el género de objetos y sujetos. Sin embargo, el uso de sustantivos que conllevan género (por ejemplo “muchacho”) y pronombres (por ejemplo “él”) tenían el texto de connotaciones masculinas, y las ilustraciones en general representaban a hombres (Namatende-Sakwa, 2018).

LOS PAÍSES TIENDEN A NO CUMPLIR SU COMPROMISO DE ELIMINAR LOS SESGOS DE LOS LIBROS DE TEXTO

El enfoque de elaboración de libros de texto más idóneo para la inclusión es uno que emplee un lenguaje inclusivo, represente identidades diversas e incorpore los derechos humanos. Pero es necesario alinear varios factores para que las reformas de los libros de texto en favor de la inclusión tengan éxito. Es preciso desarrollar capacidades que permitan a los interesados trabajar en colaboración y pensar de forma estratégica. El establecimiento de asociaciones para que todas las partes se apropien del proceso y trabajen en pos de los mismos objetivos resulta indispensable. Se deben seguir procesos participativos durante el diseño, la elaboración y la utilización. Los países han aplicado una serie de estrategias para que sus materiales de enseñanza y aprendizaje tengan mayor perspectiva de género. Los estudios de caso de las Comoras (Ballini, 2020), Etiopía (Melesse, 2020) y Nepal (Bhattarai, 2020) muestran progresos desiguales. En las Comoras y Etiopía no se consiguió ningún cambio significativo en el equilibrio de género en los textos, las ilustraciones o las funciones asignadas. En cambio, los materiales de aprendizaje en Nepal tienen ahora mucho más en cuenta el género, aunque queda trabajo por hacer porque los estereotipos sexistas no han desaparecido.

En las Comoras, los materiales de enseñanza y aprendizaje solían importarse de Francia. La elaboración nacional de libros de texto comenzó en 2015, financiada por la Unión Europea y gestionada por el UNICEF. El Ministerio de Educación decidió dar más prioridad a la cantidad de libros de texto por alumno que al contenido. A pesar de que se propone promover la igualdad de género mediante la educación, no ha proporcionado directrices explícitas sobre cómo reflejar esta cuestión en los currículos y los libros de texto. Sin embargo, el personal de las entidades que participaron en la elaboración insistió en que se incorporara una dimensión de género en el material. La Iniciativa francófona de formación de docentes a distancia distribuyó manuales de formación de docentes con perspectiva de género, y financió la participación de los funcionarios de educación en un programa regional de capacitación dirigido por la UNESCO, destinado a ampliar la participación de las niñas en STEM. Las ligeras mejoras en la receptividad a las cuestiones de género desde 2015 han sido en gran medida el resultado de un compromiso individual; pero, en la misma línea, la falta de progresos ulteriores puede atribuirse a lo difícil que resulta para los encargados de la elaboración de libros de texto superar la influencia personal de tipo familiar, social y religiosa. La falta de oportunidades para sensibilizar o capacitar sobre la eliminación de los estereotipos de género a las personas que contribuyen a la elaboración han obstaculizado aún más los esfuerzos (Ballini, 2020; Hassani Ahmed, 2019).

El Gobierno de Etiopía ha demostrado su compromiso con la igualdad de género en la educación en programas de desarrollo del sector educativo, marcos curriculares y reformas de políticas. En el marco de los esfuerzos de reforma, se prepararon y revisaron libros de texto, se ofreció a los docentes un desarrollo profesional con perspectiva de género, y se incorporó pedagogía con perspectiva de género en los institutos de formación de docentes. Entre otros organismos, el Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía, Plan Internacional, el Instituto Internacional de la UNESCO para el Fortalecimiento de Capacidades en África y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional financiaron intervenciones relacionadas con el género, en especial en materia de investigación, capacitación comunitaria, desarrollo profesional en el servicio con perspectiva de género y asesoramiento a los responsables de la formulación de políticas. No obstante, los estudios muestran que los estereotipos de género persisten (FAWE, 2019; Mehari, 2016; Tesema y Braeken, 2018).

En los libros de texto etíopes predominan los hombres, que suelen representarse como líderes poderosos, asertivos e inteligentes, médicos, ingenieros y políticos. En cambio, las mujeres se han retratado como débiles, pasivas y sumisas, principalmente en funciones domésticas, de cuidado y de apoyo. Un examen de los libros de texto de estudios sociales del quinto al octavo grado concluyó que solo el 12% de los nombres era femenino. Se utilizaban sobre todo pronombres masculinos, mientras que los femeninos representaban únicamente el 25% (Wondifraw, 2017). Las historias de reyes

“ En Etiopía, aunque el Gobierno se comprometió a reducir el sesgo de género en los libros de texto, las mujeres no han participado en las reformas; además, un examen de los libros de texto de estudios sociales del quinto al octavo grado concluyó que solo el 12% de los nombres era femenino ”

africanos y líderes y combatientes por la libertad de sexo masculino eran frecuentes, pero se dejaban de lado las mujeres que habían contribuido activamente a la lucha por la independencia. Un análisis del libro de texto de inglés del octavo grado determinó que éste tenía un sesgo de género en detrimento de las mujeres. La mayoría de las ilustraciones e historias plasmaban la fama, contribuciones y logros de los hombres, y los modelos de conducta eran casi exclusivamente masculinos (Mulugeta, 2019). Las mujeres no participaban en la elaboración o revisión de libros de texto, faltaba capacitación en los procesos y las autoridades parecían poco comprometidas a desafiar las normas sociales y de género discriminatorias. Pocos procesos de revisión de libros de texto desde 1995 han incluido pruebas de estudios o investigaciones sobre el género (Melesse, 2020).

Nepal introdujo en 1999 orientaciones para la preparación de materiales de enseñanza y aprendizaje con perspectiva de género para el inglés, el nepalés, la historia y los estudios sociales en el noveno y décimo grado (Ministerio de Educación y Deportes, 2000). Ese año se nombró a un experto en género para examinar la apertura a las cuestiones de género en los libros de texto. Las orientaciones establecían que estos últimos debían representar a los hombres y las mujeres de manera similar. Proponían sustituir palabras con sesgo de género por otras más neutras (Ministerio de Educación y Deportes, 2002). Las orientaciones se aplicaron posteriormente a otros grados, acompañadas de auditorías de género y el nombramiento de un oficial de enlace de género. En una política introducida en 2007 se pedía que todos los materiales se examinaran cada cinco años y se revisaran cada diez.

Estas reformas permitieron que los libros de texto se volvieran mucho más sensibles a las cuestiones de género. Los libros de texto actuales utilizan ampliamente fotos de mujeres para representar todas las profesiones. Pero aún no se ha efectuado una revisión integral de todos los estereotipos de género. Términos como "inteligente" y "responsable" se emplean a menudo solo para los hombres, mientras que las mujeres se representan pasivas y sumisas. En los estudios sociales, la ciencia, el inglés y la educación en el primer, tercer y quinto grado, por ejemplo, se muestra a las mujeres en trabajos como el cuidado de personas enfermas y bebés, la cocina y la organización de la comunidad (UNESCO, 2017). En 2017 la mayoría de los escritores de libros de texto todavía eran hombres, y desde 1999 solo se han completado dos auditorías de género (Bhattarai, 2020).

La elaboración de materiales de enseñanza y aprendizaje con perspectiva de género requiere un firme liderazgo nacional, y debe incorporarse en las políticas generales sobre igualdad de género en la educación. Deberían realizarse periódicamente auditorías de género de los materiales de enseñanza y aprendizaje. Los procesos de revisión de libros de texto deben ser inclusivos, es decir, que debe asegurarse la participación equitativa de las mujeres y escucharse sus opiniones. Las revisiones deben basarse en la investigación, y los participantes deben recibir capacitación sobre la elaboración de materiales con perspectiva de género. La dimensión de género tiene que incluirse explícitamente en las licitaciones, las condiciones y los contratos relativos a la preparación de materiales de enseñanza y aprendizaje. Por último, pero no por ello menos importante, los docentes deben ser capacitados para utilizar materiales de enseñanza con perspectiva de género.

LOS AVANCES EN EL RECONOCIMIENTO DE LA ORIENTACIÓN SEXUAL, LA IDENTIDAD DE GÉNERO Y LA EXPRESIÓN DE GÉNERO SON DESIGUALES

Los países de todo el mundo luchan por abordar la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género en los currículos y los libros de texto, que por lo general carecen de una inclusión afirmativa de esas identidades y realidades. Un índice de educación inclusiva que abarcaba 49 países europeos determinó que 19 tenían currículos nacionales inclusivos que hacían obligatorio tratar la orientación sexual, siete lo hacían optativo y 23 no trataban la cuestión de manera explícita (Ávila, 2018).

Muchos currículos ignoran la homosexualidad, la bisexualidad y las identidades de género no binarias, o las tratan como características desviadas o anormales. Junto con los estereotipos y la discriminación en la vida escolar cotidiana, esto puede repercutir negativamente en los alumnos LGBTI (personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales). En los Estados Unidos, la encuesta del clima escolar GLSEN de 2017 concluyó que dos tercios de los alumnos no habían estado expuestos a la representación de las personas y la historia LGBTI en la escuela. También comprobó que los alumnos de escuelas con currículos inclusivos tenían menos probabilidades de sentirse inseguros en la escuela debido a su orientación sexual (el 42% frente al 63%) o estar expuestos con frecuencia a un lenguaje sesgado (el 52% frente al 75%) (Kosciw y otros, 2018).

Una encuesta realizada a 6.000 docentes del Japón mostró que entre el 63% y el 73% consideraba que el currículo debía cubrir la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género (Doi, 2016). El currículo actual no refleja adecuadamente la diversidad de la orientación sexual. La revisión curricular de 2016 dejó pasar la oportunidad de abordar esta cuestión (Doi y Knight, 2017). En un examen de 2011 de los currículos de 10 países de África oriental y meridional se determinó que ninguno de ellos abordaba convenientemente la diversidad sexual (UNESCO y UNFPA, 2012). El currículo de Namibia sobre aptitudes para la vida del octavo y el duodécimo grado se refiere por lo menos a la cuestión de la diversidad de la orientación sexual (UNESCO, 2016).

Alrededor del mundo, los países toman conciencia de la necesidad de incorporar la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género en los currículos. Los países de ingreso alto están tomando la delantera. Siguiendo las recomendaciones del Grupo de trabajo sobre educación inclusiva LGBTI, Escocia (Reino Unido) anunció que sería "el primero" en integrar la educación inclusiva LGBTI en el currículo de todas las escuelas públicas a más tardar en 2021 (Gobierno de Escocia, 2018). El estado alemán de Berlín se centró en conceptos como la diferencia, la tolerancia y la aceptación para introducir la diversidad sexual en el currículo de la enseñanza primaria. En la provincia canadiense de Ontario, los alumnos de octavo grado aprenden a relacionar la orientación sexual y la identidad de género con el concepto de respeto (UNESCO, 2016).

California fue el primer estado de los Estados Unidos en introducir un marco regulatorio para la inclusión de las contribuciones de las personas LGBTI en los currículos de historia y ciencias sociales. En 2019 le siguieron Colorado, Illinois, Nueva Jersey y Oregón (Illinois Safe Schools Alliance, 2019). Sin embargo, siete estados tienen leyes discriminatorias referentes a los currículos. Las directrices de la junta escolar de Carolina del Sur sobre educación sexual establecen que el programa de instrucción no podrá incluir discusiones sobre estilos de vida sexual alternativos distintos a las relaciones heterosexuales (South Carolina Code of Laws, 2013). El Código de salud y seguridad de Texas dispone que el contenido de la educación sexual deberá enfatizar que la homosexualidad no es un estilo de vida aceptable para el público en general y que la conducta homosexual es un delito penal, en virtud de una ley estatal que, aunque fue declarada inconstitucional en 2003, permanece en los libros (Texas Health and Safety Code, 2018). El lenguaje discriminatorio también puede encontrarse en los reglamentos de educación y las directrices curriculares estatales (Rosky, 2017). En Utah, la movilización de la sociedad civil condujo a la derogación de una prohibición legal contra la "promoción de la homosexualidad", como un paso para acabar con la discriminación basada en la orientación sexual y la identidad de género en las escuelas públicas (Wood, 2017).

Algunos países de ingreso bajo y mediano tienen currículos inclusivos con respecto a la orientación sexual y la identidad de género. Mongolia incluye el comportamiento y la diversidad sexual en su currículo de salud sexual y reproductiva del sexto al noveno grado. En Nepal, el currículo de salud y educación física del sexto al noveno grado aborda la salud y el bienestar de los alumnos diversos desde un punto de vista sexual y de género, con especial atención a los hijras, miembros de un grupo transgénero/intersexual reconocido en Asia Meridional como un tercer género (UNESCO, 2015). El curso y los libros de texto de Tailandia sobre educación física y sanitaria del primer al duodécimo grado, introducidos en mayo de 2019, toman en consideración la diversidad sexual (Thai PBS News, 2019).



Kabukabu, de 9 años, en la escuela, a la que ahora asiste regularmente gracias al programa de alimentación escolar y al programa de distribución de alimentos.

CRÉDITO: Malama Mwilli / Save The Children

Las actitudes de los docentes acerca del género repercuten en las experiencias educativas de los alumnos

En el objetivo estratégico B.1 de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing se exhorta a los gobiernos a velar por que en la educación se tengan en cuenta las cuestiones relacionadas con el género, a tomar medidas para aumentar la proporción de mujeres que participan en la formulación de políticas y la adopción de decisiones en materia de educación, y a incrementar el porcentaje de maestras en todos los niveles y ámbitos de la educación, incluidas las asignaturas de CTIM en las que tradicionalmente predominan los hombres. Los educadores también deben estar abiertos a las preferencias de las niñas y los niños y ayudarlos a explorar quiénes son, a vincularse con las personas que los rodean, y a afianzar la confianza en sí mismos, su bienestar, la aceptación de los compañeros y el apoyo social (Lahelma, 2011). Las experiencias escolares no deben desacreditar el mensaje de que los alumnos podrán hacer cualquier trabajo que elijan y convertirse en lo que quieran ser.

Las normas y los estereotipos de género se aprenden en la primera infancia. A pesar de ello, pocos países prestan atención a la igualdad de género en la enseñanza y el aprendizaje en esta etapa de la vida. En Australia y Noruega, así como en Hong Kong (China), los maestros de preescolar expresan los valores tradicionales de género en el aula (Chi, 2018). Un estudio de niños de seis años en los Estados Unidos mostró que éstos tenían opiniones estereotipadas de que los niños eran mejores que las niñas en lo referente a robots y programación. Pero no había ninguna diferencia en cuanto a interés y autoeficacia en la tecnología entre los niños de ambos sexos de primer grado a los que se les ofrecían actividades de programación (Master y otros, 2017). El Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía ha promovido en varios países una pedagogía con perspectiva de género, alentando a los docentes a sensibilizar a las clases sobre las cuestiones de género con miras a fortalecer la autoestima de las niñas. En Malawi, la atención se ha centrado en los primeros años, a fin de superar las limitaciones generadas por las menores expectativas sociales que afectan negativamente el desarrollo de las niñas antes de que lleguen a la adolescencia (Banda, 2018).

El género moldea las ideas de los docentes sobre la capacidad académica y el comportamiento de los alumnos (Bettie, 2002; Ispa-Landa, 2013; Cherng y Han, 2018). Por ejemplo, es más probable que los docentes definan el comportamiento de los niños como perturbador que el de las niñas (Jones y Myhill, 2004; Schaeffer y otros, 2006). Un estudio de 527 docentes de 27 escuelas primarias de tres provincias chinas reveló que las maestras calificaban a los niños de más perturbadores y poco atentos en clase que a las niñas, mientras que las diferencias de apreciación de los maestros eran menores (Caldarella y otros, 2009). Las actitudes de los docentes pueden reflejar los prejuicios de la sociedad. En México, las actitudes negativas de los docentes acerca de la inclusión de los niños mayas, así como el comportamiento lleno de prejuicios hacia las niñas mayas con un color de piel más oscuro, debilitaban la autoestima y la capacidad de concentración en clase de las niñas (Osorio Vázquez, 2017). Un estudio sobre escuelas secundarias culturalmente diversas de los Estados Unidos mostró que los docentes blancos consideraban que los chicos negros hablaban más en clase, llegaban tarde y no respetaban el código de vestimenta; por lo tanto, los chicos negros eran víctimas sistemáticamente de insultos raciales y exclusión (Hotchkins, 2016).

Las actitudes de los docentes afectan el rendimiento de los alumnos, incluso cuando no son explícitas. En Italia, las niñas con docentes que tenían prejuicios sexistas implícitos obtenían resultados insuficientes en matemáticas y elegían escuelas secundarias menos exigentes, siguiendo las recomendaciones

“ La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing exhorta a los gobiernos a hacer que en la educación se tengan en cuenta las cuestiones relacionadas con el género y a tomar medidas para aumentar la proporción de mujeres que participan en la formulación de políticas y la adopción de decisiones en materia de educación ”

“

Es más probable que los docentes definan el comportamiento de los niños como perturbador que el de las niñas

”

de sus profesores (Carlana, 2019). Las actitudes de los docentes también hacen que aumenten las medidas disciplinarias y las suspensiones. En los Estados Unidos en 2013-2014, los niños negros fueron suspendidos 2,4 veces más que los niños blancos, y las niñas negras tres veces más que las niñas blancas (National Center for Education Statistics, 2019), lo que sugiere que la intersección entre el género y la raza tiene mayor importancia en el caso de las mujeres que de los hombres (Crenshaw y otros, 2015).

Así pues, los docentes deben adquirir conocimientos y aptitudes para abordar cuestiones urgentes referentes a la inclusión, como la igualdad de género. El Plan 2015-2018 Educación para la Igualdad de Género de Chile introdujo la formación permanente de los docentes en el plano nacional en materia de género, discriminación, escolaridad inclusiva, sexualidad y diversidad sexual en las aulas (Ministerio de Educación de Chile, 2017). El Programa Nacional de Educación Sexual de Cuba tiene por objeto fortalecer la formación de los docentes sobre sexualidad y prevención del VIH y otras infecciones de transmisión sexual, aplicando un enfoque de género y derechos sexuales en todo el currículo básico, las asignaturas optativas y los estudios de posgrado (Ministerio de Educación de Cuba, 2011). En Nepal, el Centro nacional de desarrollo educativo incorporó un módulo de conciencia sobre las cuestiones de género en su programa de desarrollo profesional docente (ACNUDH, 2017). La política nacional docente de Uganda de 2019 ha definido y puesto a prueba directrices para dotar a los docentes de conocimientos básicos sobre los conceptos de género y aptitudes para una pedagogía con perspectiva de género en CTIM (UNESCO, 2019c).

Los enfoques escolares integrales pueden ser incluso más eficaces que los dirigidos únicamente a los docentes. El programa Lifting Limits se puso en marcha con carácter experimental en 2018-2019 en cinco escuelas primarias de Londres. Empleando un enfoque escolar integral, su objetivo era crear mayor conciencia y proporcionar a 270 miembros del personal y 1.900 alumnos herramientas que les permitieran reconocer y corregir los prejuicios sexistas no intencionales que pudieran limitar las aspiraciones y expectativas. Una evaluación independiente reveló mayor conciencia de una gama más diversa de posibles funciones para las niñas y los niños, tanto para ellos mismos como para los demás, y una capacidad crítica más firme para cuestionar los estereotipos de género. Por ejemplo, la proporción de niños de siete a 11 años que declararon que la enfermería era "para todos" y no "para los niños" o "para las niñas" subió del 35% al 71%. El porcentaje de niños que afirmaron que podían ser maestros aumentó del 24% al 42%, mientras que el de las niñas que declararon que podían ser futbolistas lo hizo del 36% al 47%. Entre los principales factores que impulsaron el cambio cabe citar el enfoque escolar integral, la eficacia de la capacitación del personal, el nombramiento de un defensor del género en la escuela, y la variedad y calidad de los recursos del programa (Lifting Limits, 2019). El programa muestra que para cambiar las normas de género que los niños y niñas aprenden desde una edad temprana se requiere un enfoque escolar integral.

EL EQUILIBRIO Y LA DIVERSIDAD DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA Y LA GESTIÓN SON UN COMPONENTE CLAVE DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

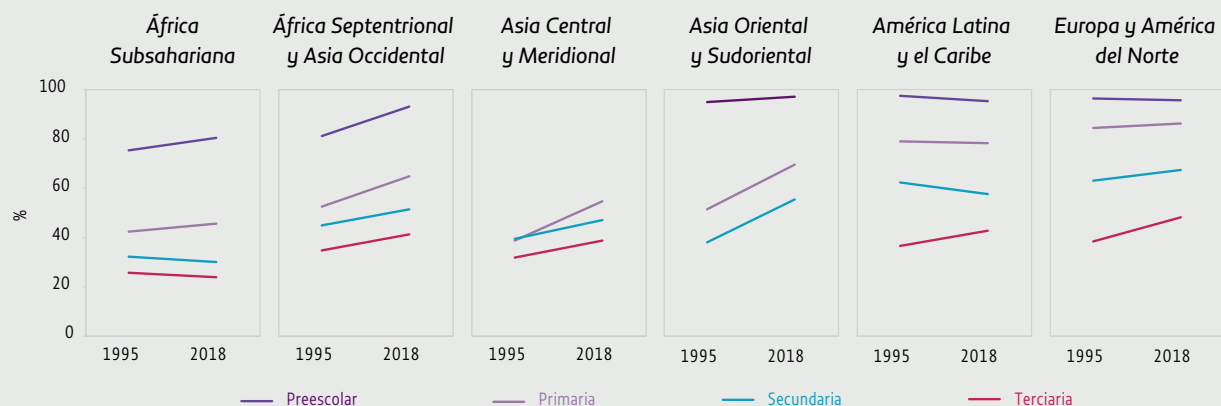
La representación de los sexos en los puestos de enseñanza y gestión de la educación se caracteriza por una elevada segregación de género. Las mujeres están excesivamente representadas en el personal docente de los niveles inferiores de enseñanza, pero su presencia es notablemente menor en el segundo ciclo de la secundaria y la educación terciaria (segregación vertical). Las mujeres también están insuficientemente representadas en ciertos ámbitos de estudio, en particular los programas de formación profesional en los que suele haber más hombres y CTIM (segregación horizontal). Lo mismo ocurre con los puestos de gestión escolar y de formulación de políticas y toma de decisiones en la esfera educativa.

En el plano mundial, el 94% de los maestros de educación preescolar eran mujeres en 2018. Éstas representaban el 66% de los docentes de primaria, el 54% de secundaria y el 43% de la educación terciaria. Si bien la proporción de maestras en la educación preescolar se ha mantenido más o menos igual desde 1995, ha aumentado en otros niveles en casi todas las regiones, excepto África Subsahariana, donde disminuyó en la secundaria (del 32% al 30%) y la educación terciaria (del 26% al 24%), a pesar de que ya era la más baja de todo el mundo en ambos niveles (Gráfico 15). Incluso en la educación primaria, el porcentaje de maestras en 2018 era inferior al 30% en Benin, las

GRÁFICO 15:

El porcentaje de mujeres en puestos de enseñanza está aumentando alrededor del mundo en todos los niveles

Porcentaje de maestras, por región y nivel de educación, 1995 y 2018



Nota: los datos sobre el porcentaje de maestras en la educación terciaria de África Subsahariana corresponden a 2016.
Fuente: base de datos del IEU.

En 48 sistemas de educación

de países de medianos y altos ingresos, las mujeres tienen

un 20%

menos de probabilidades de ser directoras que de ser profesoras en la enseñanza secundaria de primer ciclo.

“ En el plano mundial, el 94% de los docentes de preescolar, el 66% de los de primaria, el 54% de los de secundaria y el 43% de los de la educación terciaria eran mujeres en 2018 ”

Comoras, Djibouti y Sierra Leona, y al 20% en el Togo. Los datos de los países africanos han puesto de relieve que es más probable que las niñas vayan a la escuela, y que los padres estén dispuestos a enviarlas y procurar que sigan asistiendo, cuando hay maestras presentes, ya que son destacados modelos de conducta para las niñas (Haugen y otros, 2014).

En otros contextos faltan modelos masculinos. En Alemania se puso en marcha en 2010 una iniciativa para incrementar el número de hombres que trabajan en la atención y educación de la primera infancia, concretamente mediante el programa Mehr Männer in Kitas (Más hombres en las guarderías) en 2011-2013 y Quereinstieg - Männer und Frauen in Kitas (Ingreso lateral - Hombres y mujeres en las guarderías), un programa para reorientar a los hombres que desean cambiar de carrera, en 2015-2020 (OCDE, 2019a). A pesar de que la proporción de hombres que trabajan en la atención y educación de la primera infancia subió del 3,1% en 2006 al 6,6% en 2019, la paridad sigue estando fuera de alcance (Koordinationsstelle Chance Quereinstieg, 2019).

En algunos países, las prácticas de contratación corruptas han puesto trabas a la diversidad. Se ha informado de que en el Afganistán muchos puestos de enseñanza se obtienen mediante soborno o nepotismo. Los obstáculos financieros y de otro tipo para el acceso pueden dejar por fuera en la práctica a candidatos de orígenes socioeconómicos diversos y, además, pueden exacerbar la disparidad de género. Por cada 100 maestros en el país hay 66 maestras, una proporción que baja a 100:10 en algunas provincias, como Uruzgan y Zabul. Esto crea una barrera a la educación de las niñas en regiones donde los valores tradicionales prohíben que reciban enseñanza impartida por hombres. El Ministerio de Educación ha adoptado medidas para reducir la corrupción en la contratación de docentes (Bakhshi, 2020).

Las mujeres están insuficientemente representadas entre los profesores universitarios y en los órganos decisorios de la educación superior de muchos países. Aunque esto refleja el menor acceso que han tenido las

mujeres a la educación a lo largo de la historia, también suele ser una característica de culturas institucionales que ni son inclusivas, ni están orientadas hacia un cambio social y cultural más amplio que promueva una mayor igualdad de género. Los procesos convencionales de contratación de profesores que recompensan las trayectorias académicas lineales, a tiempo completo e ininterrumpidas agravan la poca representación femenina en los puestos académicos superiores, incluso cuando entre los alumnos el número de mujeres es mayor que el de hombres. Es más probable que las mujeres se vean desfavorecidas por normas que no tienen en cuenta los compromisos contrapuestos, como las responsabilidades de cuidado. En 2010, las destacadas universidades del Grupo de las ocho de Australia adoptaron el principio del mérito en las oportunidades de contratación y la evaluación del personal docente. El enfoque fomenta una evaluación holística y multidimensional del logro académico que va más allá de un enfoque limitado a las cifras de publicación, y toma en consideración las interrupciones de carrera, otros compromisos y las circunstancias individuales (Rafferty y otros, 2010).

Los lineamientos oficiales de la Unión Europea respaldan los incentivos y las sanciones legales para promover el uso de cuotas y objetivos de género en las universidades (Comisión Europea, 2018). En Irlanda, en virtud de los llamados pactos de desempeño, las instituciones de educación superior corren el riesgo de perder hasta el 10% de la financiación estatal anual si no cumplen determinadas metas, entre las que figuran algunas relacionadas con la igualdad de género. Entre 2019 y 2021 se crearán 45 puestos de cátedras solo para mujeres (Comisión Europea, 2019).

El sector de la educación no es el único en el que la interacción del género con otros factores exacerba aún más la disparidad en detrimento de las mujeres en los puestos de dirección y gestión. A pesar de ciertos progresos, en el mundo las mujeres ocupan únicamente el 25% de los escaños parlamentarios y el 36% de los puestos directivos superiores del sector privado (Foro Económico Mundial, 2020).

La proporción de mujeres en puestos de liderazgo escolar en general subió de manera constante en los Estados Unidos del 25% en 1987-1988 al 52% en 2011-2012, pero la proporción de directoras hispanas solo aumentó del 3% al 7% y la de directoras negras del 8,5% al 10% (Hill y otros, 2016). Un estudio sobre las mujeres estadounidenses de origen asiático en el liderazgo escolar demuestra que, para cumplir sus aspiraciones de liderazgo y avance, éstas tuvieron que enfrentar expectativas referentes al género y la raza. Muchas eligieron una carrera en la administración escolar debido a las responsabilidades familiares. Aunque no buscaban ocupar puestos directivos al entrar en la enseñanza, otros las alentaron a hacerlo, especialmente mentores que reconocían su potencial (Liang y otros, 2018). Los sindicatos de docentes contribuyen a promover la igualdad de género mediante un diálogo social mejorado (Pavlovaite y Weber, 2019).

La falta de diversidad docente puede deberse en parte a factores estructurales, que reflejan la disparidad y la exclusión dentro de la educación. La escasa representación de un cierto grupo entre los alumnos de la educación superior o en ámbitos específicos se traduce en una escasa representación entre los docentes que se gradúan, lo que a su vez conduce a una baja representación en la profesión docente (UNESCO, 2020c). Se ha citado la falta de maestras en las asignaturas de CTIM como un factor de la limitada participación femenina en ellas (UNESCO, 2016). Pero también es una consecuencia de la poca representación de las mujeres en los ámbitos de CTIM.

LA FEMINIZACIÓN Y LOS TECHOS DE CRISTAL EN EL LIDERAZGO COEXISTEN EN LA EDUCACIÓN

Los países han empleado diversas estrategias para promover el equilibrio de género vertical y horizontal en la enseñanza y la gestión de la educación. Estudios de caso del Brasil (Louzano, 2020) y Bulgaria (Delinesheva, 2020) muestran que aún queda mucho por hacer para lograr la igualdad entre mujeres y hombres en el personal educativo, a pesar de algunos avances desde 1995.

En el Brasil no se han establecido desde 1995 políticas, programas o medidas específicas para ampliar la proporción de mujeres en la enseñanza, puesto que las mujeres ya estaban excesivamente representadas en todos los niveles, excepto en la educación terciaria. El porcentaje de mujeres entre los profesores universitarios subió del 41% en 1999 al 46% en 2018.

Se podría esperar que la feminización de la profesión docente desembocara en un mayor número de mujeres en puestos de liderazgo en la educación. De hecho, este es el caso del Brasil, donde el 82% de los directores

de escuela en general eran mujeres en 2019. No obstante, cuanto más alto es el nivel, menor es la cantidad de directoras de escuela. Así pues, los datos de la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje de la OCDE indican que el 77% de los directores del primer ciclo de secundaria, pero el 68% del segundo ciclo de secundaria, eran mujeres. Un estudio de caso sobre la selección de directores en las escuelas del primer y el segundo ciclo de secundaria del Distrito Federal de Brasilia, donde el 76% de los docentes son mujeres, reveló que solamente en el 11% de las escuelas todos los candidatos a puestos de director eran mujeres. En el 75% de las escuelas, todos los candidatos para ocupar esos puestos eran hombres (de Freitas, 2019).

Globalmente, las mujeres brasileñas están tan cualificadas que los hombres, o incluso más, para ejercer funciones de liderazgo en la educación terciaria, pero solo el 28% de los presidentes de las universidades federales era de sexo femenino en 2018. Por otra parte, las mujeres ocupan el 72% de los puestos de liderazgo de la educación a nivel municipal, pero únicamente un tercio de los cargos de secretario de estado de educación. En los últimos 25 años, ninguna mujer ha ocupado el puesto de ministro federal de educación (Louzano, 2020).

En Bulgaria, la proporción de mujeres entre los docentes aumentó del 81% en 1995 al 85% en 2018, con una variación en ese momento del 98% en la educación preescolar al 80% en la educación secundaria. Las mujeres ocupan la mayoría de los puestos de dirección de las escuelas, representando más del 96% en la educación preescolar, el 80% en la primaria y el 75% en la secundaria. Las mujeres también constituyen el 73% de los directores de escuela, el 85% de los subdirectores con responsabilidades de enseñanza, y el 74% de los subdirectores sin responsabilidades de enseñanza.

En la educación terciaria búlgara, la parte de mujeres con cargos académicos se incrementó del 41% en 1995 al 50% en 2018, es decir, de aproximadamente 8.000 a 11.000 mujeres. Sin embargo, un examen más minucioso revela una imagen más matizada. En 2015, las mujeres representaban la mayoría del personal académico en humanidades (60%), medicina (55%) y ciencias naturales y sociales (54%), pero eran minoría en ingeniería y tecnología (34%), a pesar de un aumento significativo desde 2000 (16%). Además, la segregación vertical continúa, a pesar de una mejora considerable. Entre 1995 y 2018, la proporción de mujeres entre los profesores auxiliares subió del 44,5% al 53%, entre los profesores asociados del 28% al 47%, y entre los profesores del 12,5% al 40%. El techo de cristal ejerce un efecto más fuerte en los puestos de toma de decisiones, así como en los puestos directivos de alto nivel. El 21% de los puestos de rectores de universidades estaba ocupado por mujeres en 2018, frente al 8% en 2000. Desde la creación del Ministerio en 1879, solo cinco de los 96 ministros de educación han sido mujeres. Concretamente, desde 1995 ha habido cuatro ministras, con una duración total de servicio de 2 años y 8 meses.

Bulgaria formuló un plan de acción nacional para cumplir sus compromisos de Beijing (Gobierno de Bulgaria, 1996). En el caso de la educación, se centró en garantizar la igualdad de acceso a la educación y en fomentar la formación profesional de las niñas. No hacía referencia alguna a la feminización de la profesión docente, ni al dominio masculino en la educación terciaria. Si bien la proporción de mujeres en cargos académicos superiores ha aumentado considerablemente, los puestos de liderazgo siguen estando ocupados predominantemente por hombres. En 2017-2018, el Gobierno puso en marcha una primera fase de incremento de los sueldos de los docentes (de un 15%), con el objetivo de duplicarlos para 2021. Esta medida condujo a una ampliación de la cantidad de alumnos en las facultades de pedagogía, especialmente en los programas de maestría para la adquisición de cualificaciones pedagógicas; ciertamente, el número aumentó en un 19% (de 4.866 a 5.775) en 2018-2019, aunque no se dispone de datos desglosados por sexo (Delinesheva, 2020).

La feminización del personal docente está anclada en las expectativas tradicionales sobre el papel de la mujer en la sociedad. La enseñanza se considera una profesión femenina, que permite a las mujeres cumplir con sus obligaciones de esposas y madres. El entorno familiar influye mucho en la educación y las opciones profesionales de las mujeres. Los hombres no quieren ser maestros porque la profesión se considera típicamente femenina, mal pagada y poco prestigiosa. Sin embargo, las mujeres se enfrentan en la educación a prejuicios relativos a la capacidad y la competencia. Las actitudes fundadas en el género en lo que respecta al fracaso y la competencia también repercuten en las expectativas de carrera. En casi todos los países que participaron en el PISA en 2018, las niñas afirmaban con más frecuencia que los niños tener miedo al fracaso, una mentalidad que podría frenar su ambición. En más del 80% de 79 países, las niñas tenían actitudes menos positivas que los niños respecto a la competencia (OCDE, 2020). Aun así, en el programa de elaboración de políticas educativas no se tiene en cuenta el techo de cristal con el que se topan las mujeres para avanzar en las carreras docentes.



Adam, 12, asiste a clases de inglés en su centro local de Makani por la mañana y trabaja por la tarde. "No voy a la escuela pero vengo aquí para aprender Inglés y árabe", dijo. "Juego al fútbol con mis amigos y los profesores son increíbles. Me inspiran y me hacen feliz.

CRÉDITO: Christopher Herwig / UNICEF

Las instalaciones y los entornos escolares deben ser más inclusivos

En una escuela inclusiva, todos los alumnos son bienvenidos, sienten que pertenecen, realizan su potencial y contribuyen a la vida escolar diaria. Las escuelas inclusivas aseguran que todos los alumnos, independientemente de su origen, capacidad o identidad, estén comprometidos y logren resultados mediante su presencia, participación y aprendizaje. A pesar de ello, muchas escuelas no están a la altura, incluso en términos de inclusión de género, por razones que van desde una infraestructura deficiente hasta entornos de aprendizaje inseguros.

A escala mundial,

el **22%**

de las escuelas primarias no disponían de instalaciones sanitarias básicas separadas para niños y niñas en 2018.

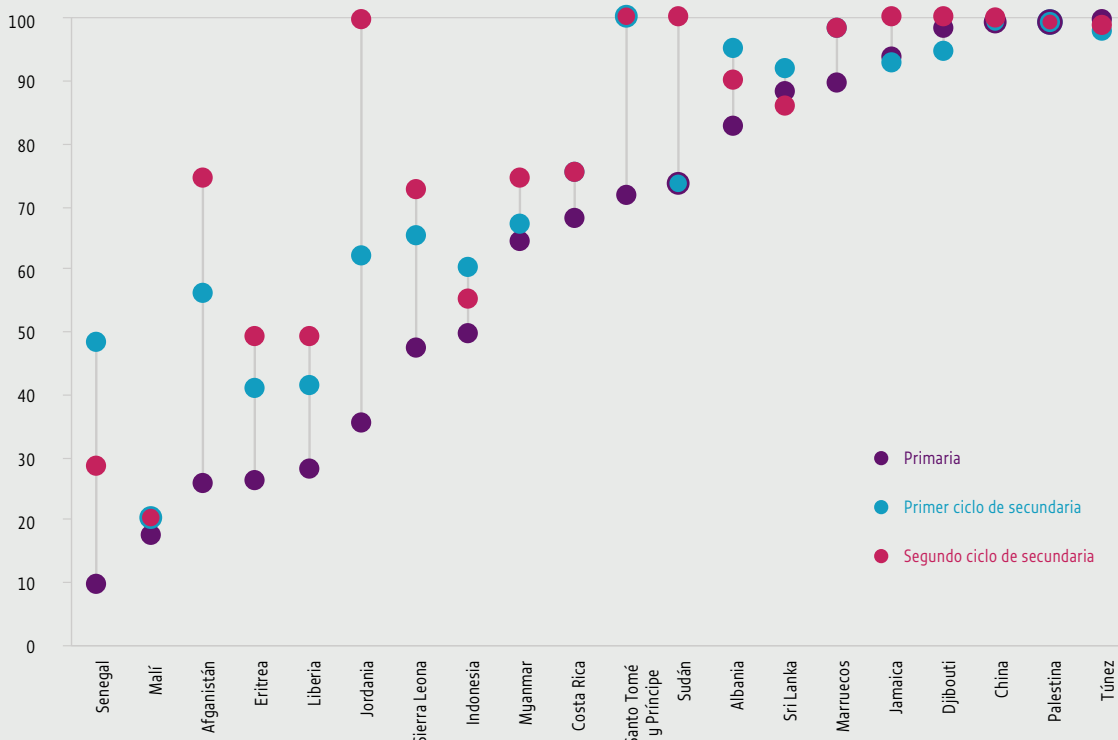


En el plano mundial, el 78% de las escuelas primarias contaba con instalaciones básicas de saneamiento separadas por sexo en 2018, aunque la disponibilidad difería según el nivel de la educación. Ciertamente, esas instalaciones son menos comunes en las escuelas primarias que en las secundarias, con una diferencia de más de 10 puntos porcentuales a escala mundial. En el Afganistán, Jordania y el Senegal, el porcentaje de escuelas del segundo ciclo de secundaria con retretes separados por sexo es aproximadamente tres veces mayor que el de las escuelas primarias (**Gráfico 16**). En total, cerca de 335 millones de niñas asisten a escuelas primarias y secundarias que carecen de instalaciones básicas para la higiene menstrual (UNICEF, 2019).

GRÁFICO 16:

Menos escuelas primarias tienen retretes separados por sexo

Porcentaje de escuelas con instalaciones básicas de saneamiento separadas por sexo, por nivel de educación, países seleccionados, 2018 o último año disponible



Fuente: base de datos del IEU.

“ En la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de 1995 se instó a los gobiernos a "adoptar medidas para erradicar el acoso sexual de las muchachas en las instituciones de educación y de otra índole" ”

Filipinas ha tenido dificultades para garantizar una gestión adecuada de la higiene menstrual (Harver y otros, 2013). Según la base de datos del IEU, solamente el 39% de las escuelas tenía instalaciones básicas de saneamiento y el 46% instalaciones básicas de higiene en 2016. El Departamento de Educación supervisa la aplicación de su política de 2016, en cuyo marco las escuelas se comprometieron a garantizar el respeto de las condiciones de gestión de la higiene menstrual. Más de un tercio de 35.000 escuelas no tuvo suministro de agua durante el horario escolar en 2018-2019. Asimismo, en promedio, hay 125 niñas por cada retrete en buen estado, mucho más que el estándar nacional de 50 alumnos por retrete. Sin embargo, se señalaron mejoras con respecto a 2017-2018 en cuanto a indicadores de calidad como la iluminación, la ventilación, la seguridad y la privacidad, así como la disponibilidad de materiales de envoltura e instalaciones de eliminación (Departamento de Educación de Filipinas, 2020).

Incluso cuando existen instalaciones de saneamiento separadas por sexo, es posible que no todos los alumnos tengan acceso a ellas. La base de datos del Programa Conjunto OMS/UNICEF de Monitoreo, que proporciona información sobre la accesibilidad de los alumnos con discapacidad en 18 países, informó de que menos de una de cada 10 escuelas con servicios de saneamiento mejorados disponía de instalaciones accesibles en El Salvador, Fiji, la República Unida de Tanzania, Tayikistán y el Yemen.

LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL ENTORNO ESCOLAR SOCABA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La violencia de género sigue estando generalizada, aunque menos del 40% de las mujeres que la sufren la denuncia o busca ayuda (ONU-Mujeres, 2020c). La violencia de género en el entorno escolar consiste en actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género, y debidos a una dinámica de desigualdad en el poder (UNESCO y ONU-Mujeres, 2016). En el objetivo estratégico L.7 de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de 1995 no solo se instó a los gobiernos a "adoptar medidas eficaces para promulgar y aplicar la legislación a fin de garantizar la seguridad de las muchachas frente a toda forma de violencia en el trabajo, incluidos los programas de capacitación y los programas de apoyo" sino también a "adoptar medidas para erradicar el acoso sexual de las muchachas en las instituciones de educación y de otra índole".

A pesar de este compromiso, millones de niños y jóvenes de ambos sexos son víctimas de la violencia de género en las escuelas y sus alrededores, así como en línea. Las niñas son más propensas a sufrir acoso, abuso y violencia verbal y sexual, mientras que los niños son objeto más a menudo de violencia física, incluidos castigos corporales.

Muchas encuestas indican que la apariencia física es la razón más común de acoso, y que las alumnas corren mayor riesgo de ser acosadas por este motivo (UNESCO, 2019a). En la Argentina, los niños obesos de nueve y 10 años de edad tienen una probabilidad significativamente mayor de sufrir acoso, pero los niños son víctimas más comunes de acoso físico que las niñas (Kovalskys y otros, 2016). En los Estados Unidos, el 30% de las niñas con sobrepeso y el 24% de los niños con sobrepeso del último año de la escuela primaria son objeto diariamente de burlas, acoso o rechazo debido a su tamaño, unas tasas que alcanzan el 63% para las niñas y el 58% para los niños en la secundaria (Stevelos, 2011). La percepción de que el propio peso es inferior o superior al normal y la insatisfacción con la apariencia personal están claramente correlacionadas con la experiencia de acoso. En el caso de los adolescentes, las chicas tienen más probabilidades que los chicos de considerar que tienen sobrepeso (Lin y otros, 2017).

Las niñas son las principales víctimas de contactos sexuales no deseados e intentos de mantener relaciones sexuales sin consentimiento perpetrados por sus compañeros y profesores, respectivamente. En África Subsahariana, las niñas indican que los docentes masculinos exigen favores sexuales a cambio de buenas

calificaciones, trato preferencial en clase, dinero y regalos (VACS, 2020). En Ghana, Kenya y Mozambique, las niñas explican que es difícil rechazar las propuestas de los docentes por temor a represalias (Heslop y otros, 2015).

La violencia se dirige con frecuencia en contra de alumnos lesbianas, gais, bisexuales y transgénero, y otros alumnos con identidades de género no binarias. En el Reino Unido, el 45% de los alumnos lesbianas, gais y bisexuales y el 64% de los alumnos transgénero sufren acoso en las escuelas (Bradlow y otros, 2017). En los Estados Unidos, el 17% de los alumnos heterosexuales informó haber sido víctima de acoso, en comparación con el 24% de los que no están seguros de su identidad de género y el 33% de los alumnos lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales (CDC, 2017).

La tecnología ha creado nuevos espacios en los que los niños y jóvenes son amenazados, intimidados y acosados. En los países de la Unión Europea, uno de cada cinco jóvenes de 18 a 29 años aseguró haber sufrido acoso cibernético (ONU-Mujeres, 2020b). Los datos de la OMS de la Encuesta Mundial de Salud a Escolares de 2013-2014 (UNESCO, 2018) y el proyecto más reciente Global Kids Online (en el que participan Bulgaria, Chile, Filipinas, Ghana, Italia, Montenegro, Nueva Zelanda, Sudáfrica y el Uruguay) (UNICEF, 2020) muestran que las niñas particularmente sufren violencia en línea. Global Kids Online concluyó que el 54% de las niñas experimentaba acoso en línea, frente al 48% de los niños. De las víctimas, el 36% precisó que los incidentes ocurrían en redes sociales como Facebook y Twitter, el 18% informó de mensajes de texto perjudiciales y el 14% explicó recibir llamadas de teléfono móvil intimidatorias. Las chicas tenían más probabilidades de ser tratadas de manera hiriente o desagradable en las redes sociales (38%), mensajes de texto (21%), llamadas de teléfono móvil (16%) y salas de chat (5%), mientras que los chicos denunciaron más maltrato en los juegos en línea (10%) y las plataformas de medios (5%) como YouTube, Instagram y Flickr (Global Kids Online, 2020; Ginestra, 2020b).

La violencia de género en el entorno escolar afecta el bienestar y el aprendizaje

La violencia de género en el entorno escolar menoscaba el logro de una educación inclusiva y equitativa de buena calidad para todos los niños y jóvenes. Las consecuencias pueden incluir daños psicológicos y de salud graves, embarazos, e infecciones por VIH u otras enfermedades de transmisión sexual. La violencia puede llevar a perder interés por la escuela, interrumpir los estudios o abandonar la escuela prematuramente. En Honduras, el 55% de las niñas afirmó haber dejado de asistir a la escuela en algún momento debido a la violencia física perpetrada por los docentes, mientras que el 22% de las alumnas de Malawi explicó que no iba a la escuela debido a experiencias sexuales no deseadas (VACS, 2017). Las víctimas que continúan sus estudios suelen tener un rendimiento más bajo, ya que tratan de evitar la atención de los docentes y sus compañeros (Ginestra, 2020b). Según los datos del PISA de 2018, los alumnos acosados en los países de la OCDE obtuvieron 21 puntos menos en promedio en lectura que sus compañeros que no habían sufrido acoso (OCDE, 2019c).

Los países han introducido leyes, políticas, programas e iniciativas para combatir la violencia de género en el entorno escolar. En Namibia, el Ministerio de Educación, Arte y Cultura, con el apoyo del UNICEF, creó en 2018 un marco nacional de escuelas seguras, que incluye siete normas sobre espacios seguros para el aprendizaje y la enseñanza. Una se refiere a la prevención de la violencia y el daño autoinfligido, y las medidas para contrarrestarlos, manteniendo la seguridad en las escuelas y alentando a la comunidad escolar a denunciar la violencia. Los marcos nacionales de este tipo deben traducirse en una acción local. No obstante, la experiencia en Ghana, Kenya y Mozambique demuestra que esto suele ser desigual, ya que la poca claridad de las leyes y los programas dificulta el acceso del personal de las escuelas a los instrumentos necesarios (UNESCO, UNGEI y UNICEF, 2019).

Los cambios en los currículos pueden prevenir y abordar la violencia de género en el entorno escolar, desafiando las normas de género para ayudar a crear una cultura no violenta. Esos cambios pueden instar a los alumnos a reflexionar sobre sus propios prejuicios sexistas y funciones en la sociedad atribuidas en función del género, y ayudarles a comprender las diferentes identidades de género. Connect with Respect, un programa del Reino de Eswatini, la República Unida de Tanzania, Tailandia, Timor-Leste, Viet Nam, Zambia y Zimbabwe, ayuda a los alumnos a combatir las prácticas nocivas por medio de actividades prácticas de aprendizaje que implican un pensamiento crítico, reflexiones en pequeños grupos y juegos de rol (UNESCO, UNGEI y UNICEF, 2019). El proyecto Lights4Violence, creado en 2017 por un grupo de universidades de España, Italia, Polonia, Portugal, el Reino Unido y Rumania, tiene por objeto prevenir la violencia de género entre los adolescentes mediante el desarrollo de aptitudes de comunicación, control de la ira y resolución no violenta de conflictos (Vives-Cases y otros, 2019).

Las medidas pueden encajar en los currículos existentes y emplearse en el aula o actividades extracurriculares. Right to Play, un programa escolar de Hyderabad (Pakistán), utiliza los deportes y los juegos para empoderar a los alumnos, y así reducir la violencia en la escuela y cambiar las normas de género. En 2018, el programa había llegado a 8.000 niños en 40 escuelas públicas, y había permitido reducir la victimización entre compañeros en un 33% entre los niños y un 59% entre las niñas. Los síntomas de depresión disminuyeron en un 10% en las chicas y un 7% en los chicos (Heslop y otros, 2017).

El acceso a una educación sexual integral es fundamental para prevenir la violencia de género en el entorno escolar. La educación sexual integral promueve actitudes favorables a la igualdad de género entre los alumnos, incluida la comprensión y el respeto de otras identidades de género; afianza las competencias para la vida, enseñando a los alumnos a fijar las condiciones de la actividad sexual, comprender la importancia del consentimiento y resistir la presión de los compañeros para participar en actos violentos o aceptarlos; transforma las actitudes de los docentes y los padres al involucrarlos en las intervenciones escolares; y facilita la denuncia de los casos de violencia, y la respuesta a los mismos, al proporcionar información y explicar la importancia de la coordinación con otras organizaciones y servicios (Plan International UK y SDDirect, 2015). Program H, por ejemplo, es una intervención diseñada por la ONG Promundo, con sede en el Brasil, que, gracias a la contribución de los hombres jóvenes, busca cambiar normas injustas y violentas relacionadas con la masculinidad mediante una reflexión crítica y un diálogo sobre la igualdad de género en reuniones participativas. Desde 2002 nueve países han ejecutado el programa, mientras que 26 han impartido capacitación, puesto en marcha actividades o efectuado adaptaciones parciales. Las evaluaciones efectuadas en ocho países de África, Asia, América Latina y Europa Sudoriental muestran una evolución de las actitudes sobre la igualdad de género y los comportamientos admitidos, como la comunicación en la pareja, la violencia, el uso de preservativos y el cuidado (Promundo y otros, 2013).

La violencia puede llegar a normalizarse, y ser aceptada como parte de la vida escolar por los alumnos y las autoridades, lo que hace que no se denuncie y quede impune. Los alumnos temen la victimización, el castigo o el ridículo, mientras que los docentes pueden disuadir la presentación de quejas para proteger a sus colegas (UNGEI y otros, 2018). Los mecanismos de denuncia confidenciales, independientes y de fácil acceso pueden ofrecer a las víctimas y los testigos canales seguros para denunciar los casos de violencia de género. Algunos de esos mecanismos pueden ser puntos focales en las escuelas, buzones de sugerencias, líneas telefónicas de ayuda, asesoramiento confidencial y métodos de presentación de denuncias en línea, vinculados a sólidos sistemas de remisión y apoyo (UNESCO, UNGEI y UNICEF, 2019).

El Programa de tolerancia cero de Nepal creó un buzón de sugerencias como mecanismo de denuncia para alentar a los alumnos a informar a las autoridades de cualquier incidente. Los alumnos se sintieron más cómodos compartiendo sus preocupaciones y sugerencias, y los docentes cambiaron sus mentalidades y actitudes hacia los alumnos y las prácticas de enseñanza (USAID, 2018). En 2013, el Perú puso en marcha el programa SíseVe, que comprendía una plataforma en línea y una línea telefónica de ayuda para facilitar la denuncia de la violencia en las escuelas. Gracias a esta herramienta, las escuelas pueden evitar contratar a docentes que hayan sido sancionados por haber perpetrado algún tipo de violencia. En 2013-2018, el programa respondió a más de 26.000 casos de violencia denunciados en las 53.000 escuelas participantes (Ministerio de Educación del Perú, 2019). Un enfoque innovador aplicado en Pikine (Senegal) promueve la presentación de denuncias y pone en contacto a los niños víctimas con los servicios de protección. Más de 700 voluntarios recibieron capacitación y fueron organizados en una red conectada a los servicios sociales. El programa aumentó el número de casos denunciados relacionados con la protección infantil y estableció un sistema de vigilancia en tiempo real por medio de un tablero en línea (UNICEF, 2018b).

Los programas también deben enseñar a los jóvenes a intervenir cuando estalla la violencia. Los enfoques de "observadores" consisten en dotar a las personas de competencias para la vida que les permitan identificar y

“ Right to Play, un programa escolar de Hyderabad (Pakistán) que utiliza los deportes y los juegos para empoderar a los alumnos, y así reducir la violencia en la escuela y cambiar las normas de género, redujo la victimización entre compañeros en un 33% entre los niños y un 59% entre las niñas ”

denunciar incidentes violentos, o involucrar a otros para hacerles frente. En Hong Kong (China), el proyecto de formación positiva de adolescentes mediante programas sociales integrales se centró en enseñar a los alumnos de secundaria a convertirse en observadores sociales eficaces. Organizó actividades de sensibilización sobre el acoso, y creó espacios para la autorreflexión y oportunidades de adoptar nuevos comportamientos. Se estimó esencial incluir una perspectiva de género en el diseño, ya que es más probable que los varones abandonen esos programas en las sociedades en que prevalecen los modelos de conducta masculinos (Tsang, Hui y Law, 2011).

El personal escolar a veces reproduce en las aulas las normas de género imperantes. Por lo tanto, es importante capacitar a los docentes para que reflexionen críticamente sobre sus actitudes y valores referentes a la igualdad de género, y desarrollen empatía hacia los alumnos. Los alumnos, los padres, las comunidades y los sindicatos de docentes deben participar en esta capacitación. El programa de movilización de los sindicatos de la educación para poner fin a la violencia de género en el entorno escolar, ejecutado en Etiopía, Gambia, Kenya, Sierra Leona, Sudáfrica, Uganda y Zambia, tiene por objeto empoderar a los docentes y convertirlos en agentes activos para acabar con la violencia en las escuelas. Entre 2016 y 2018 se llegó a más de 30.000 participantes por conducto de talleres de sensibilización en escuelas y reuniones sindicales (UNGEI y otros, 2018).

Se están elaborando códigos de conducta. En Sierra Leona, el Gobierno y el sindicato de docentes prepararon un código de conducta celebrando consultas entre múltiples interesados en todas las regiones, lo que legitimó el código como instrumento de respaldo a la profesionalidad de los docentes (UNESCO y ONU-Mujeres, 2016). En Sudáfrica se revisó el código de conducta de los docentes para definir las formas de actuar contra los autores de la violencia (UNGEI y otros, 2018). En Zambia, el Ministerio de Educación General presentó las normas de actuación docente en 2019. La norma 1.5 dispone que los docentes deben promover un entorno escolar seguro, inclusivo y libre de violencia de género, y ser capaces de prevenir y detectar los casos de violencia en las escuelas, y darles respuesta (Ministerio de Educación General de Zambia y UNESCO, 2019).

Cambiar o adaptar los entornos escolares podría prevenir la violencia escolar y fortalecer la seguridad de los alumnos. Shifting Boundaries es un programa creado en 2010 para hacer frente a los altos niveles de violencia en el noviazgo de adolescentes en las escuelas de los Estados Unidos, que procura incrementar la presencia del personal en los lugares donde, de acuerdo con los alumnos y docentes, hay mayor riesgo de violencia. Una evaluación realizada en Nueva York determinó que el programa había contribuido a reducir en un 50% la victimización de la violencia sexual en las relaciones de pareja, en un 47% la violencia sexual perpetrada por compañeros, y en un 34% el acoso sexual (Holditch Niolon y otros, 2017).

Los progresos conseguidos en los últimos años en el reconocimiento de la violencia de género en el entorno escolar y su respuesta han contribuido a adquirir una comprensión más amplia de la violencia en las escuelas. Es importante prestar más atención a la violencia entre las chicas, así como la ejercida por las chicas contra los chicos, y reconsiderar la dicotomía mujer-víctima/hombre-villano. También es indispensable seguir investigando la violencia escolar contra los alumnos lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales, y las intervenciones para abordarla. Se deben fortalecer los mecanismos de vigilancia y evaluación para determinar con más precisión la eficacia de los programas. Cuando los sistemas educativos y las escuelas hacen un esfuerzo concertado para hacer frente a la violencia de género, promueven los esfuerzos más amplios de la sociedad por eliminar ese tipo de violencia y fomentar la igualdad y el respeto. Las escuelas deben ser un sitio donde los alumnos se sientan seguros y bienvenidos, lo que no es posible si siguen siendo lugares en los que impera la violencia y la desigualdad de género (Ginestra, 2020b).

“

Los alumnos, los padres, las comunidades y los sindicatos de docentes deben participar en una capacitación que les permita reflexionar críticamente sobre sus actitudes y valores referentes a la igualdad de género

”

Un grupo de niñas en corro en un taller entre iguales realizado en una aldea para informar y empoderar a las niñas en Sylhet (Bangladesh).

CRÉDITO: Tom Merilion / Save the Children

Se necesitan alianzas para luchar contra las normas de género desiguales en la educación

Las normas de género modulan las creencias sobre cómo deben comportarse las mujeres y los hombres, y definen las actitudes y conductas. Aunque las normas pueden cambiar, los que se benefician del *statu quo* suelen resistirse firmemente a esos cambios (Harper, 2020a). Las niñas y las mujeres son discriminadas en las esferas social, económica y política, lo que repercute negativamente en sus puestos y funciones en la sociedad.

La Encuesta Mundial sobre Valores proporciona datos sobre la discriminación de género y la evolución de las normas de género desiguales. Si bien, de cinco problemas mundiales, la discriminación contra las niñas y las mujeres ocupaba el último lugar después de la pobreza (58%), el medio ambiente (12%), la educación (12%) y la salud (10%), el 8% de los adultos (el 10% de las mujeres y el 6% de los hombres) la consideraba el problema mundial más importante, con porcentajes que iban desde menos del 1% en el Japón hasta el 19% en el Pakistán.

Es innegable que ha habido avances en los 40 años desde la adopción de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y los 25 años desde la adopción de la Declaración de Beijing. Sin embargo, es necesario seguir avanzando. En algunos países, además, los derechos de la mujer se están erosionando en nombre de un retorno a los valores tradicionales (Roggeband y Krizsan, 2019; ONU-Mujeres, 2020a). Las actitudes negativas de género no solo se adoptan contra las mujeres, sino también contra la identidad de género y la expresión de género (**Recuadro 7**). El Índice de Normas Sociales de Género del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, basado en la Encuesta Mundial sobre Valores, muestra que la proporción de personas con prejuicios moderados e intensos contra la igualdad de género aumentó entre 2005-2009 y 2010-2014 en 15 de 31 países. El porcentaje de hombres sin prejuicios en relación con las normas de género subió en países como la Argentina, Australia, los Estados Unidos y los Países Bajos, pero disminuyó en la India, Rumania, Sudáfrica y Suecia. Alrededor de la mitad de los hombres y mujeres de todo el mundo cree que los hombres son mejores líderes políticos, más del 40% considera que los hombres son mejores ejecutivos empresariales, y el 28% piensa que se justifica que los hombres golpeen a sus esposas (PNUD, 2020).

La forma más extrema de discriminación de género es el aborto en función del sexo del feto, que puede haber dado lugar a 45 millones de nacimientos de mujeres menos, principalmente en China y la India, pero también en otros 10 países, en particular en el Cáucaso (Chao y otros, 2019). Las actitudes hacia el feticidio femenino no han mejorado con la educación. En las zonas urbanas de la India, la proporción de niños con respecto a las niñas está inversamente vinculada a la alfabetización de las mujeres y la actividad económica femenina. Un análisis de las actitudes de las mujeres en Patna (India) revela que las mujeres que no han cursado educación terciaria justifican el aborto en función del sexo del feto por coacción de sus suegros o marido, mientras que las mujeres con al menos educación terciaria lo justifican como una elección propia, comparándolo con la planificación familiar (Kumari, 2015). La disminución de la fecundidad deseada entre las mujeres instruidas de la India puede, de hecho, haber incrementado su deseo de tener solo un hijo, un niño (Jayachandran, 2017).

Las expectativas sociales suelen suponer que los hombres no deben asumir responsabilidades de cuidado y que las mujeres deben limitarse a las funciones reproductivas. En Uzbekistán, el 28% de los adultos estima que no es aceptable que una mujer trabaje fuera del hogar a cambio de una remuneración. En Georgia, el 65% de los adultos aseguró que los niños con madres trabajadoras sufren. En Azerbaiyán, el 79% piensa que cuando los puestos

“ La Encuesta Mundial sobre Valores más reciente mostró que el 8% de los adultos estimaba que la discriminación contra las niñas y las mujeres era el problema mundial más significativo ”

de trabajo son escasos, los hombres deben tener más derecho a ocuparlos que las mujeres (OCDE, 2019d). En el Líbano, el 77% de los alumnos de secundaria afirmó que las mujeres deberían esforzarse principalmente por convertirse en buenas esposas y madres, y el 66% que había muchos trabajos que las mujeres no deberían hacer (UNESCO y Université La Sagesse, 2012).

El análisis del Índice de Instituciones Sociales y Género de la OCDE situó el nivel de discriminación en las instituciones sociales de 11 ex repúblicas de la Unión Soviética y Mongolia en un 24%. Un efecto de esta discriminación es que reduce el promedio de años de escolaridad de las mujeres en un 16% (OCDE, 2019d).

RECUADRO 7:

Las actitudes negativas sobre la orientación sexual y la identidad de género afianzan la oposición a la educación sexual integral en Europa y América Latina

Las actitudes negativas respecto de la igualdad de género también influyen en las actitudes respecto de la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género, no solo en los países donde las relaciones entre personas del mismo sexo son ilegales, sino también en los países de Europa y América Latina donde son legales.

Según el Eurobarómetro, el 76% de los adultos europeos cree que las personas LGBTI deberían tener los mismos derechos que los demás, pero los porcentajes son del 39% en Bulgaria, el 38% en Rumania y el 31% en Eslovaquia (Comisión Europea, 2019). Polonia está tratando de aprobar un proyecto de ley que haría de la educación sexual un delito (Amnistía Internacional, 2020). En el Reino Unido, después de que el Parlamento votara a favor de hacer la educación sexual obligatoria en las escuelas en 2019, se organizaron manifestaciones frente a una escuela primaria de Birmingham que había empezado a impartir lecciones sobre las relaciones entre personas del mismo sexo. Después de que unos 400 padres firmaran una petición y amenazaran con retirar a sus hijos, se suspendieron las clases (Stewart, 2019; The Economist, 2019; The Guardian, 2019). Las protestas se extendieron por todo el país y muchas escuelas fueron objeto de ataques. Ofsted, la oficina de normas educativas, apoyó el currículo, argumentando que todos los niños debían recibir educación sobre las relaciones entre individuos del mismo sexo, independientemente de sus creencias religiosas (Freedman, 2020). Los padres tienen derecho a retirar a sus hijos de las clases de educación sexual, pero la decisión debe ser aprobada por el director de la escuela. Las autoridades educativas locales han formulado estrategias para apoyar a las escuelas. Nottingham ha preparado información para los medios sociales, y cuenta con una estrategia de comunicación que permite a las escuelas responder a las preguntas de los medios de comunicación en caso de problemas (Local Government Association, 2019).

En el Perú, la inclusión explícita de una perspectiva de género en el currículo y los materiales educativos en un momento en que los grupos conservadores se estaban tornando más influyentes generó una disputa política y jurídica sobre cómo abordar la sexualidad y las relaciones de género, que afectó al proceso de elaboración de los materiales. El Perú reformó su currículo nacional en 2016, incorporando un enfoque de igualdad de género basado en la idea de que todas las personas tienen el mismo potencial de aprender y desarrollarse plenamente, independientemente de su identidad de género. En éste se explicaba que, aunque se considerara que los términos "femenino" y "masculino" reposaban en diferencias biológicas, en realidad eran conceptos que las personas construían día a día en sus interacciones (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

Un colectivo de padres, Padres en Acción, sostenía que el currículo estaba promoviendo una "ideología de género" y destruía el concepto de familia. Presentó una demanda contra el Ministerio de Educación, argumentando que no se había consultado a las familias en la preparación del currículo, a pesar de que la normativa del país no estipulaba esa participación (Barea y Dador, 2018). La Primera Sala Civil del Perú falló a favor del colectivo, y pidió que se retirara la referencia al enfoque de género del currículo. El Ministerio restableció temporalmente el currículo de 2009 (Ministerio de Educación del Perú, 2017). Pero en abril de 2019, la Corte Suprema dictaminó que la demanda del colectivo era infundada y que el nuevo currículo debía mantenerse sin modificaciones (OREI, 2019).

LAS ACTITUDES DE LOS PADRES INCIDEN EN LAS OPORTUNIDADES DE EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS

Las actitudes respecto de la educación de las mujeres siguen siendo muy diferentes en cada país, pero en general están mejorando. Según la Encuesta Mundial sobre Valores, el porcentaje de padres que cree que "la educación universitaria es más importante para un chico que para una chica" se redujo del 40% en 2001 al 11% en 2011 en Marruecos, y del 29% en 2004 al 8% en 2013 en el Iraq. Sin embargo, en Egipto el porcentaje aumentó del 16% en 2001 al 26% en 2012.

Ciertos factores sociales y culturales moldean las actitudes de los padres hacia la educación de las niñas (Opoku, 2020). En las zonas rurales de muchos países de ingreso bajo y mediano, se espera que las chicas se casen y se ocupen de las tareas domésticas, lo que dificulta su educación, como en el caso de las niñas indígenas de Guatemala y México (Bonfil, 2020). En Sokoto (Nigeria), algunos padres creían que permitir a las niñas asistir a la escuela secundaria les impediría casarse (Onoyase, 2018). En el Punjab rural (Pakistán), los padres justificaban su preferencia por educar a los varones explicando que una mayor educación haría que las niñas se rebelaran y desafiaran el *statu quo* de la sociedad (Purewal y Hashmi, 2015). Para cambiar estas normas de género, las instituciones jurídicas deben proteger los derechos de las niñas, y la educación debe proporcionar a todos oportunidades y aptitudes para el pensamiento crítico. El que esto ocurra depende de muchos factores, como la presencia de organizaciones de la sociedad civil para promover el cambio, los contextos en los que actúan, y la fuerza de voluntad de los interesados para hacer realidad el cambio (Harper, 2020b). Por su parte, los defensores de la igualdad de género pueden impulsar el cambio (**Recuadro 8**).

Las actitudes de los padres también pueden influir en la elección de la carrera de sus hijos. En Alemania, los padres de alto nivel socioeconómico apoyan a las hijas cuando desean cursar TVET o carreras de CTIM, pero no recomiendan a los hijos escoger profesiones donde predominan las mujeres, principalmente porque tienden a ser menos remuneradas (Helbig y Leuze, 2012). Una encuesta mostró que el 10% de los padres deseaba que sus hijos se dedicaran a profesiones técnicas y el 8% a oficios y comercios tradicionales, pero únicamente el 2% quería que sus hijas hicieran carreras en estos ámbitos. Por el contrario, el 9% de los padres quería que sus hijas tuvieran trabajos de oficina y el 6% que ejercieran profesiones en el sector de la medicina, pero solo el 3% y el 2%, respectivamente, deseaba ver a sus hijos en estas ocupaciones. Los padres esperan que los chicos elijan carreras de altos ingresos con oportunidades de ascenso, pero consideran estos aspectos menos importantes cuando se trata de las chicas (Speich, 2014).

En los Emiratos Árabes Unidos, las opciones de las mujeres en materia de educación terciaria dependen principalmente de una consulta con la familia y se ajustan a las tradiciones patriarcales (Labib, 2020). Las visiones socioculturales de las carreras generalmente las dividen en dos categorías principales: las que se consideran adecuadas para las mujeres, y las que son valoradas y muy apreciadas en la sociedad (Labib, 2019). Típicamente, las carreras de las mujeres respetan las normas culturales y religiosas, así como de modestia, permiten un equilibrio entre el trabajo y la familia, y se realizan en entornos laborales protegidos. Los padres desalientan y desapruueban las carreras que implican trabajo físico y una gran interacción con hombres, como las de TIC e ingeniería civil o mecánica (Houjeir y otros, 2019; Labib, 2019).

Las normas de género y las expectativas de los padres también pueden hacer que los chicos abandonen la educación. En Fiji, los padres esperan que los varones sean el sostén de la familia y la ayuden con la agricultura de cultivos comerciales, una expectativa que motiva a los varones a dejar la escuela (Ali, 2020). En Jamaica, los chicos se resisten a la escolarización porque estiman que es una actividad femenina. Esta reticencia se refleja a veces en la negativa a alcanzar altos niveles de competencia en lectura, considerada un ámbito femenino. Como dijo un chico, "a los hombres de verdad no les gusta leer" (Clarke, 2020).

Los prejuicios de género no solo abundan fuera de la escuela, sino que se refuerzan involuntariamente dentro de los sistemas educativos en los currículos, los materiales y prácticas de enseñanza y aprendizaje, y las interacciones diarias con adultos y compañeros.

“ En Alemania, los padres esperan que los chicos elijan carreras de altos ingresos con oportunidades de ascenso, pero consideran estos aspectos menos importantes cuando se trata de las chicas ”

Nací en una comunidad indígena y crecí en un entorno en el que me vi confrontada a distintos tipos de violencia, influido por estereotipos y normas de género. La educación me permitió entender que el mundo podía ser distinto, y que además podía ayudar a otras mujeres y chicas a cambiar el suyo.

Tania, México

RECUADRO 8:

Los defensores de la igualdad de género ayudan a combatir las normas sesgadas en la educación

Los modelos de conducta, en particular las mujeres líderes, pueden influir en gran medida en la educación de las niñas. El liderazgo femenino no se traduce automáticamente en mejoras para las niñas, pero las mujeres líderes pueden cambiar las normas sociales y de género, tanto por medio de la legislación y las políticas, como sirviendo de ejemplos notorios de lo que las niñas pueden alcanzar (Rose y otros, 2020). No obstante, la defensa de la igualdad de género y la inclusión en la educación es una tarea de todos, y todo aquel que defienda los derechos o brinde oportunidades de educación donde actualmente no existen está contribuyendo a su consecución. En última instancia, el logro de la igualdad de género requiere idéntico apoyo de los hombres como de las mujeres. Aunque muchos chicos y hombres pueden resistirse al cambio en las relaciones de género, otros pueden acogerlo con agrado, ya que consideran que la igualdad de género mejora el bienestar de su comunidad y está en consonancia con sus principios (Connell, 2011).

Los padres que protegen el derecho de sus hijos a la educación desempeñan un papel importante, especialmente para las niñas. En el Afganistán, Mia Khan recorre 12 kilómetros en motocicleta todos los días para llevar a sus hijas a la escuela y las espera para volver a casa. Quiere asegurarse de que gocen de las mismas oportunidades educativas que sus hijos. Aunque es analfabeto y vive con un sueldo diario, considera que la educación de sus hijas es valiosa para ellas y su comunidad. Espera que una de ellas sea médico, ya que en su aldea hay escasez de doctoras.

A Christinah Hambira, una maestra de Botswana, la motiva el deseo de asegurar que los niños de ambos sexos permanezcan en la escuela pase lo que pase en sus vidas. Su labor de promoción para ayudar a los padres jóvenes a completar la educación le ha permitido asesorar al Gobierno de su país, así como viajar por todo el mundo fomentando campañas sobre la escolarización y el embarazo prematuro e inesperado.

En el Brasil, Cristiane Cerdera dirige un laboratorio extracurricular en el que se celebran debates y organizan actividades que facilitan una mejor comprensión de la situación de los alumnos LGBTI. Éste contextualiza el género, la raza y los factores socioeconómicos para ayudar a los alumnos a comprender las complejidades a las que se enfrentan sus compañeros. El laboratorio capacita a los docentes para abordar la identidad y la expresión de género en sus aulas. El trabajo de la Sra. Cerdera se centra en poner de relieve la diversidad, pero no como una amenaza, sino como una oportunidad de aprendizaje.

Vilma Saloj es una directora de escuela de Guatemala que ofrece educación gratuita a las niñas indígenas marginadas. Contrata únicamente a mujeres indígenas como maestras, ya que está convencida de que la mejor manera de motivar a sus alumnos es mostrarles que el éxito profesional de las niñas es alcanzable, y presentarles ejemplos de mujeres exitosas que hablan diferentes idiomas, enseñan matemáticas y tienen títulos universitarios. En una sociedad que da más prioridad a la educación de los varones que a la de las chicas, la Sra. Saloj, ella misma una mujer indígena de una zona marginada, señala que el apoyo de su padre fue clave para su desarrollo profesional.

En la República Unida de Tanzania, Lidya Wilbard participó en la fundación de la sección nacional de una red panafricana de jóvenes mujeres africanas instruidas y es la directora nacional de la Campaña en pro de la educación femenina (CAMFED), una importante ONG internacional. Cumple una función de liderazgo para ayudar a las niñas marginadas en el aprendizaje y la promoción del cambio.

El asesoramiento práctico puede orientar las decisiones gubernamentales sobre educación inclusiva. En Zambia, Barbara Chilangwa se dio cuenta durante su carrera docente de que el Gobierno escuchaba sus consejos sobre cómo ofrecer oportunidades de educación a las niñas que tenían que dejar la escuela debido a un embarazo o para ayudar a sus familias en el hogar. Pasó de la enseñanza a la formulación de políticas, defendiendo políticas para eliminar las barreras que conducen a la exclusión de los niños.

Este es uno de los numerosos relatos de muchachas que han sido las primeras mujeres en su familia que han llegado a graduarse en la universidad. Los relatos fueron recopilados por el Informe GEM como parte de la campaña #lamthe1stgirl, que tiene por objeto poner de relieve los avances realizados en materia de igualdad de género en la educación desde la aprobación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing 25 años atrás.

PRIMERA GENERACIÓN DE GRADUADAS UNIVERSITARIAS:

Mary Otieno de Kenya

Me llamo Mary Otieno. Nací en el condado de Kisumu en Kenya. Soy la mayor de seis hermanos. Durante mi infancia viví con mis padres y hermanos en un pueblo pequeño en el condado de Kisumu. Mi mamá era ama de casa y mi papá era sastre y el único sostén de la familia. Asistí a la escuela primaria en una zona rural de Kenya. No fue fácil; a los ocho años caminaba cuatro kilómetros todos los días para ir a la escuela y volver a casa. Durante mi educación primaria tenía que compaginar las tareas escolares con las tareas del hogar. A veces no podía asistir a la escuela porque no podíamos pagar los derechos de matrícula.

Fue en esa época cuando mi abuela, Siprosa Anyango –hoy fallecida– se convirtió en mi mentora. Ella me orientó en mis estudios, me apoyó económicamente y me aconsejó sobre temas delicados como la higiene. Me enseñó a valorarme y a cuidarme, y cómo convertirme en una mujer educada y empoderada. Finalicé con buenos resultados la escuela primaria, pero seguí enfrentando dificultades en toda mi educación secundaria. A menudo me tenía que quedar en casa porque mi padre no podía pagar los derechos de matrícula. Felizmente, mis tías y tíos nos ayudaron económicamente. En esa época, la mayor parte de mis compañeras no finalizaban la escuela secundaria: a menudo se quedaban embarazadas y se casaban o abandonaban los estudios. Gracias al respaldo y los consejos de mi abuela, no solo finalicé la escuela secundaria, sino que además cursé con éxito estudios universitarios y finalmente obtuve un doctorado en planificación educativa y aspectos económicos de la educación. Además, soy egresada del programa Echidna Global Scholars realizado en el Instituto Brookings.

Actualmente trabajo y vivo en Nairobi. Soy la primera mujer con título universitario (Licenciada en Educación) en mi familia y en mi pueblo de 1.200 familias. Gracias a mis estudios puse en marcha la Escuela Siprosa en Nairobi, que proporciona educación de gran calidad a los niños independientemente de su entorno. Educo tanto a las niñas como a los varones, para que estos puedan convertirse en hombres a quienes no les intimide trabajar, casarse y convivir con estas mujeres fuertes y empoderadas.

El éxito en la educación ha cambiado mi vida y las de mis hermanos, mis hijos y mi comunidad. Mis hermanos han recibido una buena educación gracias a que yo marqué el paso. Mis hijos valoran a las mujeres porque yo los he apoyado a lo largo de su educación y desarrollo. Una de mis primas, que se casó de forma prematura, volvió a matricularse en octavo grado y se graduó en ciencia veterinaria. Otra prima había abandonado la escuela debido a un embarazo precoz, y volvió a matricularse y se graduó como licenciada en educación. Así logré romper el círculo vicioso.

Mis hijos se sienten muy orgullosos de mí. Ellos apoyan la educación de las niñas debido a los beneficios increíbles que puede aportar. Yo puedo mantener económicamente a mi familia. El doctorado me ha ganado el respeto de mi comunidad. Contribuyo al empoderamiento de las adolescentes. Andrew, mi hijo menor, siempre dice: ¡Oh mami, eres un verdadero desafío para la familia!

En tanto mujer instruida, devuelvo lo recibido a la sociedad. Soy una mujer empoderada que ha perseverado, superando circunstancias difíciles con mucho esfuerzo y determinación. Ahora doy a las mentes jóvenes la oportunidad de explorar sus capacidades, sus intereses y todo su potencial a partir de una educación preescolar de calidad, para que tengan una base firme para su escolaridad futura. Así ayudo a las familias pobres a romper el círculo vicioso de la pobreza.

Sara, de 9 años, en una escuela que recibe apoyo de Save the Children en una aldea a la que se trasladó con su familia, en Alepo occidental, en el noroeste de Siria.

CRÉDITO: Syria Relief



Conclusión

Deseo que las niñas tomen conciencia de que no son culpables de la discriminación de la que son víctimas, y de que tendrán el poder de acabar con ella.

Ferzan, Turquía

Hemos asistido a un salto generacional en la educación de las niñas. Entre 1995 y 2018, la cohorte de niños, adolescentes y jóvenes en edad de asistir a la escuela primaria y secundaria aumentó en 190 millones. Sin embargo, la matrícula se incrementó en 150 millones de niños y 180 millones de niñas, dando lugar a un aumento de la tasa bruta de matriculación del 75% al 89% con paridad de género. En la educación terciaria, por cada 100 hombres, el número de mujeres matriculadas subió de 95 en 1995 a 114 en 2018. Las chicas no solo están obteniendo mejores resultados que los chicos en lectura, sino que además han alcanzado a los chicos en matemáticas.

Los sistemas educativos han ampliado las oportunidades primero a las poblaciones privilegiadas, mientras que los marginados, discriminados y excluidos, como las niñas, los habitantes de zonas rurales y los pobres, suelen ir detrás. Los que tienen múltiples desventajas son los que más sufren, y su trayectoria educativa ni siquiera ha comenzado. Así, el informe muestra que, en al menos 20 países, ninguna mujer joven, pobre y que vive en una zona rural finaliza la escuela secundaria, un objetivo que todos los jóvenes de ambos sexos deberían alcanzar de aquí a 2030. La velocidad con la que se han cerrado las brechas educativas varía significativamente. En algunos casos, el ritmo del cambio no tiene precedentes. En la India, en 1995 había 75 niñas matriculadas en la escuela primaria y secundaria por cada 100 niños, pero la paridad se alcanzó en 2009. En Marruecos, en el momento de la aprobación de la Declaración de Beijing había únicamente 30 mujeres matriculadas por cada 100 hombres, mientras que hoy en día hay paridad. Estos cambios no ocurren automáticamente. Varios factores explican la rapidez con la que se ha colmado la brecha de género en la educación a escala mundial.

Algunos mecanismos son endógenos, ya que recibir educación es un trampolín para que la próxima generación reciba más educación y para que los beneficios se acumulen y se compartan ampliamente. La educación de la que se beneficiaron las generaciones anteriores de algunas mujeres les permitió tener voz propia en cuestiones de matrimonio y maternidad, lo que provocó una transición demográfica hacia familias de menor tamaño. La educación no solo empoderó a las mujeres, sino que también les permitió tomar mejores decisiones favorables a la supervivencia y la salud de sus hijos, acelerando aún más esa transición. Al tener menos hijos, las familias pueden permitirse más fácilmente enviar a todos ellos a la escuela, incluso a los que podrían haber discriminado en el pasado, como las chicas. Las familias más pequeñas también ofrecen a las mujeres mayores posibilidades de trabajar fuera de casa, y la perspectiva de un empleo remunerado las pone en una posición de negociación más firme en el hogar, al tiempo que aumenta los incentivos para que las familias inviertan en la educación de todos sus hijos. Estas transformaciones económicas y sociales se propagan entre los países y dentro de ellos, suscitando cambios culturales más amplios en las normas de género. Muchos gobiernos respaldaron estos cambios culturales con marcos legislativos y normativos progresistas que promovían la igualdad de género.

No obstante, los impulsores del progreso no siempre fueron necesariamente los correctos. En la acción de algunos gobiernos no se reconocía su obligación de hacer realidad el derecho a la educación de todas las niñas o de promover el desarrollo social. Es posible que algunas de las familias que invirtieron en la educación de las niñas no hayan suscrito sinceramente el principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, sino, más bien, su motivación puede haber sido la perspectiva de un mejor matrimonio o la posibilidad de que una hija trabaje y gane dinero para la familia. En unos pocos países, el progreso aparente de las niñas puede ser simplemente el resultado de un progreso lento de los niños, especialmente los de familias más pobres, que han sido arrastrados al mercado laboral.

Lo más importante es que, detrás de las cifras mundiales, el progreso desde 1995 ha sido desigual. Las disparidades persisten entre los países y dentro de ellos. Las niñas siguen siendo más propensas a sufrir las formas más extremas de exclusión, ya que, por ejemplo, constituyen tres cuartas partes de los niños que posiblemente nunca pondrán los pies en un aula. Hay menos de ocho mujeres jóvenes matriculadas por cada 10 hombres jóvenes en el segundo ciclo de

la secundaria en el 9% de los países y en la educación terciaria en el 16% de los países. Su situación será frágil en el contexto de la pandemia de COVID-19, que tal vez agravará la desigualdad existente. El porcentaje de mujeres de la población mundial de adultos analfabetos se ha mantenido constante, en torno al 63%, durante los últimos 25 años. Las mujeres están en desventaja en muchos países de ingreso bajo y mediano en lo que respecta a las aptitudes digitales, una nueva forma de alfabetización.

Los requisitos mínimos referentes al agua, el saneamiento y la higiene no se cumplen para 335 millones de alumnas. Es posible que las escuelas no sean entornos de aprendizaje seguros para muchas otras, ya que las niñas tienen más probabilidades de ser víctimas de acoso, abuso y violencia verbal y sexual. En muchos casos, las niñas que quedan embarazadas no reciben apoyo ni se les alienta a continuar su educación. El contenido de la educación perpetúa los estereotipos de género, representando a las niñas y mujeres en posiciones pasivas. El hecho de que no se aborden directamente los prejuicios sociales y de género implícitos y explícitos significa que algunos docentes no están preparados para ayudar a las niñas a superar las barreras. Por lo tanto, las opciones profesionales posteriores siguen siendo limitadas. En cualquier caso, es evidente que las mujeres alcanzan menos puestos de liderazgo en la educación y en otros ámbitos.

Este es uno de los numerosos relatos de muchachas que han sido las primeras mujeres en su familia que han llegado a graduarse en la universidad. Los relatos fueron recopilados por el Informe GEM como parte de la campaña #Iamthe1stgirl, que tiene por objeto poner de relieve los avances realizados en materia de igualdad de género en la educación desde la aprobación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing 25 años atrás

PRIMERA GENERACIÓN DE GRADUADAS UNIVERSITARIAS:

Monika Sharma de la India

Soy una de tres hijos de una familia de clase media baja de la India. Mi padre era licenciado, pero no tenía trabajo. En muchas ocasiones intentó poner en marcha negocios y fracasó. Mi madre se casó cuando cursaba el décimo año, así que abandonó la escuela. La única fuente de ingresos de mi familia era el trabajo de mi abuelo.

Poseo una Maestría en Literatura Inglesa, una Licenciatura en Educación, y estoy cursando una maestría en bienestar social. Las principales dificultades que tuve para estudiar fueron la falta de financiación y una sociedad muy tradicional. Mi abuelo quería que me casara cuando estaba en el octavo curso, pero mi padre me protegía y mi madre ahorra todo el dinero que podía. Siempre que sus padres le ofrecían regalos, ella pedía dinero para poder invertirlo en nuestra educación. Más adelante, comencé a ganar mi propio dinero dando clases. También daba clases en la época en que seguía mis cursos de maestría, algo que sorprendía mucho a los demás. En la etapa en que asistía a cursos en otra ciudad para obtener mi diploma en educación, mi hermana siguió impartiendo las clases que yo daba y aportó el dinero para pagar mis estudios.

Actualmente soy maestra de primaria en la escuela estatal y también sindicalista. Ocupo el cargo de presidenta de la red de mujeres de mi estado en el sindicato. Todo lo he logrado gracias a los esfuerzos conjuntos míos y de mi familia. Estoy sumamente agradecida a mis padres y a mi hermana.

La educación siempre conlleva una vida mejor, y eso es lo que me pasó a mí también. Cambió mi pensamiento lógico, mi perspectiva en la vida, mi actitud, mi personalidad y mi estilo de vida. Ahora tengo un empleo y una posición respetable en la sociedad. No necesito luchar como tuvo que hacer mi madre durante toda su vida. Ahora soy independiente gracias a mi educación.

He dispuesto lo necesario para que mis hijos tengan una educación de calidad. Les enseño personalmente todos los días. No tengo grandes sueños para ellos, solo deseo que sean seres humanos buenos y compasivos con el dolor de otros. No los obligaré a ser médicos o alguna otra profesión con prestigio. Les he pedido que se esfuercen para conseguir hacer lo que deseen y lo que mejor sepan hacer.

RECOMENDACIONES

Al Foro Generación Igualdad, previsto para el año 2021, se le asignó la tarea de redactar un nuevo texto que podría reemplazar la Declaración de Beijing para la próxima generación de niñas y mujeres. Éste ha definido seis "coaliciones de acción" sobre violencia, justicia y derechos económicos, salud y derechos sexuales y reproductivos, justicia climática, tecnología e innovación, y movimientos y liderazgo feministas. Aunque la educación no figure entre ellas, junto con la financiación, las normas de género, las leyes y políticas, los datos, la discriminación interseccional y el cambio sistémico, se ha designado como tema transversal para ayudar a alcanzar las metas de cada coalición de acción.

Al examinar los avances de la última generación de niñas y mujeres, ¿debe concluirse que la comunidad internacional deberá cambiar sus objetivos estratégicos para lograr la igualdad de género en la educación y mediante la misma? De ser así, ¿de qué manera? El camino hacia la igualdad de género es un proceso de garantía de la inclusión. Todas las esferas de la actividad humana de todas las sociedades deben alinearse con el propósito de brindar iguales oportunidades a las niñas y niños, a las mujeres y hombres, y no discriminarlos. En los últimos 25 años se han producido avances en muchos ámbitos, mientras que en otros ha habido estancamiento y, lamentablemente, también retrocesos. El programa establecido en Beijing sigue siendo pertinente hoy en día, aunque puede haber una diferencia de grado; es decir, que la distancia para alcanzar el objetivo de igualdad se ha acortado en algunas zonas y países, mientras que en otros puede permanecer igual. El progreso en algunas esferas permite al programa dar más fuerza a algunas de sus exigencias, que hace unos años podían parecer poco prometedoras. Por su parte, el progreso ya no puede limitarse a una evaluación superficial de la paridad de género.

Plasmado las distancias recorridas y teniendo en cuenta el contexto actual, el informe formula seis recomendaciones para ayudar a orientar los esfuerzos de planificación, presupuestación, ejecución y supervisión hacia un respaldo al proceso en favor de la igualdad de género en la educación, y mediante la misma, para la nueva generación. Reposan en el llamamiento que se hace a los países en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de 2020 a profundizar su comprensión de la inclusión en la educación, considerando la diversidad de los alumnos una ventaja. Los sistemas educativos deben atender a las necesidades de cada niño, joven y adulto, de tal modo que puedan aprender y desarrollar su potencial. El género, ya sea como una característica única en sus diferentes expresiones de identidad, o combinado con otras características, como la edad, la ubicación, la pobreza, la discapacidad, el origen étnico, el idioma, la religión, la migración o el desplazamiento, la orientación sexual, el encarcelamiento, las creencias y las actitudes, no debe dar lugar a discriminación en la participación en la educación o la experiencia de aprendizaje.

Todas las niñas deben completar por lo menos 12 años de educación, y debe lograrse la paridad de género en todos los niveles de la educación y la alfabetización, de conformidad con los compromisos asumidos en las metas 4.1, 4.5 y 4.6 de los ODS.

Eliminar las disparidades de género en el acceso a la educación, la participación en ella y la finalización de los estudios. Hay menos de nueve mujeres matriculadas por cada 10 hombres en el 4% de los países en la educación primaria, el 9% en el primer ciclo de secundaria, el 15% en el segundo ciclo de secundaria y el 21% en la educación terciaria. La discriminación, ya sea que se manifieste conscientemente o que sea el resultado de la inercia de discriminaciones anteriores, está en el origen del problema que enfrentan las niñas y las mujeres en esos países, a diferencia del caso más común de países en que los hombres están en desventaja en el segundo ciclo de la educación secundaria y la educación terciaria. Las brechas deben colmarse con medidas que impidan el abandono escolar prematuro, especialmente mediante programas de asistencia y protección social dirigidos a las familias desfavorecidas, cuyas hijas son más vulnerables a las normas de género desiguales que las condenan a desempeñar funciones de cuidado y tareas domésticas. Si bien no es suficiente, la eliminación de las brechas de género en materia de educación que aún existen es una condición necesaria para lograr la justicia económica.

Las mujeres deben tener igual acceso a la educación técnica, profesional y terciaria, de conformidad con el compromiso asumido en las metas 4.3 y 4.4 de los ODS.

Asegurar una representación equilibrada de niñas y mujeres en los ámbitos de estudio de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. La proporción de mujeres en ingeniería o TIC en la educación terciaria es inferior al 25% en más de dos tercios de los países. El porcentaje de alumnas en la enseñanza técnica y profesional, que está muy segregada por sexo según los cursos, disminuyó del 45% en 1995 al 42% en 2018. Las mujeres tampoco están cursando carreras en tecnología de la información y las comunicaciones, a pesar de que en la mayoría de los países las chicas obtienen resultados por lo menos iguales a los de los chicos en matemáticas y ciencias. Esta discrepancia pone de manifiesto la necesidad apremiante de adoptar medidas activas para que los docentes, los consejeros y toda la comunidad escolar ofrezcan una orientación profesional con perspectiva de género que permita acabar con ideas falsas relativas a la tecnología y su conexión sesgada con estereotipos de género. Se necesitan urgentemente programas que corrijan esos desequilibrios, con miras a promover la tecnología e innovación en favor de la igualdad de género y evitar nuevas brechas de género en la alfabetización digital.

La impartición de conocimientos y aptitudes para el desarrollo sostenible debe incorporar la igualdad de género, de conformidad con la meta 4.7 de los ODS, empezando desde los primeros años de acuerdo con la meta 4.2 de los ODS.

Eliminar los estereotipos y los prejuicios de género de los materiales de enseñanza y aprendizaje. Los prejuicios de género en los libros de texto siguen siendo frecuentes. En los textos e imágenes de los libros de texto de inglés de secundaria, la representación de la mujer era del 44% en Malasia e Indonesia, del 37% en Bangladesh y del 24% en la provincia de Punjab (Pakistán). No solo las niñas y mujeres están insuficientemente representadas, sino que cuando se incluyen, suelen mostrarse en funciones tradicionales; esto refleja la inercia de la discriminación pasada, ya que los libros de texto cambian lentamente, incluso cuando la sociedad en torno se esfuerza por evolucionar. Sin embargo, los libros de texto son los únicos libros que algunos niños pueden leer y, por lo tanto, son herramientas poderosas para promover los derechos de la mujer. Las mujeres se retratan en posturas pasivas y dependientes y ejerciendo funciones domésticas. La elaboración de materiales de enseñanza y aprendizaje con perspectiva de género y la realización de auditorías de género periódicas de los materiales de enseñanza y aprendizaje requieren un firme liderazgo. Los procesos de revisión de los libros de texto deben ser inclusivos, asegurando que las mujeres participen en igualdad de condiciones y que sus opiniones sean escuchadas. También deben basarse en la investigación y contar con el apoyo de formación pertinente para especialistas de los currículos y los libros de texto. Una dimensión de género debe figurar explícitamente en las licitaciones, las condiciones y los contratos para la elaboración de materiales de enseñanza y aprendizaje. Los docentes deben recibir capacitación para el uso de materiales de enseñanza con perspectiva de género.

Este es uno de los numerosos relatos de muchachas que han sido las primeras mujeres en su familia que han llegado a graduarse en la universidad. Los relatos fueron recopilados por el Informe GEM como parte de la campaña #Iamthe1stgirl, que tiene por objeto poner de relieve los avances realizados en materia de igualdad de género en la educación desde la aprobación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing 25 años atrás.

PRIMERA GENERACIÓN DE GRADUADAS UNIVERSITARIAS:

Andrae de México

Mi padre nació en una ciudad de Oaxaca en condiciones de pobreza. Sin comida ni educación suficientes, llegó a la Ciudad de México. Con su trabajo pagó sus estudios. Mi madre no pudo finalizar sus estudios. Empezó a trabajar como secretaria a los 20 años y más tarde formó una familia. Gracias al apoyo incondicional de mis padres, logré graduarme en la universidad con una beca y, actualmente, me propongo cursar una maestría. Ninguno de mis primos o tíos logró cursar una carrera. Pienso que la educación puede cambiar la sociedad desde sus raíces. La educación me ha hecho ver que existen otros mundos y que el conocimiento no es algo estático. Además, con los conocimientos adquiridos he logrado devolver una parte a la sociedad que ayudó a mis padres a salir adelante, y compartir un poco de lo que sé ahora con mi familia, que sigue haciendo frente a problemas económicos.

Las instalaciones educativas deben tener en cuenta las cuestiones de género y los entornos de aprendizaje deben ser seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos, de conformidad con el compromiso asumido en la meta 4.a de los ODS.

Lograr que las escuelas sean espacios seguros para todas las niñas y niños, libres de violencia de género. Las relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres también se reflejan en la violencia de género, una grave amenaza a los esfuerzos por conseguir la igualdad entre los sexos. En su manifestación en el entorno escolar, la violencia constituye un obstáculo para el logro de la educación secundaria universal y perpetúa las normas desiguales en materia de género. Para combatirla se requiere un ethos escolar inclusivo, un respeto de normas claras sobre lo que es aceptable, la preparación de los docentes y directores de escuela para que adopten una visión crítica de sus actitudes y valores y estén dispuestos a defender la igualdad de género, y un compromiso con la comunidad, entre otras cosas para facilitar la denuncia de los incidentes de violencia y la respuesta a los mismos. Es necesario mejorar las instalaciones sanitarias a fin de afianzar la sensación de privacidad y seguridad.

Comprometerse a impartir una educación sexual integral en todos los niveles educativos. Además del problema de la violencia de género en el entorno escolar, el matrimonio y el embarazo precoces son también barreras para la educación secundaria universal. Las tasas de embarazo precoz siguen siendo elevadas. Así, en 2019 el 14% de las mujeres de 20 a 24 años de edad había dado a luz antes de los 18 años en el mundo y el 25% en África Subsahariana. Es indispensable, aunque no suficiente, abolir las leyes abiertamente hostiles que prohíben la escolarización de las niñas embarazadas, o hacer que los marcos normativos sean más favorables para las niñas embarazadas y las madres jóvenes. A lo que debe hacerse frente son comunidades que albergan prejuicios, y toleran el matrimonio infantil y la violencia. Los gobiernos tendrán que comprometerse a impartir una educación sexual integral que promueva la autonomía corporal y la salud y los derechos sexuales y reproductivos, pero también tendrán que estar preparados para superar dos retos. En primer lugar, muchas personas siguen teniendo ideas erróneas, que no están respaldadas por pruebas, sobre el contenido apropiado de la educación, a menudo fomentadas y difundidas por la oposición organizada y los grupos de presión. En segundo lugar, los gobiernos deberán gestionar los complejos requisitos de financiación, formación de docentes, contenido curricular, seguimiento y evaluación, y velar por entablar una colaboración intersectorial, en particular entre las autoridades educativas y sanitarias.

Las mujeres deben tener igual acceso a la gestión de la educación y los puestos de liderazgo, de acuerdo con los compromisos de garantizar una oferta adecuada de docentes cualificados asumidos en la meta 4.c de los ODS.

Garantizar una representación equilibrada de mujeres en puestos de gestión y liderazgo de la educación. Si bien en algunos países de ingreso bajo, especialmente en las zonas rurales, hay muy pocas mujeres en la profesión docente – un legado de la discriminación pasada en la educación de las niñas que actúa como desincentivo para su generación actual, especialmente en contextos en que las normas tradicionales siguen predominando – ésta se caracteriza en general por la feminización. Esta segregación de género va en contra de los compromisos de igualdad de género en el mercado laboral. A menudo se vincula con la percepción de la enseñanza como una carrera más apropiada para las mujeres, perpetuando normas desiguales de género en las oportunidades del mercado de trabajo. Estas normas también se reflejan en las barreras con que tropiezan las mujeres para llegar a puestos de gestión y liderazgo en la educación. En 48 países de ingreso mediano y alto existe una brecha de género de 20 puntos porcentuales entre los docentes y los directores de las escuelas secundarias de primer ciclo. Las medidas para promover la igualdad de género en la gestión y el liderazgo de la educación podrían respaldar el progreso de la igualdad de género en los puestos de gestión y liderazgo de otros sectores, en consonancia con el llamamiento del Foro Generación Igualdad en favor de los movimientos y el liderazgo feministas. También podrían hacerse eco del llamamiento a la acción feminista en pro de la justicia climática, ya que la representación desequilibrada en los órganos y procesos decisivos fundamentales es uno de los obstáculos para garantizar que esas decisiones pertinentes sean sostenibles y justas.

Taslima, de 10 años, levanta la mano en la escuela comunitaria de Sylhet (Bangladesh).

CRÉDITO: Tom Merilion / Save the Children



TABLE 1: Oportunidades educativas

País o territorio	A			B			C				D	
	IPG en la tasa bruta de matriculación			IPG en la tasa de finalización			IPG en el logro de un nivel mínimo				Graduadas terciaria (%)	
	Primaria	Secundaria	Terciaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Final de primaria		Final de primer ciclo de secundaria		TIC	Ingeniería
						Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas			
África Subsahariana												
Angola	0.87	0.64	0.83	0.89	0.76	0.64	...	...	...	...	38	22
Benin	0.94	0.76	0.44	0.87	0.54	0.45	0.78	1.1	...	...	55	55
Botswana	0.98	...	1.3	...	...	...	...	1.15	...	...	...	...
Burkina Faso	0.98	1.00	0.58	...	...	...	0.88	0.74	...	...	...	22
Burundi	1.01	1.10	0.45	1.16	0.75	0.7	1.3	1.47	...	...	27	8
Cabo Verde	0.93	1.09	1.33	...	...	...	...	...	...	...	44	33
Camerún	0.90	0.86	0.81	0.94	0.88	0.78	1.17	0.94	...	...	...	25
Chad	0.77	0.46	0.29	0.78	0.55	0.37	0.72	0.32	...	...	...	...
Comoras	1.00	1.06	0.81	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	0.67	1.04	0.79	0.69	1.11	1.01	...	...	27	16
Côte d'Ivoire	0.93	0.77	0.69	0.89	0.61	0.85	1.15	0.71	...	...	...	...
Djibouti	1	1.03	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	0.86	0.91	0.71	...	...	...	...	...	...	...	...	28
Eswatini	0.92	0.99	...	1.17	1.13	1.07	...	...	...	...	...	...
Etiopía	0.91	0.96	0.48	1.01	0.96	1.11	...	...	...	...	...	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	1.09	...	...	1.12	1.09	0.90	...	...	...	...	...	...
Ghana	1.01	1	0.77	1.05	1	1.02	...	...	...	...	20	16
Guinea	0.82	0.65	0.43	0.75	0.61	0.51	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	...	...	...	0.78	0.69	0.49	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	1	...	0.74	1.06	1.12	0.85	...	...	...	...	30	19
Lesotho	0.95	1.26	1.35	1.25	1.40	1.29	...	...	...	...	31	18
Liberia	0.99	0.77	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	1.01	1.03	0.95	1.14	0.98	0.97	...	...	...	...	34	19
Malawi	1.01	0.98	...	1.18	0.92	0.84	...	...	...	...	...	...
Malí	0.90	0.82	0.42	0.81	0.84	0.43	...	...	...	...	...	...
Mauritania	1.05	1.02	0.5	0.85	0.85	0.66	...	...	...	...	41	12
Mauricio	1.03	1.05	1.29	...	...	...	...	...	...	...	32	25
Mozambique	0.93	0.89	0.81	...	...	...	...	...	...	...	21	29
Namibia	0.97	...	1.49	...	...	...	...	...	...	...	38	34
Níger	0.86	0.75	0.41	...	...	...	1.16	0.71	...	...	23	7
Nigeria	0.94	0.9	...	1.00	0.9	0.76	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	0.99	0.64	0.56	...	...	...	...	...	...	...	37	10
República Centroafricana	0.78	0.67	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	1.03	1.05	0.54	1.1	0.86	0.69	...	...	...	...	...	...
Rwanda	0.99	1.11	0.81	1.22	1.16	0.84	...	...	...	...	39	27
Santo Tomé y Príncipe	0.97	1.13	1.04	1.08	1.1	1.46	...	...	...	...	...	...
Senegal	1.12	1.09	0.68	1.06	0.85	0.69	0.97	0.75	1.11	0.86	...	...
Seychelles	1.06	1.06	1.52	...	...	...	...	...	...	...	21	14
Sierra Leona	1.03	0.97	...	1.03	0.89	0.64	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	0.97	1.08	1.3	1.03	1.06	1.13	...	1.14	...	...	38	32
Sudán del Sur	0.71	0.54	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	0.96	0.73	0.51	0.89	0.64	0.49	1.14	0.87	...	...	...	...
Uganda	1.03	...	0.73	1.07	0.87	0.79	...	...	...	...	...	...
Zambia	1.02	...	...	1.03	0.92	0.80	...	...	1.46	1.26	...	...
Zimbabwe	...	...	0.84	1.06	1.08	0.79	...	...	...	...	46	20
África Septentrional y Asia Occidental												
Arabia Saudita	1.01	0.94	1.05	...	...	...	...	...	1.44	0.91	46	3
Argelia	0.95	...	1.40	...	...	...	...	...	1.46	1.16	49	48
Armenia	1.00	1.04	1.25	1	1.01	1.04	...	1.04	...	1.07	38	22
Azerbaiyán	1.01	1	1.13	...	...	...	1.06	...	...	...	46	27
Bahrein	0.99	1.06	1.45	...	...	...	...	...	...	1.17	47	31
Chipre	1.00	0.98	1.16	1	1	1.09	...	...	1.32	1.09	28	33
Egipto	1.00	0.99	1.03	1.01	1.02	0.97	...	...	...	1.13	37	21
Emiratos Árabes Unidos	0.98	0.92	...	...	...	...	...	...	1.33	1.07	55	33
Georgia	1.01	1.01	1.12	1.00	1.00	1.08	...	...	1.37	1.04	21	16
Iraq	...	...	...	0.94	1.01	1.19	...	...	...	...	...	...
Israel	1.01	1.02	1.29	...	...	...	...	...	1.22	1.09	...	...

TABLE 1: Continuación

País o territorio	A			B			C				D	
	IPG en la tasa bruta de matriculación			IPG en la tasa de finalización			IPG en el logro de un nivel mínimo				Graduadas terciaria (%)	
	Primaria	Secundaria	Terciaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Final de primaria		Final de primer ciclo de secundaria		TIC	Ingeniería
						Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas			
Jordania	0.98	1.03	1.16	...	...	...	...	...	1.35	1.01	...	35
Kuwait	1.09	1.06	1.53	...	...	...	...	...	...	0.84	...	...
Líbano	...	...	...	...	...	...	...	...	1.22	0.95	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	0.96	0.91	0.99	...	...	...	...	...	1.31	1.07	41	42
Omán	1.09	0.92	1.53	...	...	...	...	...	...	1.27	76	43
Palestina	1.00	1.09	1.36	1.01	1.14	1.28	...	...	...	...	46	33
Qatar	1.01	...	1.87	...	...	...	...	...	1.41	1.03	53	37
República Árabe Siria	...	...	1.12	...	...	...	...	...	...	...	57	44
Sudán	0.94	1.01	1.02	0.96	1.02	0.85	...	...	...	...	...	46
Túnez	0.99	1.13	1.45	1.03	1.15	1.30	...	...	1.28	0.87	56	44
Turquía	0.99	0.95	...	...	...	...	...	0.98	1.14	1.05	34	27
Yemen	0.87	0.73	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central y Sudoriental												
Afganistán	0.67	0.57	0.35	0.56	0.49	0.46	...	...	...	...	...	4
Bangladesh	1.07	1.14	0.71	1.11	1.02	0.82	...	...	0.98	0.84	27	46
Bhután	1.00	1.11	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India	1.13	1.04	1.07	1	0.96	0.85	1.04	1	...	...	46	31
Irán (República Islámica del)	1.05	0.96	0.86	...	...	...	...	...	...	1.01	39	23
Kazajstán	1.02	1.01	1.19	1	1	1.02	1.01	1.02	1.31	1.00	30	28
Kirguistán	0.99	1.00	1.23	1.00	1.00	0.95	...	...	...	...	47	18
Maldivas	1.02	...	1.72	1.02	1.09	1.29	...	...	...	...	10	10
Nepal	1.02	1.07	1.07	0.99	0.97	...	...	...	...	...	...	...
Pakistán	0.84	0.85	0.87	0.87	0.82	0.97	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	0.99	1.04	1.33	...	...	...	...	...	...	...	38	28
Tayikistán	0.99	...	0.76	0.99	0.97	0.79	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	0.98	0.96	0.64	1	1	1.03	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	0.99	0.99	0.70	...	...	...	...	...	...	...	18	18
Asia Oriental y Sudoriental												
Brunei Darussalam	1.01	1.02	1.36	...	...	...	...	...	1.23	1.07	42	52
Camboya	0.98	...	0.90	1.12	0.96	0.97	...	...	1.31	0.83	8	15
China	1.01	...	1.18	1.02	1.08	1.15	...	...	...	...	...	...
Filipinas	0.96	1.1	1.24	1.06	1.15	1.11	...	...	1.34	1.11	48	24
Hong Kong (China)	1.04	0.97	1.10	...	...	...	...	...	1.10	1.03	...	...
Indonesia	0.97	1.02	1.13	1.02	1.05	1.03	...	...	1.31	1.13	35	25
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	1.09	1.01	...	14
Macao (China)	0.99	1.00	1.26	...	...	...	...	...	1.06	1.00	23	20
Malasia	1.01	1.08	1.18	...	...	...	...	...	1.23	1.07	46	27
Mongolia	0.98	...	1.29	1.02	1.10	1.13	...	...	...	...	38	31
Myanmar	0.96	1.08	1.29	1.03	1.03	1.33	...	...	...	...	67	42
RDP Lao	0.96	0.93	1.07	1	0.98	0.97	...	...	...	...	41	18
República de Corea	1	0.99	0.79	...	...	...	...	...	1.08	1.01	24	20
RPD de Corea	1.00	1.01	0.51	...	...	...	...	...	...	...	36	17
Singapur	1	0.99	1.13	...	...	...	...	...	1.07	1.03	32	28
Tailandia	1.00	0.98	1.29	1	1.12	1.19	...	...	1.38	1.16	48	17
Timor-Leste	0.96	1.08	...	1.1	1.1	1.1	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	1.02	...	1.2	1.01	1.07	1.18	...	...	1.11	1.04	26	37
Oceania												
Australia	1	0.89	1.3	...	1	1.04	...	0.97	1.11	0.99	22	23
Fiji	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook	0.98	1.04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	1	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Solomón	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	1.07	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia (E. F. de)	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	0.95	1.02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	1	1.06	1.3	...	...	...	...	...	1.11	0.99	23	29
Niue	1	1.18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	0.88	1.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABLE 1: Continuación

País o territorio	A			B			C				D	
	IPG en la tasa bruta de matriculación			IPG en la tasa de finalización			IPG en el logro de un nivel mínimo				Graduadas terciaria (%)	
	Primaria	Secundaria	Terciaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Final de primaria		Final de primer ciclo de secundaria		TIC	Ingeniería
						Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas			
Papua New Guinea	0.91	0.73	...	1.02	1	0.88	...	...	...	...	...	...
Samoa	1.00	1.09	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	0.83	0.91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0.99	1.03	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	0.92	1.12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	0.97	1.03	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe												
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	0.99	0.96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	1	1.04	1.4	...	...	...	...	...	1.11	0.78	...	...
Aruba	0.97	...	1.48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	1.00	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	0.96	1.04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	0.95	1.04	1.38	1.13	1.27	1.23	...	...	...	...	19	9
Bolivia (E. P. de)	0.99	0.98	...	1.01	0.99	1.03	...	...	...	...	...	...
Brasil	0.97	1.03	1.27	1.09	1.1	1.19	...	...	1.20	0.88	15	37
Chile	0.97	1	1.13	1	1.01	1.05	...	...	1.13	0.74	13	18
Colombia	0.97	1.05	1.14	1.04	1.1	1.12	...	...	1.07	0.75	23	35
Costa Rica	1.01	1.07	1.18	1.02	1.05	1.16	...	...	1.11	0.80	20	35
Cuba	0.96	1.02	1.37	1	1.01	1.03	...	...	...	...	33	42
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	0.97	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	1.02	1.03	1.14	1.00	1.01	1.05	...	...	1.09	0.71	37	21
El Salvador	0.97	0.99	1.12	1.05	1.02	1.08	...	...	...	...	26	19
Granada	0.98	1.03	1.20	...	...	...	...	...	...	...	24	13
Guatemala	0.97	0.95	1.15	0.95	0.87	0.91	...	...	1.15	0.84	21	35
Guyana	...	...	...	1.03	1.09	1.23	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	1.16	1.17	0.97	...	...	...	...	...	...
Honduras	1	1.13	1.27	1.07	1.09	1.24	...	...	1.11	0.66	27	39
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	0.96	1.1	1.44	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	0.96	1.03	1.43	...	...	...	...	...	...	...	...	...
México	1	1.07	1.02	0.99	0.99	0.97	...	...	1.11	0.88	28	28
Montserrat	1.09	1.11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	1.22	1.17	1.3	...	...	...	...	...	...
Panamá	0.98	1.05	1.36	1.01	1.07	1.11	...	...	1.16	0.82	44	40
Paraguay	...	...	...	1.07	1.09	1.13	...	...	1.12	0.56	...	...
Perú	0.97	0.95	1.05	1.00	1.01	1.01	...	...	1.13	0.85	50	47
República Dominicana	0.94	1.07	1.44	1.07	1.15	1.27	...	...	1.37	0.94	39	38
Saint Kitts y Nevis	0.97	1.03	1.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	0.99	1.03	1.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	1.01	1.00	1.49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	1.01	0.95	1.7	...	...	...	...	...	...	...	75	...
Suriname	1.00	1.24	...	1.11	1.27	1.35	...	...	...	...	...	...
Trinidad and Tabago	...	...	...	...	...	...	...	...	1.28	1.16	...	...
Uruguay	0.98	1.1	...	1.02	1.13	1.27	...	...	1.17	0.93	18	46
Venezuela (R. B. de)	0.98	1.07	...	1.02	1.13	1.15	...	...	...	...	...	...
Europa y América del Norte												
Albania	1.04	1.01	1.36	1.01	1	1.02	...	...	1.35	1.06	44	38
Alemania	1	0.94	1.01	...	0.97	1.06	1.01	0.98	1.10	1.00	19	21
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	1	0.96	1.16	1	1.02	0.98	1.01	...	1.13	0.99	14	22
Belarús	1.00	0.99	1.16	...	...	...	...	...	1.13	0.99	23	23
Bélgica	1	1.11	1.23	1.02	1.02	1.04	...	...	1.08	0.97	10	23
Bermudas	0.98	1.11	1.33	...	...	...	...	...	...	...	33	6
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	1.30	1.01	28	39
Bulgaria	0.99	0.97	1.19	...	0.99	1.01	1.02	1.03	1.27	1.03	39	29
Canadá	1	1.01	1.26	...	...	...	...	...	1.09	1.00	30	20
Chequia	1.01	1.01	1.29	1	1.01	1.08	...	...	1.13	1.01	16	34

TABLE 1: Continuación

País o territorio	A			B			C				D	
	IPG en la tasa bruta de matriculación			IPG en la tasa de finalización			IPG en el logro de un nivel mínimo				Graduadas terciaria (%)	
	Primaria	Secundaria	Terciaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Final de primaria		Final de primer ciclo de secundaria		TIC	Ingeniería
						Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas			
Croacia	1	1.05	1.27	1	0.99	1	...	0.92	1.16	0.98	21	36
Dinamarca	0.99	1.01	1.27	1	1	1.19	...	...	1.11	1.01	24	29
Eslovaquia	0.99	1.01	1.34	1	0.99	1.01	1.01	0.93	1.18	1.01	12	28
Eslovenia	1	1.02	1.3	1	1	1.03	...	...	1.16	1.01	14	27
España	1.02	1.01	1.16	0.94	1.03	1.05	...	...	1.08	1.00	13	27
Estados Unidos	0.99	0.99	1.26	1	1.01	1.03	...	...	1.09	0.98	24	20
Estonia	1	1.02	1.35	1	1.03	1.08	...	...	1.07	1.00	29	32
Federación de Rusia	1	0.98	1.16	...	...	...	1.01	1	1.12	1.00	...	...
Finlandia	0.99	1.09	1.15	1	1	1.08	...	...	1.13	1.04	21	22
Francia	0.99	1.01	1.19	...	1.02	1.05	1.02	0.97	1.11	1.00	16	26
Grecia	1	0.94	1.01	1	1.01	1.01	...	...	1.22	1.04	36	34
Hungría	0.99	1	1.2	...	0.98	1.04	1.01	0.99	1.12	0.95	17	30
Irlanda	1	0.98	1.1	1	1.01	1.04	...	...	1.07	1.00	21	18
Islandia	1	0.99	1.46	1	1	1.32	...	...	1.19	1.07	...	...
Italia	0.97	0.99	1.26	1	1	1.02	...	...	1.11	0.96	16	32
Letonia	1	0.99	1.31	0.99	1.02	1.14	...	...	1.16	1.00	23	27
Liechtenstein	0.97	0.81	0.63	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	1	0.96	1.27	...	0.99	1.12	1.01	1.03	1.18	1.05	17	25
Luxemburgo	0.99	1.02	1.1	...	0.97	1	...	...	1.13	0.97	20	20
Macedonia del Norte	1	0.97	1.24	...	...	...	...	...	1.41	1.09	35	48
Malta	1	1	1.27	...	1.02	1.05	...	...	1.26	1.03	16	28
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	0.95	1.01	1.26	...	...	...	...	...	1.24	0.94	...	...
Noruega	1	0.96	1.33	1	0.99	1.05	...	0.99	1.16	1.05	15	24
Países Bajos	1	1.01	1.13	1	1.05	1.03	...	...	1.13	1.02	14	23
Polonia	1	0.97	1.34	1	1	1.02	...	...	1.11	1.02	21	42
Portugal	0.97	0.98	1.11	1.01	1	1.1	...	...	1.10	1.00	17	32
Reino Unido	1	1.03	1.27	1	1	1.1	...	...	1.07	0.97	19	23
República de Moldova	1	0.99 ⁱ	1.25	...	...	...	...	...	1.26	1.02	23	30
Rumania	0.99	1	1.21	...	1	0.98	...	...	1.22	0.98	33	35
San Marino	1.14	0.89	0.74	...	...	...	...	...	...	...	...	36
Serbia	1	1.01	1.28	1	1.01	1.02	...	1.01	1.22	1.01	29	39
Suecia	1.01	1.06	1.36	1	1	1.06	...	...	1.11	1.02	30	33
Suiza	0.99	0.96	1.02	1	1	0.96	...	...	1.12	0.99	10	16
Ucrania	1.02	0.98	1.13	...	...	...	...	...	1.16	0.97	17	25

A Índice de paridad de género (IPG) ajustado para la tasa bruta de matriculación por nivel

B Índice de paridad de género ajustado para la tasa de finalización por nivel [Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en encuestas de hogares]

C Índice de paridad de género ajustado para el porcentaje de estudiantes que alcanzan al menos un nivel mínimo de dominio de la lectura y las matemáticas

D Porcentaje de mujeres graduadas en la educación terciaria en a) tecnologías de la información y la comunicación b) ingeniería, fabricación y construcción

Nota: la fuente es el Instituto de Estadística de la UNESCO, a menos que se indique lo contrario.

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

TABLE 2: Normas, instituciones, leyes, políticas y sistemas

País o territorio	A Adultos que opinan que la universidad es más importante para los chicos que para las chicas (%)	B IPG de la participación de los adolescentes en las tareas domésticas	C Tasa de matrimonio precoz (%)	D Tasa de maternidad prematura (%)	E Índice de Instituciones Sociales y Género (SIGI)- Nivel de discriminación por razón de género	F Escuelas que imparten educación sobre el VIH y la sexualidad (%)		G IPG de los alumnos que sufren acoso escolar	H Maestras (%)		I Diferencia entre el porcentaje de maestras y de directoras (puntos porcentuales)	J Escuelas de primer ciclo de secundaria sin saneamiento (%)
						Primaria	Primer ciclo de secundaria		Primaria	Secundaria		
África Subsahariana												
Angola	...	1.20	30	38	-	...	...	...	47	29	...	...
Benin	...	1.45	26	19	Medio	...	...	1.08	26	10	...	...
Botswana	...	...	...	...	-	...	...	...	74	...	...	...
Burkina Faso	...	1.68	52	28	Medio	2	21	...	47	17	...	35
Burundi	...	1.32	19	13	-	99	100	...	50	26	...	18
Cabo Verde	...	...	...	22	-	59	100	...	71	47	...	2
Camérún	...	1.62	31	28	Muy alto	...	...	...	53	35	...	...
Chad	...	1.51	67	51	Alto	...	...	...	18	7	...	...
Comoras	...	1.47	32	17	-	...	...	...	29	17	...	...
Congo	...	1.05	27	26	-	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	1.62	27	25	Alto	...	...	...	30	16	...	0
Djibouti	...	...	5	...	-	...	...	...	29	26	...	5
Eritrea	...	...	41	19	-	...	...	...	39	24	...	59
Eswatini	...	1.16	5	17	-	100	100	...	68	49	...	3
Etiopía	...	1.16	40	21	Bajo	...	...	...	...	...	...	...
Gabón	...	1.13	22	28	Alto	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	...	...	30	19	-	...	...	...	36	19	...	14
Ghana	30	1.74	21	17	Medio	...	...	...	43	25	...	...
Guinea	...	1.37	51	37	Muy alto	...	...	...	31	...	...	...
Guinea-Bissau	...	1.62	24	28	-	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	30	42	-	...	...	...	44	...	...	...
Kenya	...	...	23	23	Medio	...	...	...	50	42	...	...
Lesotho	...	...	17	14	Medio	...	...	...	75	55	...	...
Liberia	...	1.81	36	37	Alto	...	...	...	18	6	...	59
Madagascar	...	...	41	36	Alto	...	...	...	53	42	...	52
Malawi	...	1.53	42	31	Alto	...	...	...	44	23	...	...
Malí	...	1.44	50	33	Alto	...	...	...	32	14	...	80
Mauricio	...	...	...	...	-	0	0	...	79	59	...	0
Mauritania	...	1.49	37	22	-	0	0	...	33	13	...	68
Mozambique	...	...	53	40	Bajo	...	...	1.03	46	31	...	...
Namibia	...	...	7	15	Bajo	...	...	...	68	54	...	...
Niger	...	1.31	76	48	-	6	100	...	53	22	...	42
Nigeria	46	1.20	44	31	Alto	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	...	1.62	37	27	Medio	0	0	...	29	12	...	...
República Centroafricana	...	1.40	68	45	Alto	...	...	...	19	47	...	...
República Unida de Tanzania	...	1.45	31	22	Alto	...	...	1.11	50	33	...	...
Rwanda	36	1.29	7	6	Bajo	100	100	...	55	28	...	28
Santo Tomé y Príncipe	...	1.20	35	27	-	50	100	...	55	33	...	0
Senegal	...	1.73	29	16	Medio	100	76	...	32	27	...	52
Seychelles	...	...	...	...	-	90	81	1.11	89	58	...	0
Sierra Leona	...	1.20	30	30	Alto	23	53	...	30	14	...	35
Somalia	...	...	45	...	-	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	39	1.25	6	15	Bajo	...	...	...	79	58	38	...
Sudán del Sur	...	...	52	28	-	...	...	...	15	13	...	...
Togo	...	1.41	22	8	Alto	...	...	...	17	...	...	17
Uganda	...	1.61	34	28	Alto	0	0	...	43	24	...	...
Zambia	...	1.09	31	31	Medio	62	...	...	50	...	...	...
Zimbabwe	16	...	32	22	Medio	...	...	...	...	...	...	...
África Septentrional y Asia Occidental												
Arabia Saudita	...	...	...	...	-	100	100	...	52	51	1	0
Argelia	37	1.32	3	1	-	0	0	...	81	...	...	...
Armenia	25	1.64	5	1	Bajo	0	100	0.60	100	80	...	...
Azerbaiján	31	...	11	4	Bajo	...	...	...	93	74	...	0
Bahrein	...	...	...	...	-	100	100	0.64	74	58	...	0
Chipre	14	...	...	...	Bajo	...	...	...	84	66	22	...
Egipto	36	1.82	17	7	-	0	0	...	61	48	...	0
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	-	...	...	0.67	90	68	11	0
Georgia	18	1.58	14	6	Bajo	...	...	...	91	80	23	0
Iraq	31	1.84	28	14	Muy alto	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	-	...	...	0.49	85	...	25	0

TABLE 2: Continuación

País o territorio	A Adultos que opinan que la universidad es más importante para los chicos que para las chicas (%)	B IPG de la participación de los adolescentes en las tareas domésticas	C Tasa de matrimonio precoz (%)	D Tasa de maternidad prematura (%)	E Índice de Instituciones Sociales y género (SIG)- Nivel de discriminación por razón de género	F Escuelas que imparten educación sobre el VIH y la sexualidad (%)		G IPG de los alumnos que sufren acoso escolar	H Maestras (%)		I Diferencia entre el porcentaje de maestras y de directoras (puntos porcentuales)	J Escuelas de primer ciclo de secundaria sin saneamiento (%)
						Primaria	Primer ciclo de secundaria		Primaria	Secundaria		
Jordania	29	1.81	8	5	Muy alto	...	...	...	79	57	...	38
Kuwait	36	...	...	...	-	...	...	0.77	89	57	...	0
Líbano	31	...	6	...	Muy alto	...	...	0.49	88	68	...	...
Libia	32	...	...	...	-	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	20	...	13	8	Muy alto	...	...	0.72	57	37	...	2
Omán	...	...	4	2	-	0	99	0.87	71	69	...	0
Palestina	27	1.78	15	22	-	...	3	...	75	57	...	1
Qatar	28	...	4	...	-	100	100	...	80	54	...	0
República Árabe Siria	...	...	13	9	-	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	1.41	34	22	-	...	...	...	...	...	...	27
Túnez	24	0.83	2	1	Alto	...	...	...	64	54	...	2
Turquía	32	...	15	6	Bajo	...	...	...	61	53	49	...
Yemen	45	...	32	17	Muy alto	...	...	0.71	33	...	...	...
Asia Central y Sudoriental												
Afganistán	...	1.58	35	20	Muy alto	...	...	1.06	36	36	...	44
Bangladesh	...	...	59	36	Muy alto	0	100	0.64	61	22	...	4
Bhután	...	1.51	26	15	-	...	...	0.93	39	42	...	...
India	35	...	27	9	Medio	...	...	...	51	43	...	6
Irán (República Islámica del)	...	...	17	5	Muy alto	...	...	...	67	54	...	...
Kazajistán	22	...	7	2	Bajo	...	...	...	95	75	23	...
Kirguistán	41	1.08	12	4	Bajo	100	100	...	99	77	...	...
Maldivas	...	...	4	1	-	0	100	0.97	70	...	...	0
Nepal	...	1.57	40	16	Medio	...	...	0.81	45	24	...	...
Pakistán	51	...	21	7	Muy alto	...	...	...	54	60	...	...
Sri Lanka	...	...	10	4	Alto	...	100	0.57	88	71	...	8
Tayikistán	...	...	9	1	Medio	...	...	...	76	...	...	...
Turkmenistán	...	...	6	1	-	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	49	...	7	2	-	...	...	...	92	61	...	9
Asia Oriental y Sudoriental												
Brunei Darussalam	...	...	...	...	-	...	...	0.86	78	68	...	...
Camboya	...	1.74	19	7	Bajo	...	...	...	57	...	...	...
China	22	...	...	...	-	...	...	...	67	55	...	1
Filipinas	39	...	17	11	Muy alto	...	...	0.92	88	71	...	...
Hong Kong (China)	23	...	...	...	-	100	95	...	77	56	...	0
Indonesia	...	...	11	7	Alto	...	...	0.80	68	56	...	40
Japón	16	...	...	...	Bajo	...	...	...	...	...	35	...
Macao (China)	...	...	...	...	-	100	100	...	82	59	...	0
Malasia	43	...	...	...	-	97	100	...	70	67	...	0
Mongolia	...	1.20	5	3	Bajo	...	...	...	95	73	...	...
Myanmar	...	...	16	5	Alto	84	85	0.95	80	86	...	33
República de Corea	26	...	...	...	-	...	...	...	78	60	48	0
RPD de Corea	...	...	...	...	Bajo	...	...	...	82	40	...	...
RDP Lao	...	1.07	33	18	Bajo	...	...	0.74	52	51	...	...
Singapur	26	...	...	...	Bajo	...	...	...	81	65	16	0
Tailandia	29	...	23	9	Medio	...	...	0.73	71	71	...	...
Timor-Leste	...	...	15	7	-	...	...	0.64	41	37	...	...
Viet Nam	...	1.43	11	5	Bajo	...	...	...	78	...	38	...
Oceanía												
Australia	4	...	...	...	Muy bajo	...	...	...	...	...	...	0
Fiji	...	...	...	...	-	...	...	0.78	...	...	...	...
Islas Cook	...	...	...	...	-	0	32	1.08	90	58	...	0
Islas Marshall	...	...	26	21	-	...	...	...	...	...	...	...
Islas Solomón	...	1.31	21	15	...	...	...	...	44	33	...	...
Kiribati	...	...	20	9	-	...	...	...	82	...	...	...
Micronesia (E. F. de)	...	...	...	...	-	...	...	...	56	...	...	...
Nauru	...	...	27	22	-	...	50	...	78	50	...	50
Niue	...	...	...	...	-	0	100	...	92	57	...	0
Nueva Zelanda	5	...	...	...	Muy bajo	...	...	...	84	63	12	...
Palau	...	...	...	...	-	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	21	14	-	...	...	...	49	38	...	...
Samoa	...	...	11	6	-	...	...	...	...	...	...	0

TABLE 2: Continuación

País o territorio	A Adultos que opinan que la universidad es más importante para los chicos que para las chicas (%)	B IPG de la participación de los adolescentes en las tareas domésticas	C Tasa de matrimonio precoz (%)	D Tasa de maternidad prematura (%)	E Índice de Instituciones Sociales y Género (SIGI)- Nivel de discriminación por razón de género	F Escuelas que imparten educación sobre el VIH y la sexualidad (%)		G IPG de los alumnos que sufren acoso escolar	H Maestras (%)		I Diferencia entre el porcentaje de maestras y de directoras (puntos porcentuales)	J Escuelas de primer ciclo de secundaria sin saneamiento (%)
						Primaria	Primer ciclo de secundaria		Primaria	Secundaria		
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	1.01	73	...	...	...
Tonga	...	...	6	2	...	...	...	0.67	72	58	...	...
Tuvalu	...	...	10	3	...	...	...	...	80	55	...	...
Vanuatu	...	0.47	21	13	...	...	...	...	57	42	...	...
América Latina y el Caribe												
Anguila	...	...	...	...	-	...	...	1.26	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	-	100	100	...	92	73	...	0
Argentina	17	...	...	...	-	...	...	...	...	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	-	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	-	...	...	...	93	74	...	...
Barbados	...	...	11	7	-	...	...	...	77	66	...	0
Belice	...	1.56	34	17	-	...	...	...	75	63	...	...
Bolivia (E. P. de)	...	...	20	20	Bajo	...	...	...	65	52	...	...
Brasil	9	...	26	...	Bajo	...	...	...	89	64	-8	...
Chile	20	1.18	...	...	Medio	...	...	...	81	60	15	...
Colombia	11	1.74	23	20	Muy bajo	...	...	...	77	51	18	...
Costa Rica	...	1.83	21	13	Bajo	0	73	...	79	60	...	24
Cuba	...	...	26	6	-	100	100	...	81	63	...	0
Curaçao	...	...	...	...	-	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	-	100	100	...	87	73	...	0
Ecuador	23	...	20	...	Bajo	...	...	...	77	58	...	...
El Salvador	...	1.65	26	18	Bajo	...	...	...	74	55	...	...
Granada	...	...	...	...	-	73	92	...	82	65	...	...
Guatemala	...	...	30	20	Bajo	...	...	0.75	65	49	...	...
Guyana	...	1.26	30	16	-	...	...	...	...	...	...	...
Haití	60	0.67	15	14	Medio	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	34	22	Bajo	...	...	...	74	59	...	...
Islas Caimán	...	...	...	...	-	...	100	...	90	68	...	0
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	-	...	...	...	90	66	...	0
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	-	...	...	...	91	67	...	0
Jamaica	...	0.68	8	15	Bajo	100	0	0.94	90	72	...	7
México	21	0.94	26	21	Bajo	...	...	...	68	...	21	...
Montserrat	...	...	...	...	-	0	0	...	93	69	...	0
Nicaragua	...	...	35	28	Muy bajo	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	...	...	26	...	-	...	...	...	77	59	...	...
Paraguay	...	1.56	22	...	Medio	...	...	0.76	...	...	...	...
Perú	14	1.29	19	16	Bajo	...	...	...	67	45	...	...
República Dominicana	...	1.53	36	21	Muy bajo	...	...	0.85	81	63	...	...
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	-	...	...	...	92	69	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	-	100	96	...	84	68	...	4
Santa Lucía	...	0.38	8	...	-	...	...	...	87	71	...	0
Sint Maarten	...	...	...	...	-	...	...	...	...	58	...	...
Suriname	...	0.77	19	...	-	...	...	...	95	73	...	...
Trinidad y Tabago	6	...	11	...	Bajo	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	9	1.61	25	...	Bajo	100	100	...	...	...	...	...
Venezuela (R. B. de)	...	...	...	24	-	100	...	...	...	...	...	...
Europa y América del Norte												
Albania	...	1.73	12	3	Bajo	79	95	0.77	85	67	...	5
Alemania	16	...	...	...	Muy bajo	...	...	1.03	87	63	...	0
Andorra	...	...	...	...	-	100	100	...	80	67	...	0
Austria	...	...	...	...	Muy bajo	...	...	0.83	92	66	21	...
Belarús	21	...	3	3	Bajo	...	...	...	99	80	...	0
Bélgica	...	...	...	...	Muy bajo	...	...	...	82	63	26	...
Bermudas	...	...	...	...	-	46	100	...	88	67	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	4	...	Bajo	...	...	...	87	62	...	...
Bulgaria	...	...	...	5	Bajo	...	...	0.92	94	79	7	...
Canadá	...	...	...	...	Muy bajo	...	...	1.15	...	...	...	...
Croacia	...	...	...	...	Muy bajo	...	...	0.94	94	70	26	...
Chequia	...	...	...	...	Muy bajo	...	...	0.91	...	...	24	...
Dinamarca	...	...	...	...	Muy bajo	...	...	1.02	69	56	25	0
Eslovaquia	...	...	...	...	Muy bajo	...	...	0.87	90	74	16	0
Eslovenia	8	...	...	...	Muy bajo	...	...	0.74	97	74	16	0

TABLE 2: Continuación

País o territorio	A Adultos que opinan que la universidad es más importante para los chicos que para las chicas (%)	B IPG de la participación de los adolescentes en las tareas domésticas	C Tasa de matrimonio precoz (%)	D Tasa de maternidad prematura (%)	E Índice de Instituciones Sociales y Género (SIGI)- Nivel de discriminación por razón de género	F Escuelas que imparten educación sobre el VIH y la sexualidad (%)		G IPG de los alumnos que sufren acoso escolar	H Maestras (%)		I Diferencia entre el porcentaje de maestras y de directoras (puntos porcentuales)	J Escuelas de primer ciclo de secundaria sin saneamiento (%)
						Primaria	Primer ciclo de secundaria		Primaria	Secundaria		
España	12	...	...	...	Muy bajo	...	...	0.70	77	58	13	0
Estados Unidos	6	...	...	...	Muy bajo	...	...	...	87	63	17	...
Estonia	16	...	...	...	Muy bajo	...	...	0.95	90	76	27	0
Federación de Rusia	23	...	...	...	Bajo	...	...	0.90	96	...	16	...
Finlandia	...	...	...	...	Muy bajo	100	100	0.79	80	67	23	0
Francia	...	...	...	...	Muy bajo	...	...	0.95	...	...	24	0
Grecia	...	...	...	...	Bajo	...	...	0.93	71	61	...	...
Hungría	...	...	...	...	Bajo	...	...	1.00	97	70	16	0
Irlanda	...	...	...	...	Muy bajo	...	...	1.09	...	...	...	...
Islandia	...	...	...	...	-	...	...	0.86	82	...	13	...
Italia	...	...	...	...	Muy bajo	...	...	0.80	96	70	9	0
Letonia	...	...	...	...	Muy bajo	...	...	1.02	92	83	5	0
Liechtenstein	...	...	...	...	-	...	...	...	78	59	...	...
Lituania	...	...	...	...	Muy bajo	...	...	0.99	97	82	28	...
Luxemburgo	...	...	...	...	-	...	...	1.09	76	54	...	...
Macedonia del Norte	...	1.46	7	2	-	...	...	0.73	84	59	...	...
Malta	...	...	...	...	Bajo	...	...	0.71	86	64	24	...
Mónaco	...	...	...	...	-	100	100	...	82	58	...	0
Montenegro	...	2.00	5	3	-	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	Muy bajo	...	...	0.90	75	63	10	0
Países Bajos	5	...	...	...	Muy bajo	...	...	1.03	87	53	15	0
Polonia	12	...	...	...	Muy bajo	...	...	0.89	85	69	...	0
Portugal	...	...	...	...	Muy bajo	...	...	0.84	81	70	30	0
Reino Unido	...	...	...	...	Muy bajo	...	...	...	85	61	...	...
República de Moldova	...	...	12	4	Bajo	100	100	1.04	98	78	...	0
Rumania	21	...	...	...	Muy bajo	...	...	0.85	90	72	12	...
San Marino	...	...	...	...	-	...	...	...	92	72	...	0
Serbia	...	1.58	3	1	Muy bajo	...	...	...	86	66	...	...
Suecia	3	...	...	...	Muy bajo	...	...	1.17	76	64	-3	...
Suiza	...	...	...	...	Muy bajo	...	...	0.96	83	50	...	0
Ucrania	18	1.02	9	4	Bajo	...	...	0.96	97	81	...	...

- A Porcentaje de adultos que está de acuerdo o muy de acuerdo en que la universidad es más importante para los chicos que para las chicas [Fuente: World Values Survey]
- B Porcentaje de adolescentes de 10 a 14 años que durante la semana de referencia pasaron al menos 21 horas prestando servicios domésticos no remunerados, índice de paridad de género ajustado [Fuente: UNICEF]
- C Porcentaje de mujeres de 20 a 24 años que se casaron o vivieron en pareja antes de cumplir 18 años [Fuente: UNICEF]
- D Porcentaje de mujeres de 20 a 24 años que tuvieron hijos antes de los 18 años [Fuente: UNICEF]
- E Índice de Instituciones Sociales y Género (SIGI) [Fuente: Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), 2019]
- F Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre el VIH y la sexualidad, por nivel
- G Porcentaje de alumnos que sufren acoso, índice de paridad de género ajustado
- H Porcentaje de maestras por nivel
- I Diferencia entre la proporción de maestras y directoras en el primer ciclo de educación secundaria [Fuente: TALIS OCDE y fuentes nacionales]
- J Porcentaje de escuelas secundarias de primer ciclo que carecen de servicios de saneamiento

Nota: la fuente es el Instituto de Estadística de la UNESCO, a menos que se indique lo contrario.

Bibliografía

- Ali. 2020. Root Causes and Nature of Boys Disadvantage in and Disengagement from Education: A Fiji Case Study. Paris, UNESCO. (Unpublished.)
- American School Counselor Association. 2019. *Student-to-School-Counselor Ratio 2016-2017*. Alexandria, Va., American School Counselor Association.
- Amnesty International. 2020. *Poland: Abortion ban and regressive sexuality education laws must not be rushed through under cover of COVID-19*. London, Amnesty International. <https://www.amnesty.org/en/latest/news/2020/04/poland/> (Accessed 2 September 2020.)
- Argentina Ministry of Education. 2017. *Sistema Abierto de Consulta Aprender*. Buenos Aires, Ministry of Education. <http://aprenderdatos.educacion.gob.ar/> (Accessed 2 September 2020.)
- _____. 2019. *Embarazo y Maternidad en la Adolescencia. Datos y Hallazgos para Orientar Líneas de Acción. [Pregnancy and Maternity in Adolescence. Data and Findings to Guide Lines of Action]*. Buenos Aires, Ministry of Education, Ministry of Health and Social Development and UNFPA. (Documento técnico 5)
- Argentina Ministry of Justice and Human Rights. 2002. *Ley 25.584. Prohíbese en los Establecimientos de Educación Pública Toda Acción Institucional que Impida el Inicio o Continuidad del Ciclo Escolar a Alumnas Embarazadas [Law 25.584. Prohibition in Public Education Establishments of any Institutional Action that Prevents the Beginning or Continuity of the School Year for Pregnant Students]*. Buenos Aires, Ministry of Justice and Human Rights.
- _____. 2006. *Ley 26.206. Ley de Educación Nacional [Law 26.206. National Education Law]*. Buenos Aires, Ministry of Justice and Human Rights.
- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M. and Schulte, M. 2020. *Remote-learning, Time-Use, and Mental Health of Ecuadorian High-School Students during the COVID-19 Quarantine*. Washington DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 9252.)
- Autonomous City of Buenos Aires Government. 2011. *Una Década Tendiendo Puentes Socioeducativos [A Decade Building Socio-educational Bridges]*. Buenos Aires, Ministry of Education.
- Autor, D., Figlio, D., Karbownik, K., Roth, J. and Wasserman, M. 2019. Family disadvantage and the gender gap in behavioral and educational outcomes. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 11, No. 3, pp. 338-81.
- Ávila, R. 2018. *LGBTQI Inclusive Education Report*. Brussels, International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer and Intersex Youth and Student Organisation.
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A. and Geven, K. 2020. *Simulating the Potential Impacts of Covid-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*. Washington, DC, World Bank.
- Bah, C. 2020. *Sierra Leone Case Study: Implementation of Beijing Education Commitments at the National Level, 1995-2020*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Bakhshi, P. 2020. *Unpacking Inclusion in Education: Lessons from Afghanistan for Achieving SDG 4*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2020.)
- Ballini, D. 2020. *Etudes sur les Manuels d'Enseignement et d'Apprentissage dans l'Union des Comores [Study on Textbooks in the Union of the Comoros]*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Banda, J. 2018. *From Day One: Why Supporting Girls Aged 0-10 Is Critical to Change Africa's Path*. Washington, D.C., Center for Global Development.
- Barea, P. and Dador, J. 2018. *El currículo: escenario de disputa por la igualdad de género [The curriculum: dispute scenario for gender equality]*. Lima, Educación. <https://www.educacionperu.org/curriculo-escenario-disputa-la-igualdad-genero/> (Accessed 2 September 2020.)
- Bettie, J. 2002. *Women without Class: Girls, Race and Identity*. Oakland, Calif., University of California Press.
- Bhalotra, S., Harttgen, K. and Klasen, S. 2014. *The Impact of School Fees on Educational Attainment and the Intergenerational Transmission of Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for Education for All Global Monitoring Report 2013/4.)

- Bhattarai, S. 2020. *Gender Mainstreaming on Nepal's Pedagogy from 1995-2020*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Bonfil, P. 2020. *Estudio de Caso: Niñas Indígenas e Inclusión Escolar en México y Guatemala [Case Study: Indigenous Girls and School Inclusion in Mexico and Guatemala]*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report Latin America and Caribbean 2020.)
- Boost, E., Jones, N. and Kwauk, C. 2020. *Life Skills for Adolescent Girls in the COVID-19 Pandemic*. London, Girls' Education Challenge, Gender and Adolescence Global Evidence, and Brookings Institution.
- Botswana Ministry of Education. 1996. *Policy Guidelines on the Implementation of Guidance and Counselling in Botswana schools*. Gaborone, Government Printers.
- Brenøe, A. A. and Lundberg, S. 2018. Gender gaps in the effects of childhood family environment: do they persist into adulthood? *European Economic Review*, Vol. 109, pp. 42-62.
- Bulgaria Government. 1996. *National Action Plan in Implementation of the Commitments of the Republic of Bulgaria Undertaken at the UN Fourth World Conference on Women, Beijing, 1995*. Sofia, Council of Ministers.
- Burchell, B., Hardy, V., Rubery, J. and Smith, M. 2014. *A New Method to Understand Occupational Gender Segregation in European Labour Markets*. Brussels, European Commission, Directorate-General for Justice.
- Caldarella, P., Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Richardson, M. J. and Shatzer, R. H. 2009. Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, Vol. 29, No. 2.
- CAMFED. 2020. *Leading community action for vulnerable girls: young African women at the forefront of COVID-19*. Cambridge, UK, CAMFED. <https://camfed.org/latest-news/african-women-leading-community-action-vulnerable/> (Accessed 16 May 2020.)
- Carlana, M. 2019. Implicit stereotypes: evidence from teachers' gender bias. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 134, No. 3, pp. 1163-224.
- Cârstocea, A. and Cârstocea, R. 2017. *The Roma in Moldova*. Vienna, European Centre for Minority Issues. (Report 69.)
- Çayir, K. 2014. *Who are We? Identity, Citizenship and Rights in Turkey's Textbooks*. Istanbul, Tarih Vakfı, History Foundation Publications. (Human Rights in Textbooks.)
- CEDAW. 2017. *General Recommendation No. 36 (2017) on the Right of Girls and Women to Education*. New York, United Nations Committee on the Elimination of Discrimination against Women.
- Chandan, J. S., Taylor, J., Bradbury-Jones, C., Nirantharakumar, K., Kane, E. and Bandyopadhyay, S. 2020. COVID-19: a public health approach to manage domestic violence is needed. *The Lancet Public Health*, Vol. 5, No. 6.
- Chao, F., Gerland, P., Cook, A. R. and Alkema, L. 2019. Systematic assessment of the sex ratio at birth for all countries and estimation of national imbalances and regional reference levels. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 116, No. 19, pp. 9303-11.
- Cherng, S. and Han, W.-J. 2018. *Who Teaches and How do they View Different Groups of Students and Parents? The Case of China*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2019.)
- Chi, J. 2018. *Pathways for Gender Equality Through Early Childhood Teacher Policy in China*. Washington, Brookings Institution. (Echidna Global Scholars Program Discussion Paper.)
- Chile Ministry of Education. 2017. *Educación para la Igualdad de Género Plan 2015-2018 [Education for Gender Equality Plan 2015-2018]*. Santiago, Ministry of Education.
- Chrisco Brennan, L. 2019. *When it comes to college and career support, the counselor shortage is only part of the problem*. New York, Hechinger Report. <https://hechingerreport.org/opinion-when-it-comes-to-college-and-career-support-the-counselor-shortage-is-only-part-of-the-problem/> (Accessed 11 December 2019.)
- Clarke, C. 2020. *Boys and Inclusion in Education in the Caribbean*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report Latin America and Caribbean 2020.)
- Cobano-Delgado, V. C. and Llorent-Bedmar, V. 2019. Identity and gender in childhood: representation of Moroccan women in textbooks. *Women's Studies International Forum*, Vol. 74, pp. 137-42.
- Connell, R. W. 2011. *Confronting Equality: Gender, Knowledge and Global Change*. New York, Wiley.
- Cook, S. and Cameron, S. 2015. Social issues of teenage pregnancy. *Obstetrics, Gynaecology and Reproductive Medicine*, Vol. 25, No. 9, p. 6.

- Council of Europe. 2014. *Children and Youth Belonging to Minority Groups and Freedom of Religion in Armenia*. Strasbourg, Council of Europe. <https://rm.coe.int/16807023b6>
- Covacevich, C. and Quintela-Dávila, G. 2014. *Desigualdad de Género, el Currículo Oculto en Textos Escolares Chilenos [Gender Inequality, the Hidden Curriculum in Chilean Textbooks]*. Washington, DC, Education Division, Inter-American Development Bank. (Technical Note 694.)
- Crenshaw, K. W., Ocen, P. and Nanda, J. 2015. *Black Girls Matter: Pushed out, overpoliced and underprotected*. New York African American Policy Forum and Center for Intersectionality and Social Policy Studies.
- Cross, K. P. 1981. *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco, Ca., Jossey-Bass.
- Cuba Ministry of Education. 2011. *Resolucion Ministerial n. 134/2011 [Ministerial Resolution 134/2011]*. La Habana, Cuba, Ministry of Education.
- D'Addio, A. C. 2007. *Intergenerational Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility Across Generations?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Social Employment and Migration Working Paper 52.)
- de Freitas, O. C. R. 2019. *Feminização da educação e ocupação dos espaços de poder na escola: a força do discurso sexista e a atuação da mulher na gestão escolar [Feminization of education and occupation of power spaces at school: the strength of sexist discourse and the role of women in school management]*. Conference paper for Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 and 13th Women's Worlds Congress, Florianópolis.
- Delinesheva, M. 2020. *Implementation of Beijing Education Commitments at National Level, 1995-2020: Women in the Education Workforce in Bulgaria*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Department of Children Schools and Families. 2007. *Teenage Parents Next Steps - Guidance for Local Authorities and Primary Care Trusts: Improving Outcomes for Teenage Parents and their Children*. Nottingham, UK, Department of Children, Schools and Families.
- Doi, K. 2016. *Japan's Chance at an LGBT-Inclusive Curriculum - School Guidelines Should Address Sexual Orientation, Gender Identity*. New York, Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/news/2016/10/12/japans-chance-lgbt-inclusive-curriculum> (Accessed 11 December 2019.)
- Doi, K. and Knight, K. 2017. *Japan's Missed Opportunity to Support LGBT Children at Least 10 More Years of Official Silence on LGBT Lives in Schools*. New York, Human Rights Watch.
- Elston, J. W. T., Moosa, A. J., Moses, F., Walker, G., Dotta, N., Waldman, R. J. and Wright, J. 2016. Impact of the Ebola outbreak on health systems and population health in Sierra Leone. *Journal of Public Health*, Vol. 38, No. 4, p. 6.
- Encinas-Martin, M. 2020. *Why do gender gaps in education and work persist?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://oecdeditoday.com/gender-gaps-education-work-persist/> (Accessed 2 September 2020.)
- European Commission. 2018. *Guidance to Facilitate the Implementation of Targets to Promote Gender Equality in Research and Innovation*. Brussels, European Commission Directorate-General for Research and Innovation.
- _____. 2019a. *2019 Report on Equality Between Women and Men in the EU*. Brussels, European Union.
- _____. 2019b. *Discrimination in the European Union*. Brussels, European Union. (Special Eurobarometer 493.)
- European Institute for Gender Equality. 2019. *B1b. Proportion of men graduates in tertiary (ISCED levels 5-8) and vocational (ISCED levels 3-4) education and training in the field of education, health and welfare (EHW) – of all graduates in the study field*. Vilnius, Lithuania, European Institute for Gender Equality. https://eige.europa.eu/gender-statistics/dgs/indicator/bpfa_b_offic_b1__ue_share_stem_ehw2 (Accessed 11 December 2019.)
- European Union. 2016. *European Union. 2016. Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council*. Brussels, European Union.
- Eurostat. 2019. *Participation rate in education and training by sex*. Luxembourg, Eurostat. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_aes_100&lang=en (Accessed 11 December 2019.)
- Faulstich-Wieland, H. 2020. *Implementation of Beijing Education Commitments at National Level, 1995-2020: Case Study on School Counselling and Vocational or Career Orientation to Improve Girls' Access in Secondary TVET and Women's Access in STEM in Higher Education in Germany*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)

- FAWE. 2019. *Gender Responsive Pedagogy. A Toolkit for Teachers and Schools*. Nairobi, Forum for African Women Educationalists.
- Freedman, J. 2020. *Early Pregnancy and Education in UK*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Freeman, M. A. 2009. *Reservations to CEDAW: An Analysis for UNICEF*. New York, UNICEF.
- Ginestra, C. 2020a. *Education and Early Pregnancy in Argentina: Implementation of Beijing Declaration Commitments at the National Level (1995-2020)*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- _____. 2020b. *School-related Gender-based Violence (SRGBV): A Human Rights Violation and a Threat to Inclusive and Equitable Quality Education for All*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Global Kids Online Research Network. 2020. *Global Kids Online (2016–2018). Survey of children's digital use. Unpublished raw data. Data generated by the Global Kids Online research network, led by UNICEF Office of Research – Innocenti and the London School of Economics. The network comprises UNICEF country offices and academic partners around the world*. Florence, UNICEF.
- Grant, C. and Zwier, E. 2017. Intersectionality and Education. *Oxford Bibliographies*, <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0188.xml>
- Großkopf, I. and Struwe, U. 2019. Netzwerke - vielfältige Beziehungen als Motor für den Berufsein- und -aufstieg. Das bundesweite Netzwerk Komm, mach MINT [Networks - diverse relationships as a motor for career entry and career advancement. The nationwide network Come, do STEM]. Haffner, Y. and Loge, L. (eds), *Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung - Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte [Women in Technology and Science: A Question of Fit - Current Findings and Insights into Orientation Projects]*. Opladen/Berlin/Toronto, Verlag Barbara Budrich, pp. 146-63.
- GSMA. 2020. *The Mobile Gender Gap Report 2020*. London, GSMA.
- Gysbers, N. C. and Henderson, P. 2014. *Developing and Managing Your School Guidance and Counselling Program*. New York, Wiley.
- Harper, C. 2020a. *Historical Lessons on Gender Norm Change, with Case Studies from Uganda and Nepal*. London, Overseas Development Institute. (Advancing Learning and Innovation on Gender Norms.)
- _____. 2020b. *Why Look Back? It's Not Where we Are Going. The Value of History in Understanding Gender and Development*. London, Overseas Development Institute. (Advancing Learning and Innovation on Gender Norms.)
- Hassani, A., S. . 2019. Étude sur les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires dans l'Union des Comores [Study on Sexist Stereotypes in Textbooks in the Union of the Comoros]. (Unpublished.)
- Haugen, C. S., Klees, S. J., Stromquist, N. P., Lin, J., Choti, T. and Corneilse, C. 2014. Increasing the number of female primary school teachers in African countries: effects, barriers and policies. *International Review of Education*, Vol. 60, No. 6, pp. 753-76.
- Haver, J., Caruso, B. A., Ellis, A., Murat Sahin, J., Villasenor, M., Andes, K. L. and Freeman, M. C. 2013. *WASH in Schools Empowers Girls' Education in Masbate Province and Metro Manila, Philippines: An Assessment of Menstrual Hygiene Management in Schools*. New York UNICEF.
- Heslop, J. 2016. *Engaging Communities in Dialogue on Gender Norms to Tackle Sexual Violence in and around Schools*. London, Institute of Education, University College of London. (Technical Brief.)
- Hill, J., Ottem, R. and DeRoche, J. 2016. *Trends in Public and Private School Principal Demographics and Qualifications: 1987–88 to 2011–12*, U.S. Department of Education.
- Hoibian, S. and Millot, C. 2018. *Aider les Jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : Un Levier pour Améliorer l'Orientation. Enquête sur l'Orientation des 18-25 ans [Helping Young People to Better Identify their Personal Tastes and Motivations: A Lever for Improving Guidance. Guidance Survey for 18-25 year olds]*. Paris, Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire.
- Hotchkins, B. K. 2016. African American males navigate racial microaggressions. *Teachers College Record*, Vol. 118, pp. 1-36.
- Houjeir, R., Al-Kayyali, R. A.-A., Alzyoud, S. and Ahmad-Derweesh, B. 2019. *UAE females in STEM higher education*. Conference paper for Advances in Science and Engineering Technology International Conferences, Dubai, Institute of Electrical and Electronics Engineers.

- Human Rights Watch. 2010. *Illusions of Care: Lack of Accountability for Reproductive Rights in Argentina*. New York, Human Rights Watch.
- _____. 2018. *Africa: Pregnant Girls, Young Mothers Barred from School - African Governments Should Ensure Right to Education*. New York, Human Rights Watch.
- _____. 2019. *Africa: Pregnant Girls, Young Mothers Denied School Education, Humanitarian Plans Should Include All Students*. New York, Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/news/2019/06/16/africa-pregnant-girls-young-mothers-denied-school> (Accessed 2 September 2020.)
- Illinois Safe Schools Alliance. 2019. *LGBTQ Inclusive Curriculum Bill Approved by Illinois Gov. JB Pritzker*. Chicago, IL, Illinois Safe Schools Alliance, Public Health Institute of Metropolitan Chicago. <https://www.ilsafeschools.org/latest-news/lgbtq-inclusive-curriculum-bill-approved> (Accessed 11 December 2019.)
- Incikabi, L. and Ulusoy, F. 2019. Gender bias and stereotypes in Australian, Singaporean and Turkish mathematics textbooks. *Turkish Journal of Education*, Vol. 8, No. 4, pp. 298-317.
- IRC. 2020. *IRC data shows an increase in reports of gender-based violence across Latin America*. New York, International Rescue Committee. <https://www.rescue.org/press-release/irc-data-shows-increase-reports-gender-based-violence-across-latin-america> (Accessed 2 September 2020.)
- Islam, K. M. M. and Asadullah, M. N. 2018. Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks. *PLoS one*, Vol. 13, No. 1.
- Ispa-Landa, S. 2013. Gender, race, and justifications for group exclusion: urban black students bussed to affluent suburban schools. *Sociology of Education*, Vol. 86, No. 3, pp. 218-33.
- Jayachandran, S. 2017. Fertility decline and missing women. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 9, No. 1, pp. 118-39.
- Jones, S. and Myhill, D. 2004. Troublesome boys' and 'compliant girls': gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 25, No. 5.
- Kann, L., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Queen, B., Lowry, R., Chyen, D., Whittle, L., Thornton, J., Lim, C., Bradford, D., Yamakawa, Y., Leon, M., Brener, N. and Ethier, K. A. 2018. Youth Risk Behavior Surveillance — United States, 2017. *Surveillance Summaries*, Vol. 67, No. 8, p. 113.
- Keller, L. M. 2014. The impact of states parties' reservations to the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women. *Michigan State Law Review*, Vol. 2014, p. 309.
- Kenya Ministry of Labour and Social Protection. 2019. *Kenya Violence Against Children Survey: Findings from a National Survey, 2019*. Nairobi, Department of Children's Services, Ministry of Labour and Social Protection.
- Koordinationsstelle Chance Quereinstieg. 2019. *6,6% Männer in Kitas [6.6% men in day care centres]*. Berlin, Koordinationsstelle Chance Quereinstieg. https://www.chance-quereinstieg.de/aktuelles/detailansicht?tx_ttnews%5Btt_news%5D=1658&cHash=1d193228e0d38d269911e5bb39bfd1f1 (Accessed 2 September 2020.)
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M. and Truong, N. L. 2018. *The 2017 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. New York, GLSEN.
- Kovalskys, I., Rausch Herscovici, C., Indart Rougier, P., Añez, E. V., Zonis, L. N. and Orellana, L. 2016. Childhood obesity and bullying in schools of Argentina: analysis of this behaviour in a context of high prevalence. *Journal of Childhood Obesity*, Vol. 1, No. 11.
- Kumari, D. 2015. Autonomy of educated urban women and their attitude towards female foeticide in India. *Human Geographies*, Vol. 9, No. 1, p. 17.
- Labib, N. 2019. *The Role of Parents in the Higher Education and Career Choices of Women of Arab Descent: A Comparative Study of Australia and the UAE*. Doctoral dissertation, University of Sydney.
- Labib, N. 2020. *Implementation of Beijing Education Commitments at National Level, 1995-2020: School Counselling and Career Education Programmes to Improve Girls and Women Access to Secondary TVET and STEM in Higher Education in the United Arab Emirates*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Lahelma, E. 2011. Gender Awareness in Finnish Teacher Education: An Impossible Mission? *Education Enquiry*, Vol. 2, No. 2.
- Lei, Z. and Lundberg, S. 2020. *Vulnerable Boys: Short-Term and Long-Term Gender Differences in the Impacts of Adolescent Disadvantage*. Bonn, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 12944.)

- Liang, J. G., Sottile, J. and Peters, A. L. 2018. Understanding Asian American women's pathways to school leadership. *Gender and Education*, Vol. 30, No. 5, pp. 623-41.
- Lifting Limits. 2019. 'We can all be what we want to be': A Whole School Approach to Challenge Gender Stereotypes and Promoting Gender Equality in Primary Schools. *Independent Evaluation of the Lifting Limits Pilot Year 2018-2019*. London, Lifting Limits.
- Lin, M. M. 2019. Malaysia revises 'victim-shaming' school text book. *BBC News*.
- Lin, Y. C., Latner, J. D., Fung, X. C. C. and Lin, C. Y. 2017. Poor health and experiences of being bullied in adolescents: self-perceived overweight and frustration with appearance matter. *Obesity*, Vol. 26, No. 2, pp. 397-404.
- Local Government Association. 2019. *Engaging with Schools and Communities to Support Inclusive Teaching of Relationships and Sex Education*. London, Local Government Association, <https://www.local.gov.uk/engaging-schools-and-communities-support-inclusive-teaching-rse>
- López Navajas, A. and López García-Molins, Á. 2009. *La Presencia de las Mujeres en la E.S.O [The Presence of Women in Compulsory Secondary Education]*. University of Valencia. <http://meso.uv.es/informe/index.php> (Accessed 2 September 2020.)
- Louzano, P. and Pitombera, D. 2020. *A Case Study of the Implementation of the Beijing Education Commitments in Brazil – Women in the Education Work Force: Changes from 1995 to 2020*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Margheri, L. 2016. Women in engineering, science, and technology in the United Arab Emirates. *IEEE Robotics and Automation Magazine*, June, pp. 102-104.
- Master, A., Moscatelli, A. and Meltzoff, A. N. 2017. Programming experience promotes higher STEM motivation among first-grade girls. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 160, pp. 92-106.
- Maurer, E. L., Patrick, J., Britto, L. M. and Millar, H. 2018. *Where are the Women? A Report on the Status of Women in the United States Social Studies Standards*. Alexandria, Va. National Women's History Museum.
- Mayer, A. K., Kalamkarian, H. S., Cohen, B., Pellegrino, L., Boynton, M. and Yang, E. 2019. *Integrating Technology and Advising: Studying Enhancements to Colleges' iPASS Practices*. New York.
- Mehari, Y. G. 2016. Gender construction through textbooks: the case of an Ethiopian primary school English textbook. *Africa Education Review*, Vol. 13, No. 3-4, p. 21.
- Melesse, T. 2020. *Gender Responsive Teaching and Learning Materials Development and Revision in Ethiopia*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Mokgolodi, H. L. 2020. *Implementation of Beijing Education Commitments at National Level, 1995-2020: Botswana Case Study on School Counselling and Scientific Education in Higher Education*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Mulugeta, Y. W. 2019. Analyzing curriculum materials from a gender perspective: grade eight English textbook of Ethiopia in focus. *Bahir Dar Journal of Education*, Vol. 19, No. 2, pp. 138-55.
- Namatende-Sakwa, L. 2018. Networked texts: discourse, power and gender neutrality in Ugandan physics textbooks. *Gender and Education*, Vol. 31, No. 3, pp. 362-76.
- National Center for Education Statistics. 2019. *Indicator 15: Retention, Suspension, and Expulsion*. Washington, DC, National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/programs/raceindicators/indicator_RDA.asp (Accessed 3 March 2020.)
- News18. 2019. Goodbye, gender stereotypes: Maharashtra school textbooks do away with 'traditional' roles. *News18*.
- OECD. 2008. *Growing Unequal: Income Distribution and Poverty in OECD Countries*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2015. *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017. *The Pursuit of Gender Equality: an Uphill Battle*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2019a. *OECD Skills Strategy Flanders: Assessment and Recommendations*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Skills Studies.)
- _____. 2019b. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

- ____. 2019c. *PISA 2018 Results: Combined Executive Summaries Volume I, II & III*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- ____. 2019d. *SIGI 2019 Regional Report for Eurasia* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Social Institutions and Gender Index.)
- OHCHR. 2017. *Consideration of Reports Submitted by States Parties under Article 18 of the Convention - Sixth Periodic Report of States Parties due in 2015: Nepal*, New York, United Nations Committee on the Elimination of Discrimination Against Women.
- Onoyase, A. 2018. Attitude of parents toward female-child secondary education in Sokoto State, Nigeria: implications for counselling. *Journal of Educational and Social Research*, Vol. 8, No. 2, pp. 21-28.
- Opoku, M. 2020. *Parental Attitude Towards Inclusive Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2020.)
- OREI. 2019. *Perú: Sentencia de la Corte Suprema falla a favor de la inclusión del enfoque de género en el Currículo Nacional de Educación Básica [Peru: Supreme Court ruling rules in favor of the inclusion of the gender approach in the National Curriculum of Basic Education]*. São Paulo, Observatorio Regional de Educación Inclusiva. https://orei.redclade.org/post_leyes/peru-sentencia-de-la-corte-suprema-falla-a-favor-de-la-inclusion-del-enfoque-de-genero-en-el-curriculo-nacional-de-educacion-basica/ (Accessed 2 September 2020.)
- Osorio Vázquez, M. C. 2017. *Understanding Girls' Education in Indigenous Maya Communities in the Yucatán Peninsula: Implications for Policy and Practice*. Washington, DC, Brookings Institution. (Echidna Global Scholars Program Policy Brief.)
- Paivandi, S. 2008. *Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*. Washington DC, Freedom House.
- Pavlovaite, I. and Weber, M. 2019. *Education Trade Unions Addressing Gender Equality through Social Dialogue*. Brussels, European Trade Union Committee for Education. (Research Report.)
- Peru Ministry of Education. 2016. *Aprueban el Currículo Nacional de la Educación Básica, Resolución Ministerial 281-2016-MINEDU [Approval of National Basic Education Curriculum, Ministerial Resolution 281-2016-MINEDU]*. Lima, Ministry of Education.
- ____. 2017. *Los 6 Mitos Del Currículo Nacional [The Six Myths of the National Curriculum]*. Lima, Ministry of Education.
- ____. 2019. *Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar: Sí se Ve - Informe 2013-2018 [Specialized System for Reporting School Violence Cases: Yes, You See - 2013-2018 Report]*. Lima, Ministry of Education.
- Philippines Department of Education. 2020. *WASH in Schools: Three Star Approach - Menstrual Hygiene Management WinS Monitoring Results Philippines School Year 2017/2018 to 2018/2019*. Manila, Department of Education.
- Piketty, T. 2019. *Capital and Ideology*. Boston, Mass., Harvard University Press.
- Purewal, N. and Hashmi, N. 2015. Between returns and respectability: parental attitudes towards girls' education in rural Punjab, Pakistan. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 36, No. 7.
- Rafferty, L., Dalton, B., Hill, B., Saris, I., Atkinson-Barrett, L. and Maynard, L. 2010. *Consideration of Merit Relative to Opportunity in Employment-Related Decisions*. Group of Eight HR Directors Staff Equity Subcommittee Project.
- Republic of Korea Ministry of Gender Equality and Family. 2018. *교과서 속의 성차별, 이렇게 바꿔주세요! [Gender discrimination in textbooks, change it like this!]*. Seoul, Ministry of Gender equality and Family. http://www.mogef.go.kr/nw/enw/nw_enw_s001d.do?jsessionid=RAKBAWd9vBTYlyW8VGCwsAkL.mogef21?mid=mda700&bbtSn=706569 (Accessed 11 December 2019.)
- Roggeband, C. and Krizsan, A. 2019. *Democratic backsliding and backlash against women's rights: understanding the current challenges for feminist politics*. New York, UN Women. (Discussion Paper 35.)
- Rose, P., Gordon, R., Marston, L., Zubairi, A. and Downing, P. 2020. *Transformative Political Leadership to Promote 12 Years of Quality Education for All Girls*. Cambridge, Cambridge University and UNGEI.
- Rosenberg, S. 2017. *Voice assistants aren't so easy to fire: Alexa, Google, and Siri will get to know all about you; but if you want to switch, you'll have to start again at square one*, Wired. <https://www.wired.com/story/voice-assistants-arent-so-easy-to-fire/> (Accessed 2 September 2020.)
- Rosky, C. 2017. Anti-Gay Curriculum Laws. *Columbia Law Review*, Vol. 117, pp. 1461-541.
- Rubenson, K. 2011. *Adult Learning and Education*. Academic Press.
- Rubiano-Matulevich, E. and Viollaz, M. 2019. *Gender Differences in Time Use: Allocating Time between the Market and the Household*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 8981.)

- Sarvarzade, S. and Wotipka, C. M. 2017. The rise, removal, and return of women: gender representations in primary-level textbooks in Afghanistan, 1980–2010. *Comparative Education*, Vol. 53, No. 4, pp. 578-99.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Jalongo, N., Masyn, K. E., Hubbard, S., Poduska, J. and Kellam, S. 2006. A comparison of girls' and boys' aggressive-disruptive behavior trajectories across elementary school: prediction to young adult antisocial outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 74, No. 3, pp. 500-11.
- Schleicher, A. 2019. *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Scierri, I. D. M. 2017. Stereotipi di genere nei sussidiari di lettura per la scuola primaria [Gender stereotypes in supplementary reading in primary schools]. *Gender Rivista internazionale di studi di genere*, Vol. 6, No. 12.
- Scotland Government. 2018. *LGBTI Education: Scotland Will Lead the Way in Inclusive Education*, Scottish Government. <https://www.gov.scot/news/lgbti-education/> (Accessed 11 December 2019.)
- Sierra Leone Ministry of Basic and Senior Secondary Education. 2020. *The Ministry of Basic and Senior Secondary Education hereby announces that the 2010 decision of the government of Sierra Leone preventing pregnant girls from attending school is overturned*. Freetown.
- Smith, E. 2020. Dramatic rise in Kenya early pregnancies amid school closures, IRC data suggests. *Devex*, 14 August.
- South Carolina Code of Laws. 2013. *Title 59 - Education; Chapter 32 - Comprehensive Health Education Program; Section 59-32-30. Local School Boards To Implement Comprehensive Health Education Program; Guidelines And Restrictions*. Columbia, S.C., South Carolina Legislature.
- Speich, M. 2014. *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland [School, and Then? Challenges in the Vocational or Career Orientation of Students in Germany]*. Düsseldorf, Allensbach Institute for Demoscopy for the Vodafone Stiftung.
- Statistics Sierra Leone. 2018. *Sierra Leone Multiple Indicator Cluster Survey 2017: Survey Findings Report*. Freetown, Statistics Sierra Leone.
- Statistics Sierra Leone and ICF. 2019. *Sierra Leone Demographic and Health Survey 2019: Key Indicators*. Freetown/Rockville, Md., Statistics Sierra Leone and ICF.
- Statistics Sierra Leone and UNICEF-Sierra Leone. 2011. *Sierra Leone Multiple Indicator Cluster Survey 2010: Final Report*. Freetown, statistics Sierra Leone and UNICEF-Sierra Leone.
- Stevelos, J. 2011. *Bullying: Bullycide and Childhood Obesity*. Tampa, FL., Obesity Action Coalition. <https://www.obesityaction.org/community/article-library/bullying-bullycide-and-childhood-obesity>
- Stevenson, B. and Zlotnick, H. 2018. Representations of men and women in introductory economics textbooks. *AEA Papers and Proceedings*, Vol. 108, No. May 2018, pp. 180-85.
- Stewart, H. 2019. LGBT education in the UK must not stop with children when adults are part of the problem. *Euronews*.
- Taub, A. 2020. A new Covid-19 crisis: domestic abuse rises worldwide. *New York Times*, 6 April.
- Tesema, T. and Braeken, J. 2018. Regional inequalities and gender differences in academic achievement as a function of educational opportunities: evidence from Ethiopia. *International Journal of Educational Development* Vol. 60, pp. 51-59.
- Texas Health and Safety Code. 2018. *Chapter 163. Education Program About Sexual Conduct And Substance Abuse; Sec. 163.002. Instructional Elements*. Austin, Tx., Texas Legislature Online.
- Thai PBS News. 2019. *สำเร็จ! บรรจุหลักสูตร “ความหลากหลายทางเพศ” ตั้งแต่ ป.1 [Success! Packing course 'Sexual Diversity' from Primary 1]*. Bangkok, Thai PBS News. <https://news.thaipbs.or.th/content/280153>
- The Economist. 2019. British Muslim parents oppose LGBT lessons in primary school. *The Economist*.
- The Guardian. 2019. Birmingham School stops LGBT Lessons after Parents protest. *The Guardian*.
- UAE Ministry of Education. 2014. *Higher Education and Scientific Research organizes workshops for high school students*. Abu Dhabi, Ministry of Education. <https://www.moe.gov.ae/En/MediaCenter/archive/mohesr/news/Pages/Higher-Education-and-Scientific-Research-organizes-workshops-for-high-school-students.aspx> (Accessed 2 September 2020.)
- _____. 2015. *Higher Education holds workshops for parents of 12th grade students*. Abu Dhabi, Ministry of Education. <https://www.moe.gov.ae/En/MediaCenter/archive/mohesr/news/Pages/Higher-Education-holds-workshops-for-parents-of-12th-grade-students.aspx> (Accessed 2 September 2020.)

- ____. 2020. *The Ministry of Education Strategy 2010-2020: Aiming in Accomplishing a Score of 10/10 in All of its Initiatives*. Abu Dhabi, Ministry of Education.
- UIL. 2019. *4th Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UIS. 2018. *Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper 49.)
- ____. 2019. *New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School*. Montreal, UIS. (Fact Sheet 56.)
- UN Women. 2014. *Beijing Declaration and Platform for Action: Beijing+5 Political Declaration and Outcome*. New York, UN Women.
- ____. 2020. *Gender Equality: Women's Rights in Review 25 Years After Beijing*. New York, UN Women.
- UN Women. 2014. *Beijing Declaration and Platform for Action: Beijing+5 Political Declaration and Outcome*. New York, UN Women.
- ____. 2020a. *Gender Equality: Women's Rights in Review 25 Years After Beijing*. New York, UN Women.
- ____. 2020b. *Violence against women and girls: the shadow pandemic*. New York, UN Women. <https://www.unwomen.org/en/news/stories/2020/4/statement-ed-phumzile-violence-against-women-during-pandemic> (Accessed 2 September 2020.)
- UNDP. 2020. *2020 Human Development Perspectives: Tackling Social Norms - A Game Changer for Gender Inequalities*. New York, United Nations Development Programme.
- UNESCO. 2015. *From Insult to Inclusion - Asia-Pacific Report on School Bullying, Violence and Discrimination on the basis of Sexual Orientation and Gender Identity*. Bangkok, UNESCO.
- ____. 2016a. *Closing the Gender Gap in STEM: Drawing More Girls and Women into Science, Technology, Engineering and Mathematics*. Bangkok, UNESCO. (UNESCO Asia-Pacific Education Thematic Brief.)
- ____. 2016b. *Out in the Open*. Paris, UNESCO.
- ____. 2018a. *International Technical Guidance on Sexuality Education. An Evidence-informed Approach*. Paris, UNESCO.
- ____. 2018b. *School Violence and Bullying: Global Status and Trends, Drivers and Consequences*. Paris, UNESCO.
- ____. 2019a. *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. Paris, UNESCO.
- ____. 2019b. *I'd Blush if I Could: Closing Gender Divides in Digital Skills through Education*. Paris, UNESCO.
- ____. 2019c. *Strengthening gender responsive pedagogy for STEM in Uganda*. Paris, UNESCO. <https://en.unesco.org/news/strengthening-gender-responsive-pedagogy-stem-uganda> (Accessed 23 September 2019.)
- ____. 2020a. *COVID-19 Education Response Webinar: Addressing the Gender Dimensions of COVID-related School Closures*. Paris, UNESCO. <https://apa.sdg4education2030.org/sites/apa.sdg4education2030.org/files/2020-04/UNESCO%20COVID-19%20webinar-Addressing%20the%20gender%20dimensions%20of%20school%20closures.pdf>
- ____. 2020b. *Gender equality and the empowerment of women and girls must remain a priority during the COVID-19 pandemic*. Paris, UNESCO.
- ____. 2020c. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education - All Means All*. Paris, UNESCO.
- ____. 2020d. *Her Atlas: Atlas of girls' and women's right to education*. Paris, UNESCO. <https://en.unesco.org/education/girls-women-rights> (Accessed 2 September 2020.)
- ____. 2020e. *UNESCO COVID-19 Education Response: How Many Students Are at Risk of not Returning to School?* Paris, UNESCO.
- UNESCO and UNFPA. 2012. *Sexuality Education: A Ten-Country Review of School Curricula in East and Southern Africa*. Paris, UNESCO and UNFPA.
- UNFPA. 2014. *Child Marriage in Eastern Europe and Central Asia: Regional Overview*. New York, United Nations Population Fund.
- ____. 2020. *Impact of the COVID-19 Pandemic on Family Planning and Ending Gender-based Violence, Female Genital Mutilation and Child Marriage*. New York, United Nations Population Fund.
- UNICEF. 2017. *Maternidad y Paternidad Adolescente. El Derecho a la Educación Secundaria. Estudio Sobre una Experiencia Educativa de la Provincia de Buenos Aires [Maternity and Adolescent Paternity. The Right to Secondary Education. Study on an Educational Experience of the Province of Buenos Aires]*. Buenos Aires, UNICEF.

- ____. 2019. *Guidance on Menstrual Health and Hygiene*. New York, UNICEF.
- ____. 2020. *Child marriage*. New York, UNICEF. <https://data.unicef.org/topic/child-protection/child-marriage/> (Accessed 2 September 2020.)
- UNICEF and Argentina Ministry of Social Development. 2013. *Encuesta Sobre Condiciones de Vida de Niñez y Adolescencia: Principales Resultados 2011-2012 [Survey on Living Conditions of Children and Adolescents: Main Results 2011-2012]*. Buenos Aires, UNICEF and Ministry of Social Development.
- UNICEF, USAID and Botswana Ministry of Local Government and Rural Development. 2019. *Report on Violence Against Children Survey (VACS): National Survey on Life Experiences and Risk of HIV Infection Among 13-24 Year Old Males and Females in Botswana Gaborone*, Ministry of Local Government and Rural Development.
- United Nations. 2020a. *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*. New York, United Nations Treaty Collection. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-8&chapter=4 (Accessed 2 September 2020.)
- ____. 2020b. *Review and Appraisal of the Implementation of the Beijing Declaration and Platform for Action and the Outcomes of the Twenty-third Special Session of the General Assembly: Report of the Secretary-General*. New York, United Nations.
- United States Department of Education. 2018. *The Guidance Counselor's Role in Ensuring Equal Educational Opportunity*. Washington, DC, Department of Education, Office of Civil Rights. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/hq43ef.html> (Accessed 11 December 2019.)
- UNPD. 2019. *2019 Revision of World Population Prospects*. New York, United Nations Population Division. <https://population.un.org/wpp/> (Accessed 2 September 2020.)
- Unterhalter, E. 2020. *Making Gender Equality Inclusive and Equitable in and through Education*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020)
- Vives-Cases, C. 2019. *After two-year of Lights, Cameras and Actions against Dating Violence, here we are!* Alicante, Spain, Lights4Violence. <http://www.lights4violence.eu/content/after-two-year-lights-cameras-and-actions-against-dating-violence-here-we-are> (Accessed 2 September 2020.)
- Vives-Cases, C., Davo-Blanes, M. C., Ferrer-Cascales, R., Sanz-Barbero, B., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-San Segundo, M., Lillo-Crespo, M., Bowes, N., Neves, S., Mocanu, V., Carausu, E. M., Pyżalski, J., Forjaz, M. J., Chmura-Rutkowska, I., Vieira, C. P. and Corradi, C. 2019. Lights4Violence: a quasi-experimental educational intervention in six European countries to promote positive relationships among adolescents. *BMC Public Health*, Vol. 19, No. 1, pp. 389-400.
- Welsch, D. M. and Windeln, M. 2019. Student gender, counselor gender, and college advice. *Education Economics*, Vol. 27, No. 2, pp. 112-31.
- Women's Link Worldwide, Amnesty International and IPPF. 2020. *Guidelines for Protecting the Rights of Women and Girls During the Covid-19 Pandemic*. Women's Link Worldwide, Amnesty International and International Planned Parenthood Federation.
- Wondifraw, D. 2017. A survey of gender representation in social studies textbooks of Ethiopian primary schools. *British Journal of Education, Society and Behavioural Science*, Vol. 21, No. 1, p. 7.
- Wood, B. 2017. Senate approves lifting ban on 'advocacy of homosexuality' in Utah schools. *The Salt Lake Tribune*.
- World Bank. 2018. *Global Database on Intergenerational Mobility*. Washington, DC, World Bank (Accessed 2 September 2020.)
- ____. 2020. *Gender Dimensions of the COVID-19 Pandemic: Policy Note*. Washington, DC, World Bank.
- World Economic Forum. 2020. *Global Gender Gap Report 2020*. Geneva, World Economic Forum.
- Zambia Ministry of General Education and UNESCO. 2019. *Standards of Practice for the Teaching Profession in Zambia*. Lusaka, Ministry of General Education.

Informe sobre Género

UNA NUEVA GENERACIÓN: 25 AÑOS DE ESFUERZOS POR LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

En el Informe sobre Género de 2020 se analizan los progresos realizados en la paridad y la igualdad de género en la educación desde la primera infancia hasta la edad adulta. Se muestran grandes avances, pero también casos de estancamiento o regresión. Se indican las políticas y prácticas adecuadas para proteger el derecho a la educación para todos, así como las esferas que requieren atención en el contexto de la pandemia de COVID-19.

En el Informe, que coincide con el 25º aniversario de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, un programa visionario para el empoderamiento de la mujer aprobado en 1995 por 189 gobiernos, se examina la movilidad de los logros educativos entre generaciones. Se evalúa la aplicación de determinadas estrategias acordadas en Beijing, basadas en estudios monográficos nacionales sobre el embarazo precoz, el asesoramiento escolar, los materiales de enseñanza y aprendizaje, las mujeres en puestos de enseñanza, gestión y dirección, y la violencia de género en el entorno escolar.

Fundándose en esta visión general de los avances en la igualdad de género en la educación y mediante ella logrados durante los últimos 25 años, en el análisis se destaca que no todos se han beneficiado de ellos y que muchos siguen quedando atrás, especialmente cuando el género se combina con otras características, como la pobreza, la ubicación, el origen étnico o la discapacidad. Sobre la base del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020*, en esta edición se demuestra que el principio de inclusión en la educación puede promover la igualdad de género en la educación y otros ámbitos.

Las recomendaciones de política general tienen por objeto orientar a los que están preparando un nuevo texto, que se determinará en el Foro Generación Igualdad en 2021, y que podría sustituir a la Declaración de Beijing para la próxima generación de niñas y mujeres.



9 789233 001527