

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:

Lograr la calidad para todos

Educación para todos

Resumen sobre género



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



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:

Lograr la calidad para todos

Resumen sobre género

Condiciones de aprendizaje: En una escuela primaria de una zona pobre de Antofagasta (Chile), el aprendizaje ha mejorado desde que la ciudad y algunas fundaciones privadas empezaron a colaborar para mejorar las infraestructuras



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:

Lograr la calidad para todos

Resumen sobre género

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* es una publicación anual independiente facilitada y apoyada por la UNESCO.

Fotografía de portada: Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO

Índice

Lista de recuadros, gráficos, tablas e infografías	ii
Mensajes fundamentales	1

Parte 1. Seguimiento de los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT Progresos hacia la paridad e igualdad de género3

Introducción	4
Progresos hacia la paridad e igualdad de género	4
Es más probable que las niñas no se matriculen en la educación primaria	5
En la educación secundaria, la mayoría de los casos extremos de desigualdad siguen afectando a las niñas	8
Las disparidades de género difieren por grupos de ingresos	11
¿Cuántos países tienen posibilidades de alcanzar la paridad entre los sexos en 2015?	11
No dejar a ninguna niña rezagada: ¿cuánto tiempo tomará?	12
¿Cuándo finalizarán todas las niñas la escuela primaria?	12
¿Cuándo finalizarán todas las niñas la enseñanza secundaria inferior?	13
¿Cuánto se tardará en lograr la finalización universal en el África Subsahariana?	13

Parte 2. La educación transforma la vida17

La educación reduce la pobreza y fomenta el empleo	17
La educación ofrece a las mujeres pobres una vía hacia una vida mejor	17
La educación aumenta las posibilidades de las mujeres de participar en el mundo laboral	18
La educación reduce la disparidad salarial por motivos de género	19
La educación mejora la salud de las mujeres y de sus hijos	19
La educación de las madres ha salvado la vida a millones de niños	20
Ampliar la educación de las niñas podría salvar muchas más vidas	20
Es más probable que las madres alfabetizadas busquen la ayuda de una persona calificada en el parto	23
Las madres con instrucción se aseguran de que sus hijos estén vacunados	23
La educación de las madres ayuda a evitar la neumonía	23
Educar a las madres ayuda a prevenir y tratar la diarrea en la infancia	23
La educación es un modo decisivo de salvar la vida de las madres	24
La educación desempeña un papel importante en la contención de las enfermedades de las niñas y las mujeres	24
La alfabetización mejora el conocimiento sobre el VIH/SIDA	24
La educación potencia el tratamiento y la prevención del paludismo entre las niñas y las mujeres	26
Sin la educación de las niñas y las mujeres no se podrá erradicar el hambre	26
La educación promueve sociedades sanas	28
La educación sienta las bases de la democracia y de la buena gobernanza	29
La educación empodera a las mujeres para elegir opciones de vida	29
La educación de las niñas ayuda a evitar el matrimonio precoz	30
La educación de las niñas reduce las posibilidades de la maternidad precoz	30
Prolongar la educación de las niñas ayuda a anticipar la transición demográfica	32

Parte 3. Prestar apoyo a los docentes para acabar con la crisis del aprendizaje	33
La crisis del aprendizaje afecta más a los más desfavorecidos	33
La pobreza y la ubicación geográfica agravan las disparidades de aprendizaje para las niñas	33
La calidad deficiente de la educación deja un legado de analfabetismo entre las mujeres jóvenes	35
Las mujeres pobres son las que más probabilidad tienen de ser analfabetas... ..	35
...especialmente las mujeres jóvenes de las zonas rurales y de las minorías étnicas	35
La calidad de la educación se traduce en avances en la alfabetización de las mujeres jóvenes desfavorecidas	36
Estrategias para proporcionar los mejores maestros a las niñas desfavorecidas	38
Estrategia 1: Atraer a los mejores docentes	38
Estrategia 2: Mejorar la formación docente para que todos los niños puedan aprender	40
Aumentar la comprensión de los maestros sobre las actitudes y percepciones de género	41
La formación docente inicial debe posibilitar la experiencia en el aula	42
La formación permanente como medio de adaptarse a los nuevos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje	42
Estrategia 3: Disponer de docentes donde más se necesitan	43
Estrategia 4: Ofrecer incentivos para conservar a los mejores docentes	44
Fortalecimiento de la gestión de los docentes: El caso de la violencia por razones de género	44
Estrategias relativas a los planes de estudios para mejorar el aprendizaje de las niñas	46
Los programas de enseñanza acelerada de segunda oportunidad permiten a los alumnos desfavorecidos ponerse al día	47
Elaborar planes de estudios que tengan en cuenta el género y fomenten la inclusión	47
Recomendaciones: Liberar el potencial de los maestros para superar la crisis del aprendizaje de las niñas y las mujeres jóvenes	49

Lista de recuadros, gráficos, tablas e infografías

Recuadros

Recuadro 1: En algunos países del África Subsahariana, los progresos en materia de finalización de la enseñanza primaria por las niñas más pobres son demasiado lentos	6
Recuadro 2: Problemas que plantea la mejora del acceso de las jóvenes a la enseñanza secundaria en el Iraq y Turquía	9
Recuadro 3: En la India la educación potencia el papel de la mujer en la política	29
Recuadro 4: La educación proporciona a las mujeres el poder de reclamar sus derechos	30
Recuadro 5: Sudán del Sur alienta a las estudiantes de secundaria a que se dediquen a la docencia	41
Recuadro 6: Una formación docente previa al servicio orientada a la práctica sirve de apoyo a los maestros de las zonas rurales de Malawi	42

Gráficos

Gráfico 1: Se prevé que casi la mitad de las niñas no escolarizadas nunca se matriculen	5
Gráfico 2: Los progresos en el logro de la paridad entre los sexos no siempre se traducen en un aumento del acceso universal a la educación	6
Gráfico 3: Las niñas más pobres son las que tienen menos probabilidades de terminar la enseñanza primaria	7
Gráfico 4: Muchos adolescentes de Malawi y Rwanda siguen teniendo grandes dificultades para terminar el primer ciclo de la enseñanza secundaria	8
Gráfico 5: El Iraq y Turquía muestran que es posible avanzar rápidamente hacia la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria	9
Gráfico 6: Es mucho menos probable que las jóvenes iraquíes pobres de las zonas rurales terminen el primer ciclo de la enseñanza secundaria	10
Gráfico 7: Pocos países de bajos ingresos han logrado la paridad entre los sexos en ninguno de los niveles de la educación	11
Gráfico 8: A pesar de los avances en materia de paridad entre los sexos en la educación, no se alcanzará el objetivo establecido antes de que finalice 2015	12
Gráfico 9: Según las tendencias recientes, en varios países se tardará por lo menos otras dos generaciones en lograr que todos, incluidos los pobres, terminen la escuela primaria	14
Gráfico 10: Lograr que todos terminen el primer ciclo de enseñanza secundaria requerirá esfuerzos más concertados	15
Gráfico 11: El África Subsahariana dista mucho de lograr la educación universal en el ciclo de primaria y el primer ciclo de secundaria	15
Gráfico 12: La educación materna reduce sustancialmente las tasas de fecundidad	32
Gráfico 13: En la India y el Pakistán, es menos probable que las niñas pobres sepan hacer unas operaciones matemáticas básicas	34
Gráfico 14: La mitad de las mujeres del África Subsahariana están alfabetizadas	35
Gráfico 15: En 12 países del África Occidental, menos de la mitad de las jóvenes sabe leer y escribir	36
Gráfico 16: Las mujeres más pobres son las que más probabilidad tienen de ser analfabetas	37
Gráfico 17: Las posibilidades de aprendizaje de las mujeres jóvenes dependen de la riqueza, el lugar de residencia y la etnia	37
Gráfico 18: Etiopía y Nepal han conseguido grandes logros en la alfabetización de los jóvenes desfavorecidos	38
Gráfico 19: En el África Subsahariana hay una falta acusada de docentes mujeres	39

Tabla

Tabla 1: Progresos hacia la paridad entre los sexos por objetivo de la EPT	3
--	---

Infografías

Búsqueda de empleo: La educación aumenta las oportunidades de empleo de mujeres y hombres	18
Disparidad salarial: La educación reduce la disparidad de remuneración entre hombres y mujeres	19
Madres con instrucción, hijos sanos: Un nivel más alto de educación de las madres contribuye a mejorar la tasa de supervivencia de los hijos	21
Salvar vidas de niños: Un nivel más alto de educación reduce las defunciones infantiles prevenibles	22
Una cuestión de vida o muerte: Las madres que han recibido educación tienen menor probabilidad de morir en el parto	25
La educación aleja el hambre: La educación de la madre mejora la nutrición del hijo	27
La educación disminuye los matrimonios y la maternidad precoces: Las mujeres con niveles superiores de educación tienen menos probabilidades de casarse o tener hijos a una edad temprana	31

Mensajes fundamentales

Metas de la Educación para Todos

- En 2011 había 31 millones de niñas sin escolarizar, de las cuales un 55% nunca asistirán a la escuela.
- Debido a los años en que la calidad de la educación ha sido deficiente y las necesidades de aprendizaje no se han satisfecho, 493 millones de mujeres son analfabetas, lo que representa casi dos terceras partes de los 774 millones de adultos analfabetos en el mundo.
- Solo el 60% de los países habían logrado la paridad en la educación primaria en 2011; solo el 38% de los países habían logrado la paridad en la educación secundaria. Entre los países de bajos ingresos, solo el 20% había logrado la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, el 10% en el nivel de secundaria inferior y el 8% en el nivel de secundaria superior.
- Para 2015, muchos países todavía no habrán alcanzado la paridad de género. Si siguen las tendencias actuales, se proyecta que el 70% de los países habrán logrado la paridad en la educación primaria, y el 56% de los países habrán logrado la paridad en la educación secundaria del primer ciclo.
- La relación entre el género y la pobreza es una importante fuente de exclusión. Las niñas más pobres se están quedando a la zaga en el progreso de la educación. Como promedio, si continúan las tendencias recientes, la terminación universal en la escuela primaria en el África Subsahariana no se alcanzará hasta 2069 en el caso de todos los niños más pobres y en 2086 en el de las niñas más pobres.

Apoyar a los maestros para poner fin a la crisis del aprendizaje

- A pesar de los recientes avances en la educación de las niñas, una generación de jóvenes ha quedado excluida. Más de 100 millones de mujeres jóvenes que viven en países de bajos y medianos ingresos no pueden leer una sola frase.
- A nivel mundial, las niñas que ya hacen frente a las desventajas y la discriminación tienen muchas menos posibilidades de que les enseñen buenos maestros.
- En algunos contextos, es preciso contratar a más maestras, especialmente en las zonas rurales, para atraer a la escuela a un mayor número de niñas y mejorar sus resultados de aprendizaje. Sin embargo, la escasez de maestros es especialmente alta en los países donde hay una gran disparidad de género en la matriculación.
- Los maestros, tanto hombres como mujeres, necesitan capacitación para comprender y reconocer sus propias actitudes, percepciones y expectativas en relación con el género, a fin de que sus relaciones con sus alumnos no perjudiquen la experiencia de aprendizaje de los niños y niñas, ni su rendimiento.
- Las maestras tienen menos probabilidades que los maestros de trabajar en las zonas desfavorecidas, y es preciso proporcionarles incentivos, como una vivienda segura, para que se trasladen a esas zonas y contribuyan por tanto a eliminar la brecha de género en el aprendizaje. Por otra parte, la contratación local puede garantizar también que las niñas pobres de las zonas rurales disfruten del beneficio de recibir su educación por parte de una maestra.
- Una forma adecuada de motivar a los maestros es ofrecerles una carrera profesional atractiva que recompense la eficacia docente. Cuando los maestros tienen que obtener nuevas cualificaciones para acceder a una promoción, esto limita las posibilidades de las personas que trabajan en las zonas rurales, especialmente las mujeres, que tienen menos oportunidades de estudios.
- Una mejor gobernanza de los maestros es fundamental para asegurar que sean responsables de su asistencia, acciones y comportamiento. Las estrategias para prevenir y responder a la conducta inapropiada del maestro, incluida la violencia de género, requieren la promoción y el apoyo de las autoridades de la escuela, de los maestros y sus sindicatos, y de los progenitores y sus comunidades.
- Los maestros necesitan el apoyo de la innovación, los planes de estudio incluyentes y las estrategias de evaluación que presten una atención especial a las necesidades de las niñas que corren el riesgo de no poder aprender.

La educación transforma vidas

- A escala mundial, las mujeres ganan menos que los hombres por un trabajo comparable. Sin embargo, cuanto más elevado es el nivel de instrucción, menor es la brecha salarial entre los sexos.
- Si todas las mujeres del África Subsahariana completaran la educación primaria, la tasa de mortalidad materna se reduciría en un 70%, de 500 a 150 muertes por cada 100.000 nacimientos.
- Al modificar las actitudes, la educación de las mujeres –así como la de los hombres– propicia cambios políticos, incluida una representación más democrática de las mujeres.
- Si todos los niños tuvieran una educación secundaria en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, el matrimonio infantil se reduciría en un 64%, de casi 2,9 millones a poco más de 1 millón.



Condiciones difíciles: En una escuela primaria de Baqir Shah, una aldea de la provincia de Sindh (Pakistán), las clases tienen lugar en el exterior porque los edificios se derrumbaron hace algunos años.

Parte 1 Seguimiento de los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT

Tabla 1: Progresos hacia la paridad entre los sexos por objetivo de la EPT

Indicador seleccionado			1999		2011	
			Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Objetivo 1	Tasa bruta de matriculación en preprimaria (%)	Mundo	33	32	50	50
		PBI	11	10	17	17
Objetivo 2	Tasa bruta ajustada de matriculación en primaria (%)	Mundo	87	80	92	90
		PBI	63	56	84	80
	Niños no escolarizados (millones)	Mundo	45,0	62,4	26,6	30,6
		PBI	18,1	21,2	9,7	11,6
Objetivo 3	Tasa bruta de matriculación en secundaria (%)	Mundo	62	56	72	69
		PBI	33	27	46	41
	Adolescentes no escolarizados (000)	Mundo	46,5	54,7	35,1	34,3
		PBI	9,8	11,3	9,0	9,4
Objetivo 4	Tasa de alfabetización de adultos (15+) (%)	Mundo	82	69	89	80
		PBI	60	41	69	54
	Tasa de alfabetización de jóvenes (15-24) (%)	Mundo	88	79	92	87
		PBI	67	53	77	69
Objetivo 5	Índice de paridad de género en la primaria	Mundo	0,92		0,97	
		PBI	0,86		0,95	
	Índice de paridad de género en la secundaria	Mundo	0,91		0,97	
		PBI	0,83		0,88	
Objetivo 6	Proporción de maestras, primaria (%)	Mundo	58		63	
		PBI	38		44	
	Proporción de maestras, secundaria (%)	Mundo	53		52	
		PBI	30		30	

Notas: PBI – países de bajos ingresos

La paridad de género se alcanza cuando el índice de paridad de género está entre 0,97 y 1,03.

Para las tasas de alfabetización, los progresos se refieren a los periodos 1985–1994 (columna izquierda) y 2005–2011 (columna derecha).

Introducción

Hoy en día hay más niños que nunca que van a la escuela. Pero cuando solamente faltan dos años para que se cumpla el plazo de los objetivos de la Educación para Todos, resulta evidente que para 2015 no se habrá logrado ni un solo objetivo a escala mundial. Esto se debe en gran parte a que las personas desfavorecidas han quedado rezagadas, incluidas millones de niñas y mujeres jóvenes a quienes los signatarios del Marco de Acción de Dakar han frustrado las esperanzas.

Los nuevos análisis del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo para 2013/4 destacan claramente el hecho de que a las niñas y las jóvenes, especialmente las de las familias más pobres, se les ha denegado de manera constante en la última década cualquier oportunidad para recibir una educación. Si no se toman con urgencia medidas especiales para ampliar las oportunidades educativas de las personas marginadas, los países más pobres pueden tardar varias generaciones en alcanzar la finalización universal de la enseñanza primaria y secundaria inferior, según los nuevos análisis realizados para este Informe, y dentro de estos países las niñas más pobres serán las últimas en disfrutar plenamente del derecho a la educación. En el África Subsahariana, si continúan las tendencias más recientes, los jóvenes más ricos lograrán la finalización universal de la enseñanza primaria en 2021, los más pobres lo lograrán en 2069, pero las niñas más pobres no lo harán hasta 2086, y solamente alcanzarán la finalización universal de la enseñanza secundaria inferior en 2111.

Aunque es ahora una certeza que los objetivos de la EPT no se alcanzarán en 2015, no es demasiado tarde para acelerar los progresos en las etapas finales. Y es preciso poner en marcha un sólido marco de educación para después de 2015 a fin de hacer frente a los asuntos pendientes, al mismo tiempo que se abordan los nuevos desafíos. Los objetivos de la educación después de 2015 solo se alcanzarán si van acompañados de metas claras y medibles, con indicadores para el seguimiento de los grupos desfavorecidos a fin de garantizar que nadie quede rezagado.

Los análisis realizados para este Informe revelan las oportunidades que se pierden cuando se descuida la educación de las niñas y las mujeres. Un acceso equitativo a por lo menos un ciclo completo de educación básica de calidad tiene efectos positivos sobre una amplia gama de

cuestiones fundamentales del ámbito económico, de salud, social y político. Pero ni la comunidad internacional ni los gobiernos nacionales han logrado reconocer y explotar suficientemente el considerable poder de la educación como un catalizador para otros objetivos del desarrollo. En consecuencia, la educación ha ocupado un lugar cada vez menor en el temario mundial y algunos donantes han trasladado sus fondos hacia otros sectores, en un momento en que los beneficios más amplios de la educación son muy necesarios a fin de ayudar a los países a alcanzar otros objetivos de desarrollo. Es preciso que en el marco de desarrollo para después de 2015 se reconozca mucho mejor el poder de la educación para acelerar la consecución de objetivos más amplios.

Esto es especialmente el caso en el contexto de la crisis de aprendizaje, cuya magnitud se presenta en este Informe. Para resolver esta crisis, todos los niños deben tener acceso a docentes capacitados y motivados, que disfruten la enseñanza, que puedan identificar y apoyar a los estudiantes con mayores problemas, y que reciban el respaldo de sistemas educativos bien gestionados. Pero en todo el mundo, las niñas que ya hacen frente a las desventajas y la discriminación, incluso debido a su género, tienen menos posibilidades de que les enseñen buenos maestros. La clave para acabar con la crisis del aprendizaje es contratar a los mejores candidatos a maestros, ofrecerles una formación adecuada, destinarlos allí donde más se necesitan y darles incentivos para que se comprometan a largo plazo con la enseñanza.

Progresos hacia la paridad e igualdad de género

La paridad de género –conseguir que la tasa de matrícula sea la misma para niñas y niños– es el primer paso para alcanzar el objetivo de la EPT relativo a la plena igualdad de género en la educación: un entorno de escolarización libre de la discriminación y que proporcione igualdad de oportunidades para que los niños y las niñas puedan realizar su potencial. Otros puntos de partida hacia la igualdad de género incluyen garantizar que el entorno escolar sea seguro, mejorar las instalaciones para proporcionar, por ejemplo, letrinas separadas para las niñas y los niños, capacitar a los docentes en cuestiones de sensibilidad de género, lograr un equilibrio de género entre los profesores y reescribir los planes de estudio y los libros de texto para eliminar los estereotipos de género.

En el nivel preescolar, la paridad de género se había logrado ya en 1999 y se ha mantenido desde entonces, pero los niveles de matriculación siguen siendo bajos para los niños y las niñas en muchos lugares del mundo. La importancia de la paridad en la enseñanza primaria y secundaria se destacó cuando se individualizó en el marco de la EPT como un objetivo a alcanzar para el año 2005, pero no se logró cumplir en ese plazo. Aunque se han alcanzado progresos desde entonces, la meta de conseguir el mismo número de niñas y niños en la escuela sigue siendo difícil de alcanzar, y en muchos países las niñas todavía tienen menos probabilidades de matricularse.

Es más probable que las niñas no se matriculen en la educación primaria

El déficit que es preciso superar antes de que se pueda lograr la paridad se refleja en el hecho de que las niñas representan casi el 54% de la población infantil de 57 millones de niños no escolarizados en 2011. En los Estados Árabes esa proporción es del 60% y no ha cambiado desde 1999. En el Asia Meridional y Occidental, por el contrario, la proporción de niñas en la población sin escolarizar se redujo de manera constante del 64% en 1999 al 57% en 2011.

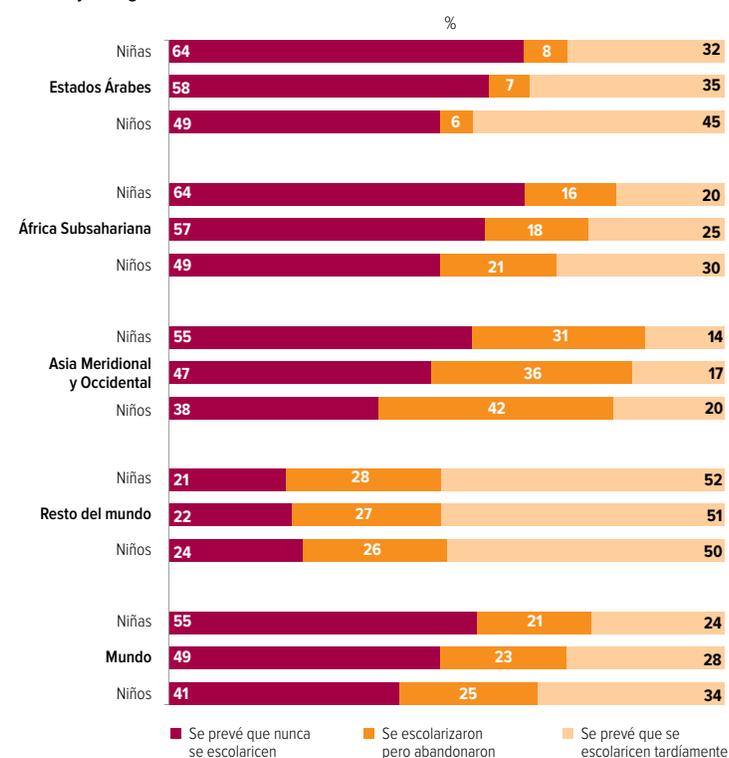
Una de las mayores decepciones desde que se establecieron los objetivos de la EPT en el año 2000 es que probablemente el 55% de los 31 millones de niñas que hay sin escolarizar en la actualidad nunca logren acudir a la escuela. El porcentaje es considerablemente más elevado en los Estados Árabes y en el África Subsahariana, donde se teme que casi dos de cada tres niñas sin escolarizar nunca vayan a clase. El resto se reparte casi por igual entre las niñas que se matricularon pero abandonaron la escuela y aquellas que se espera que se matriculen pero cuando lo hagan serán mayores de lo que corresponde a la edad oficial de la escuela primaria, y por lo tanto tendrán más posibilidades de abandonarla en algún momento (Gráfico 1). Las niñas no acuden a la escuela por una combinación de razones, incluidas determinadas desventajas heredadas, tales como la pobreza o el origen étnico, o por el hecho de vivir en una zona rural o en un barrio pobre; estas desventajas hacen que sea más probable que se envíe a los niños a las escuelas y no a las niñas.

Las disparidades de género persisten en el 40% de los países que disponen de datos. De estos, la disparidad afecta predominantemente a las niñas en más de un 80% de los casos. En el Asia Meridional y Occidental se encuentran cuatro de los 10 países con las mayores disparidades de género a nivel mundial. En dos de ellos se registran disparidades muy elevadas en detrimento de las niñas: el Afganistán, donde 71 niñas van a la escuela por cada 100 niños, y el Pakistán, donde la cifra es de 82 niñas por cada 100 niños. En otros dos países de la región se registran altas disparidades en detrimento de los niños: en Bangladesh, donde la cifra es de 94 niños por cada 100 niñas, y en Nepal, con 92 niños por cada 100 niñas.

De los 31 países con menos de 90 niñas por cada 100 niños matriculados en 1999, solamente la mitad había logrado salir de ese grupo en 2011. Otros, como el Camerún y la República Centroafricana, avanzaron muy lentamente y todavía presentan disparidades extremas de género. Algunos países han logrado un rápido progreso hacia la paridad en la matriculación, como Burkina Faso y el Senegal, pero la matriculación general se mantiene entre las más bajas del mundo y la meta de garantizar que el mismo número de niñas y niños finalicen la escuela primaria es aún más difícil de alcanzar (Recuadro 1).

Gráfico 1: Se prevé que casi la mitad de las niñas no escolarizadas nunca se matriculen

Distribución de los niños no escolarizados, con arreglo a su contacto con la escuela, su sexo y la región donde vivían, en 2011



Fuente: Base de datos del IEU.

Recuadro 1: En algunos países del África Subsahariana, los progresos en materia de finalización de la enseñanza primaria por las niñas más pobres son demasiado lentos

El África Subsahariana sigue siendo la región con el mayor número de países con una acusada disparidad entre los sexos en el acceso a la enseñanza primaria. Incluso allí donde se han registrado avances en la paridad entre los sexos desde 1999, esos avances no siempre se han traducido en un aumento del número de niños escolarizados, y mucho menos en una mejora de la igualdad en cuanto a la terminación ni en los resultados del aprendizaje.

Burkina Faso y la República Centroafricana comenzaron desde el mismo nivel de disparidad extrema entre los sexos, con unas 70 niñas escolarizadas por cada 100 niños que asisten a la escuela. La disparidad entre los sexos en la República Centroafricana ha permanecido invariable, lo que ha conllevado que el país tenga ahora el segundo nivel más alto de disparidad entre los sexos. Burkina Faso ha avanzado rápidamente hacia la paridad y logró que en 2012 la proporción fuera de 95 niñas por cada 100 niños, aunque continúa teniendo la séptima tasa bruta de escolarización más baja del mundo (Gráfico 2).

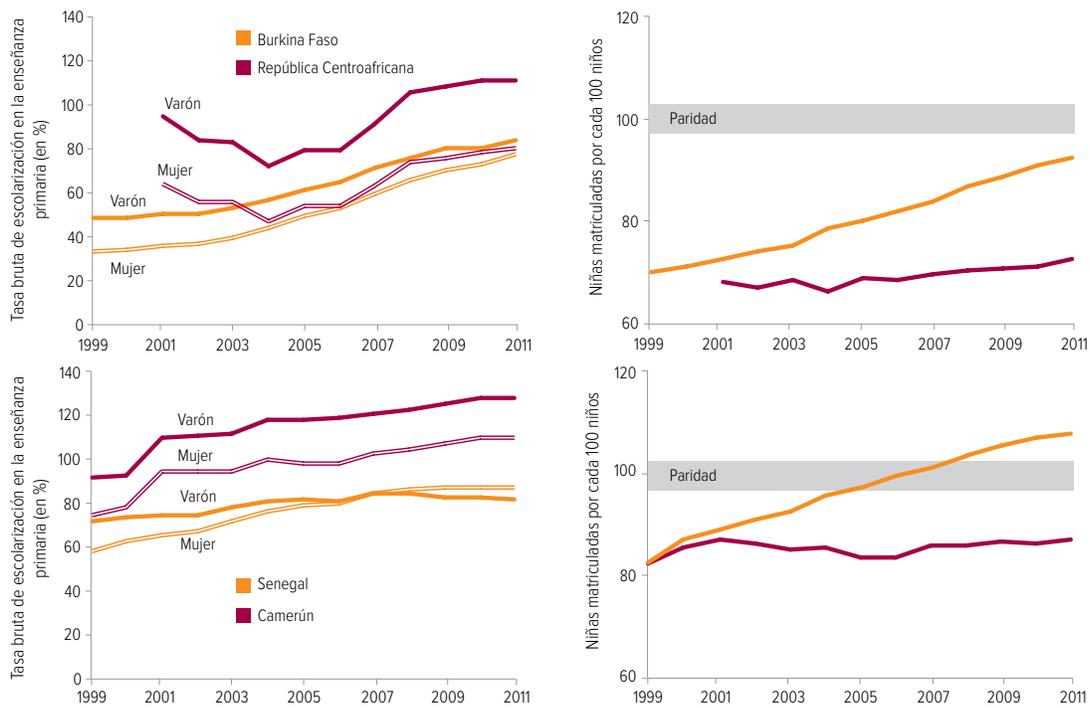
El Camerún y el Senegal también partieron de niveles similares de disparidad extrema entre los sexos en la enseñanza primaria, con unas 80 niñas escolarizadas por cada 100 niños escolarizados. En el Camerún, la disparidad permaneció invariable en gran medida. Sin embargo, sus niveles de escolarización se incrementaron de manera continua a lo largo del decenio. El Senegal realizó progresos rápidos y logró la paridad entre los sexos en 2006. A pesar de estos avances, sigue teniendo la novena tasa bruta más baja del mundo de escolarización en la enseñanza primaria.

Los datos de las encuestas de hogares revelan sin embargo que, en lo tocante a la finalización de la enseñanza primaria, en los cuatro países persisten niveles mucho más altos de disparidad entre los sexos.

En Burkina Faso, la disparidad entre los sexos en lo tocante a la enseñanza primaria sigue siendo muy grande: en 2010, el 34% de los niños y el 24% de las niñas terminaban la enseñanza primaria. Esta disparidad es más reducida ▶

Gráfico 2: Los progresos en el logro de la paridad entre los sexos no siempre se traducen en un aumento del acceso universal a la educación

Tasa bruta de escolarización en la enseñanza primaria, por sexo e índice de paridad entre los sexos, en el periodo 1999-2011



Fuente: Base de datos del IEU.

entre los más pobres porque muy pocos llegan a esta etapa: en 2010, solamente el 11% de los niños y el 7% de las niñas completaron la enseñanza primaria, una ligera mejora respecto de los porcentajes de 1998. En el Senegal se observan mayores avances en materia de finalización, pero ha aumentado la disparidad entre la población infantil pobre. En 2005, había muy poca diferencia en las tasas de finalización de la enseñanza primaria de la población infantil pobre, que eran muy bajas, pero en 2010, el 20% de los niños terminó ese ciclo frente a solo un 12% de las niñas (Gráfico 3).

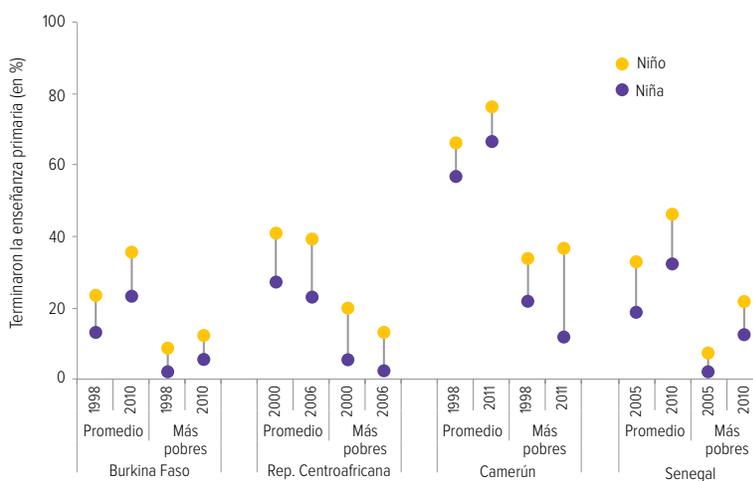
En el Camerún, la mejora de las tasas de terminación de los estudios en su conjunto no alcanzó a las niñas más pobres, que en 2011 tenían incluso menos probabilidades de terminar la enseñanza primaria que en 1998. Por ese motivo, la disparidad en la matrícula aumentó del 10% al 20% durante ese periodo. En la República Centroafricana, los efectos del conflicto contribuyeron a una ligera disminución de las tasas de finalización tanto de los niños como de las niñas, en el conjunto de la población y también en el caso de los niños y las niñas más pobres. Por ello, a la altura de 2006, solo el 3% de las niñas terminaba la enseñanza primaria.

Lo que los niños y las niñas aprenden en la escuela sirve mejor como indicador de la desigualdad que las cifras de niñas y niños que finalizaron la enseñanza primaria. En el ciclo de 2006-2007 del estudio del PASEC, tanto Burkina Faso como el Senegal presentaban una disparidad considerable entre varones y mujeres en los resultados del aprendizaje de los estudiantes de quinto grado. En Burkina Faso, el 45% de los niños y el 39% de las niñas superaron el indicador inferior de referencia en lectura, mientras que el 53% de los niños y el 45% de las niñas llegaron al indicador inferior de referencia en matemáticas. La disparidad era casi el doble en las zonas rurales.

A primera vista, parece que países como Burkina Faso o el Senegal han realizado grandes progresos en la eliminación de la disparidad entre el número de niños y de niñas que se matriculan en la escuela. Sin embargo, incluso en estos países es necesario poner en marcha políticas que velen por que todos los niños, con independencia de su sexo, puedan continuar asistiendo a la escuela y aprender.

Fuentes: Ministerio de Educación Básica y Alfabetización de Burkina Faso (1999); Kazianga y otros (2012).

Gráfico 3: Las niñas más pobres son las que tienen menos probabilidades de terminar la enseñanza primaria
Tasa de terminación de la enseñanza primaria, por sexo, promedio nacional y el 20% más pobre de los hogares



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basado en encuestas de demografía y salud y encuestas a base de indicadores múltiples.

En la educación secundaria, la mayoría de los casos extremos de desigualdad siguen afectando a las niñas

En la educación secundaria, las tendencias de la paridad entre los sexos varían según la región, el grupo de ingresos y el nivel. Solo un 38% de los países sobre los que se tienen datos había logrado la paridad entre los sexos. Por nivel, un 42% había alcanzado la paridad en la educación secundaria del primer ciclo y un 22% en la educación secundaria del segundo ciclo. En dos terceras partes de los países donde hay una disparidad entre los sexos en la educación secundaria del primer ciclo es en detrimento de las niñas. Pero esto ocurre en menos de la mitad de los países con disparidad de género en la educación secundaria del segundo ciclo.

Los casos más extremos de desigualdad en la educación secundaria siguen afectando a las niñas. De los 30 países con menos de 90 niñas por cada 100 niños, 18 se encuentran en el África Subsahariana. Ejemplos extremos de otras regiones son el Afganistán y el Yemen, a pesar de las mejoras alcanzadas durante la última década. En el Afganistán no había niñas en la escuela secundaria en 1999. Para 2011, la tasa bruta de matriculación femenina había aumentado a un 34%, lo que aumenta el índice de paridad entre los sexos a 0,55. En el Yemen, la tasa bruta de matriculación femenina aumentó del 21% en 1999

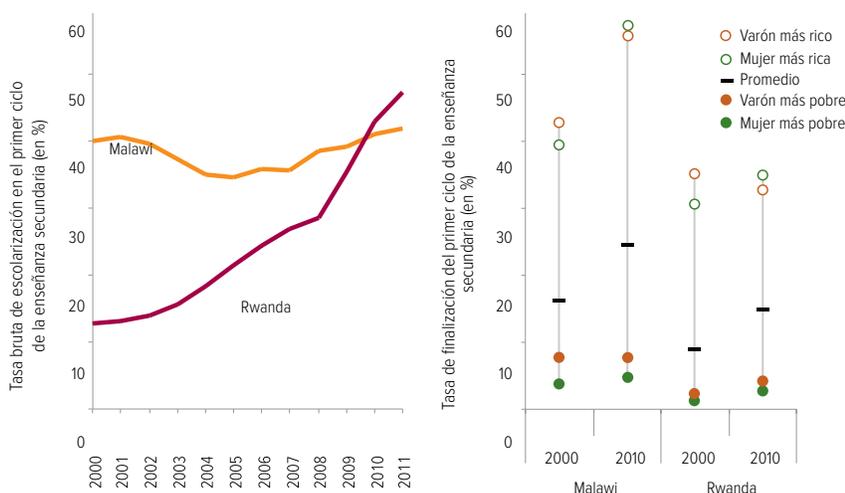
al 35% en 2011, lo que significó una mejora en el índice de paridad entre los sexos de 0,37 a 0,63.

Aunque muchos países del África Subsahariana han ampliado el acceso a la escuela secundaria, las niñas más pobres, concretamente, parecen no estar beneficiándose de las políticas actuales. Los datos sobre educación de los ministerios del ramo en Rwanda y Malawi muestran los caminos divergentes que pueden tomar los países (Gráfico 4). Rwanda ha llevado a cabo una importante ampliación de la educación secundaria del primer ciclo, ya que la tasa bruta de matriculación se ha cuadruplicado en unos 10 años para llegar al 47% en 2011, superando a Malawi, donde la proporción se mantuvo en alrededor del 40% durante la mayor parte de la década. La información recopilada en los hogares, sin embargo, muestra que las tasas de finalización se mantienen bajas –y altamente desiguales– en ambos países, donde menos del 5% de las niñas pobres de las zonas rurales finalizan la educación secundaria del primer ciclo.

En otras regiones se han producido algunos éxitos notables en la paridad en la educación secundaria, como en Turquía. Sin embargo, la paridad es solamente un primer paso, ya que sigue habiendo problemas de igualdad entre los sexos (Recuadro 2).

Gráfico 4: Muchos adolescentes de Malawi y Rwanda siguen teniendo grandes dificultades para terminar el primer ciclo de la enseñanza secundaria

Tasas brutas de escolarización y de terminación del primer ciclo de la enseñanza secundaria en Malawi y Rwanda en el periodo comprendido entre 2000 y 2010



Nota: La tasa de finalización del ciclo se ha calculado en el caso de personas de edades comprendidas entre los 18 y los 22 años.
Fuentes: Tasa bruta de escolarización: base de datos del IEU; tasa de finalización del ciclo: cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de datos de encuestas de demografía y salud.

Recuadro 2: Problemas que plantea la mejora del acceso de las jóvenes a la enseñanza secundaria

El Iraq y Turquía han avanzado a distinta velocidad hacia la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria. Turquía ha logrado mayores avances. En 1999, el 87% de los jóvenes varones ingresó en un establecimiento escolar donde se impartía el primer ciclo de la enseñanza secundaria, en comparación con el 65% de las jóvenes. Al final del decenio, casi se había superado esa gran diferencia. Sigue habiendo desigualdades entre los sexos en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, aunque también disminuyeron rápidamente en el último decenio (Gráfico 5).

El punto de inflexión fue la ampliación de la duración de la educación obligatoria en 1997, que pasó de cinco a ocho años y estuvo acompañada de distintas estrategias encaminadas a lograr un aumento del acceso. También ayudó a reducir las diferencias en la matrícula un programa de transferencias en

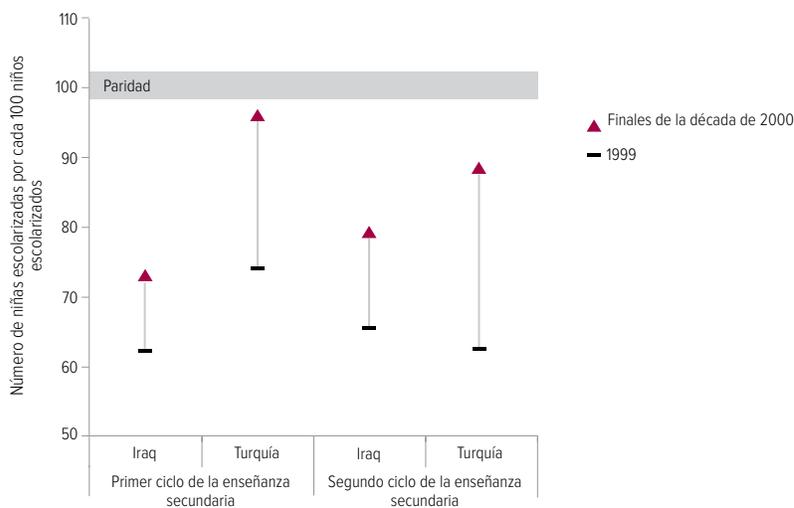
efectivo condicionadas que proporcionaba una prestación de mayor cuantía en el caso de las jóvenes que en el de los jóvenes.

No obstante, a pesar de los progresos globales, persisten algunos problemas. Las jóvenes de las zonas rurales están en una situación de mayor desventaja y algunas de las diferencias que se observan entre una región y otra no solo han sido muy considerables, sino también persistentes: en las provincias pobres y predominantemente kurdas de Siirt, Mus y Bitlis, por cada 100 adolescentes varones matriculados en la enseñanza secundaria, el número de adolescentes mujeres es de apenas 60, y esas cifras han variado poco en los últimos años.

Hay un empeño permanente por eliminar las disparidades que persisten: con el plan estratégico para el período

Gráfico 5: El Iraq y Turquía muestran que es posible avanzar rápidamente hacia la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria

Índice de paridad entre los sexos de la tasa bruta de escolarización en la enseñanza secundaria en el Iraq (1999-2007) y Turquía (1999-2011)



Fuente: Base de datos del IEU.

en el Iraq y Turquía

2010-2014 del Ministerio de Educación Nacional se pretende lograr que la disparidad entre varones y mujeres en la escolarización en la enseñanza secundaria disminuya del 8,9% a menos del 2%. Una enmienda a la Ley de educación, adoptada en abril de 2012, por la que se ampliaba la duración de la educación obligatoria de ocho a 12 años, podría ayudar a reducir todavía más la disparidad en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

Con todo, no cabe darse por satisfechos. La participación de las mujeres en la población activa, que continúa siendo muy reducida, y su marginación en el mercado de trabajo, podrían desalentar a las jóvenes de finalizar sus estudios de enseñanza secundaria. En términos más generales, las ideas tradicionales sobre los papeles asignados en razón del sexo que impregnan la sociedad terminan por transmitirse a las escuelas. Son cuestiones a las que es necesario que se

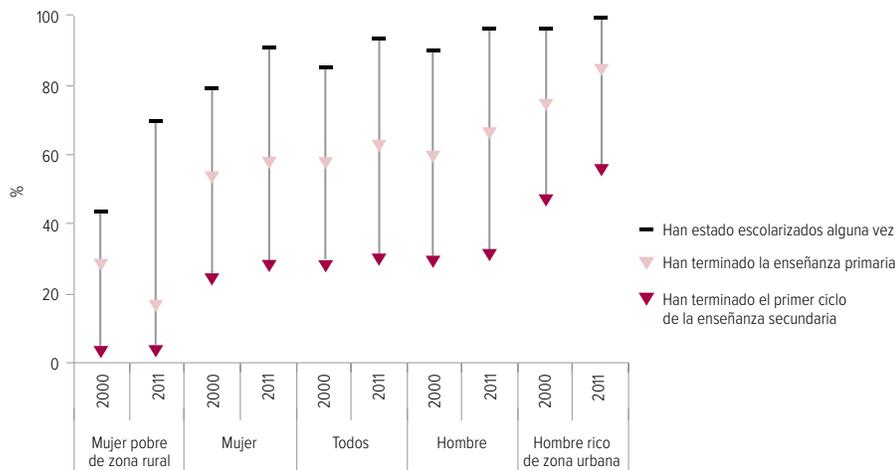
enfrenten dos países vecinos que aspiran a la igualdad entre los sexos en la educación.

En el Iraq, los avances hacia la paridad entre los sexos no solo han sido más lentos, sino que las jóvenes pobres de las zonas rurales no se han beneficiado. En 2011, la tasa de terminación del primer ciclo de la enseñanza secundaria era del 58% entre los jóvenes ricos de las zonas urbanas y de solo el 3% entre las jóvenes pobres de las zonas rurales. La seguridad sigue siendo un problema en relación con la escolarización de las jóvenes, sobre todo en aquellas zonas que son más inestables e inseguras (Gráfico 6).

Fuentes: Ministerio de Educación Nacional de Turquía (2009, 2013); Uçan (2013); Banco Mundial (2012b).

Gráfico 6: Es mucho menos probable que las jóvenes iraquíes pobres de las zonas rurales terminen el primer ciclo de la enseñanza secundaria

Porcentaje de personas que han estado escolarizadas alguna vez, que han finalizado la enseñanza primaria y que han terminado el primer ciclo de la enseñanza secundaria, por sexo, lugar y nivel de riqueza, en 2000 y 2011



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basado en encuestas a base de indicadores múltiples del Iraq de 2000 y 2011.

Las disparidades de género difieren por grupos de ingresos

Las comparaciones por grupos de ingresos indican que los países de bajos ingresos difieren con respecto a los países de ingresos medios y altos en la cuestión de participación por razones de género en la educación. Solo el 20% de los países de bajos ingresos ha logrado la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, el 10 en la enseñanza secundaria inferior y el ocho en la secundaria superior. En Burundi, aunque se logró la paridad en la educación primaria, solamente 77 niñas están matriculadas por cada 100 niños en la educación secundaria del primer ciclo, y solamente 62 niñas por cada 100 niños en la educación secundaria del segundo ciclo.

Por el contrario, en los países de ingresos medios y altos, donde la paridad se ha logrado en un porcentaje más elevado de países, la disparidad se da a menudo en detrimento de los varones en la educación secundaria del primer ciclo y del segundo ciclo (Gráfico 7). En Honduras, aunque se ha logrado la paridad en la educación primaria, solo hay 88 niños matriculados por cada 100 niñas en la educación secundaria del primer ciclo y solamente 73 niños por cada 100 niñas en la educación secundaria del segundo ciclo.

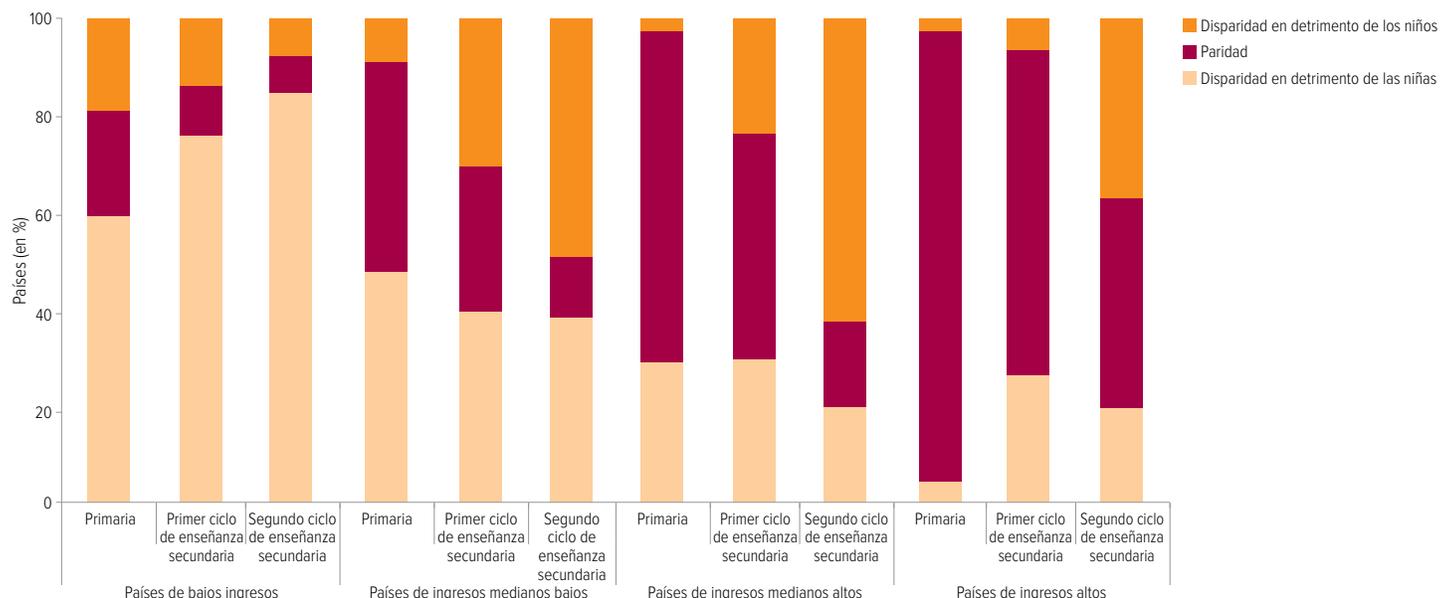
¿Cuántos países tienen posibilidades de alcanzar la paridad entre los sexos en 2015?

En el Marco de Acción de Dakar se establecieron metas claras en materia de paridad entre los sexos y se señaló que se consideraba que había paridad cuando el valor del índice de paridad entre los sexos se situaba entre 0,97 y 1,03. Los valores inferiores a 0,90 y superiores a 1,11 revelan una disparidad extrema.

En el ámbito de la enseñanza primaria, es posible elaborar proyecciones sobre la paridad entre los sexos hasta 2015 en 161 países. Entre 1999 y 2011, el número de países que habían alcanzado el objetivo aumentó de 91 a 101. Según las proyecciones, antes de que finalice 2015 habrán logrado ese objetivo 112 países y 14 estarán cerca de alcanzarlo. Sin embargo, otros 23 países estarán lejos de la meta y 12, muy lejos. De los 35 países que seguirán estando lejos o muy lejos de esta meta, 19 son países del África Subsahariana. El número de países que se encuentran más alejados de la meta, donde se registra una disparidad muy acusada, disminuyó de 31 en 1999 a 15 en 2011.

Al evaluar los resultados de los países que no han logrado la paridad, es importante reconocer la gran rapidez con la que se ha avanzado hacia la consecución de esa meta. De los países que no se

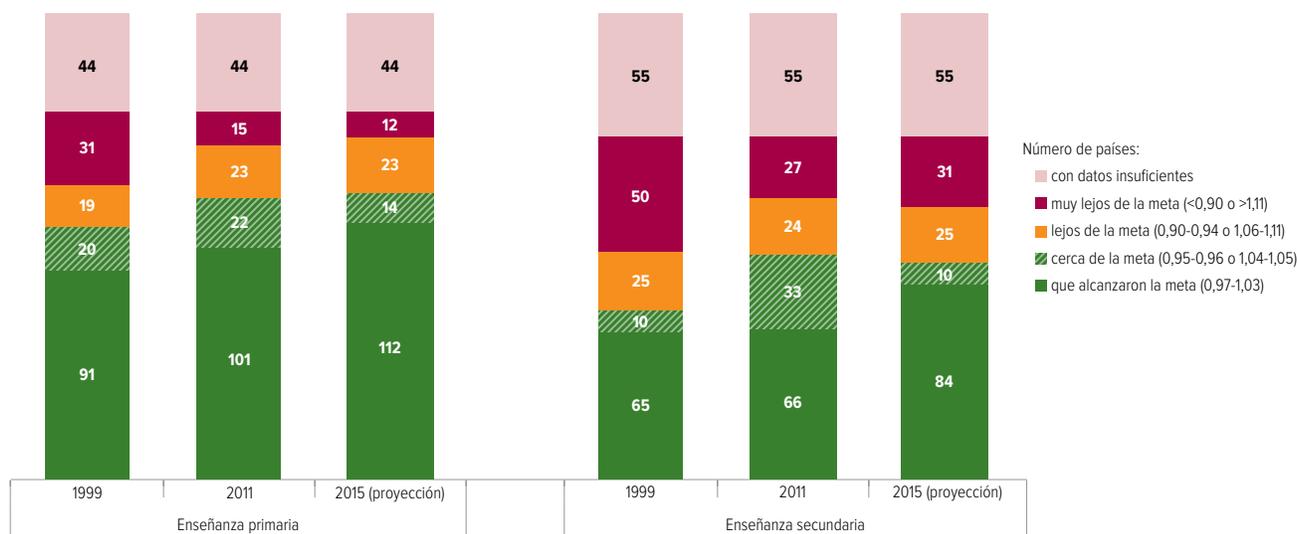
Gráfico 7: Pocos países de bajos ingresos han logrado la paridad entre los sexos en ninguno de los niveles de la educación
Países con paridad entre los sexos en las tasas de escolarización, por países agrupados según su nivel de ingresos, en 2011



Fuente: Base de datos del IEU.

Gráfico 8: A pesar de los avances en materia de paridad entre los sexos en la educación, no se alcanzará el objetivo establecido antes de que finalice 2015

Número de países por nivel del índice de paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria, en 1999, 2011 y 2015 (proyección)



Nota: Se analizó el subconjunto de países sobre los que era posible elaborar una proyección; por consiguiente, están comprendidos menos países de los que integran el grupo de países sobre los que se cuenta con datos relativos a 1999 o bien a 2011.

Fuente: Bruneforth (2013).

prevé que alcancen esa meta o que estén cerca de alcanzarla, ocho realizaron grandes progresos y lograron que su índice de paridad entre los sexos aumentara en por lo menos un 33% entre 1999 y 2011. En Mozambique, la tasa bruta de escolarización de las mujeres aumentó del 59% registrado en 1999 al 105% en 2012, lo que ayudó a conseguir que el índice de paridad entre los sexos se incrementara de 0,74 a 0,91.

En el nivel de la enseñanza secundaria inferior, es posible elaborar proyecciones hasta sobre 150 países. En 1999, 65 países habían alcanzado la paridad entre los sexos, número que solo aumentó en un país, hasta los 66, antes de finales de 2011. Pero un gran número de países se acercó mucho a la meta establecida. Por consiguiente, se prevé que, para 2015, 84 de los 150 países habrán alcanzado esa meta y 10 estarán cerca de alcanzarla (Gráfico 8).

De los 50 países que estaban más alejados de la meta en 1999, en 38 la disparidad afectaba más a las niñas. Antes de finales de 2011, 17 de esos 38 países habían dejado de formar parte de ese grupo. Si bien solo dos lograron la paridad, varios estuvieron cerca de alcanzarla a pesar de partir de un índice de paridad entre los sexos inferior a 0,75. Según las proyecciones, para 2015 un total de 31 países seguirán estando muy lejos de la meta establecida, y en 22 la disparidad afectará más a las niñas.

No dejar a ninguna niña rezagada: ¿cuánto tiempo tomará?

Después de 2015, los asuntos pendientes se mantendrán a través de los objetivos de la EPT. El análisis realizado por el equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo demuestra que en muchos países no se alcanzarán los últimos tramos hacia la educación primaria universal para esta generación a menos que se haga un esfuerzo concertado para apoyar a los niños más desfavorecidos, incluidas las niñas. Según las tendencias recientes, puede que solamente en el último cuarto de este siglo se logre que todos los niños y niñas más pobres de más de 20 países se gradúen en la enseñanza primaria, y solamente el próximo siglo que finalicen la educación secundaria del primer ciclo. Es de vital importancia seguir el progreso hacia las metas de la educación para los grupos más desfavorecidos a partir de 2015, y poner en marcha políticas que mantengan y aceleren los progresos mediante la corrección de los desequilibrios.

¿Cuándo finalizarán todas las niñas la escuela primaria?

El progreso hacia la educación primaria universal se mide muy a menudo utilizando solamente las tasas de matriculación. Pero los datos procedentes de las encuestas en los hogares ofrecen una imagen más clara sobre el porcentaje de jóvenes

que no solamente se matriculan sino aquellos que también finalizan la educación primaria, y si este progreso está repartido entre los sexos y los grupos desfavorecidos.

Los grupos desfavorecidos se enfrentan a una dura realidad a la hora de finalizar la enseñanza primaria. Se prevé que el periodo que transcurrirá entre el logro de la finalización universal de la enseñanza primaria entre los niños de las zonas urbanas y entre las niñas de las zonas rurales sea muy amplio: 39 años en la República Popular Democrática Lao, 46 años en el Yemen, 52 años en Etiopía y 64 años en Guinea (Gráfico 9A).

Las diferencias son aún mucho mayores cuando se observan las pautas de rendimiento proyectadas por género y el ingreso familiar (Gráfico 9B). Aunque se espera que los varones más ricos alcancen el objetivo para el año 2030 en 56 de los 74 países, esto se producirá solamente para las niñas más pobres en siete de esos países. Incluso para 2060, la finalización de la enseñanza primaria no será universal para las niñas más pobres en 24 de los 28 países de bajos ingresos de la muestra.

Los países de ingresos medios bajos con grandes poblaciones también hacen frente a problemas considerables. En Nigeria, por ejemplo, los niños más ricos ya han finalizado la escuela primaria, pero podrían pasar tres generaciones antes de que lo hagan las niñas más pobres. En el Pakistán, se espera que los niños y las niñas más ricos finalicen la escuela primaria en 2020, pero según las tendencias recientes los niños más pobres alcanzarán este objetivo fundamental solamente a finales de la década de 2050, y las niñas más pobres únicamente antes de finales del siglo. En la República Centroafricana se espera que los niños más ricos finalicen la escuela primaria en 2037, pero las niñas más pobres solamente después de 2100.

¿Cuándo finalizarán todas las niñas la enseñanza secundaria inferior?

Se espera que los objetivos mundiales de la educación para después de 2015 incluyan la finalización de la enseñanza secundaria inferior para 2030. Sobre la base de las tendencias actuales, habrá una distancia considerable que recorrer después de 2015, especialmente para las niñas pobres. La brecha entre los grupos de mejor rendimiento y peor rendimiento tiene grandes posibilidades de ampliarse incluso más en el caso del logro de la finalización universal de la enseñanza secundaria inferior que para lograr la finalización universal de la educación primaria.

De hecho, en 44 de los 74 países analizados existe por lo menos una diferencia de 50 años entre

la finalización de la escuela secundaria inferior por parte de los niños más ricos y las niñas más pobres. En los países de bajos ingresos, la brecha promedio es de 63 años (Gráfico 10).

En Honduras, se proyecta que el objetivo se logre en la década de los años 2030 para los niños y niñas más ricos, pero casi 100 años después entre los niños y las niñas más pobres. En 2011-2012, el 84% de los niños y niñas más ricos habrá finalizado la escuela secundaria inferior, en relación con solamente el 10% de los más pobres (Ministerio de Salud de Honduras y otros, 2013). En el Níger, la brecha en el rendimiento entre los grupos más y menos favorecidos también será de un siglo, con un enorme déficit en materia de género: se prevé que todas las niñas más pobres finalicen la escuela secundaria inferior casi medio siglo después que los niños más pobres, si continúan las tendencias actuales.

¿Cuánto se tardará en lograr la finalización universal en el África Subsahariana?

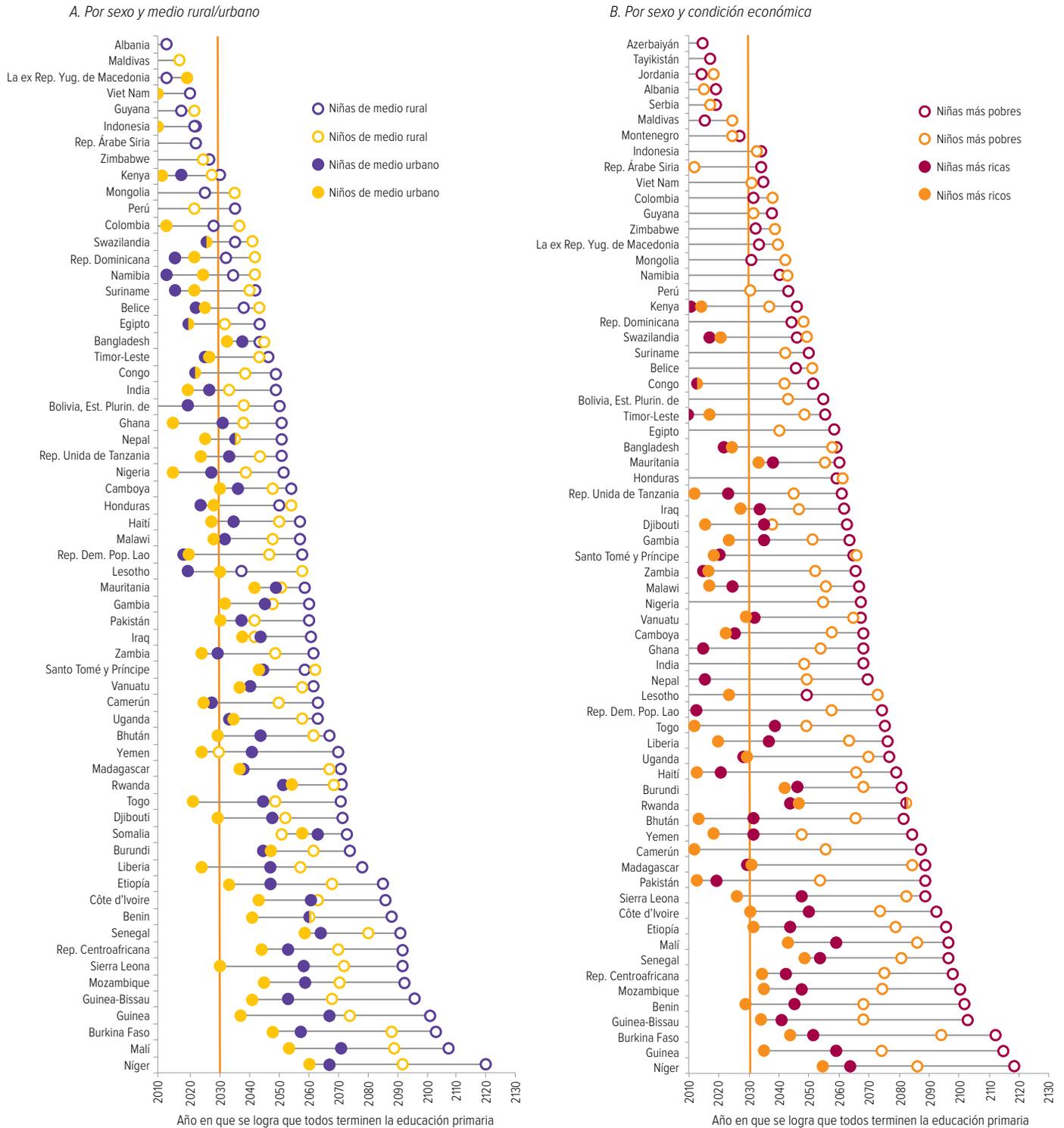
Los datos disponibles para la finalización de la enseñanza primaria y secundaria inferior abarcan a más de cuatro quintas partes de la población del África Subsahariana, por lo que es posible proyectar tasas promedio de rendimiento para los diferentes grupos de la población en toda la región (Gráfico 11).

Como promedio, si continúan las tendencias más recientes, la región no logrará la finalización universal de la educación primaria hasta 2052, más de 35 años después de lo fijado en el objetivo de Dakar y dos décadas después del posible plazo para los objetivos de después de 2015. Aunque se espera que los niños alcancen el objetivo para 2046, como promedio, se espera que los niños más ricos lo logren en 2021 – antes del objetivo para después de 2015 – pero los niños más pobres solamente en 2069. Las niñas están todavía más a la zaga: como promedio alcanzarán el objetivo para 2057, mientras que las niñas más ricas llegarán a cero en 2029. Las niñas más pobres, sin embargo, solo alcanzarán la meta en 2086.

Como promedio, si continúan las tendencias recientes, la finalización de la escuela secundaria se logrará en el África Subsahariana en 2069, varias décadas después de los plazos que se debaten actualmente. Las niñas lograrán la finalización universal de la enseñanza secundaria inferior para 2075, como promedio. Las niñas que pertenecen a la quinta parte más rica de la población alcanzarán la meta en 2051, pero las niñas del quintil más pobre de las familias la alcanzarán, según las proyecciones actuales, solamente en 2111.

Gráfico 9: Según las tendencias recientes, en varios países se tardará por lo menos otras dos generaciones en lograr que todos, incluidos los pobres, terminen la escuela primaria

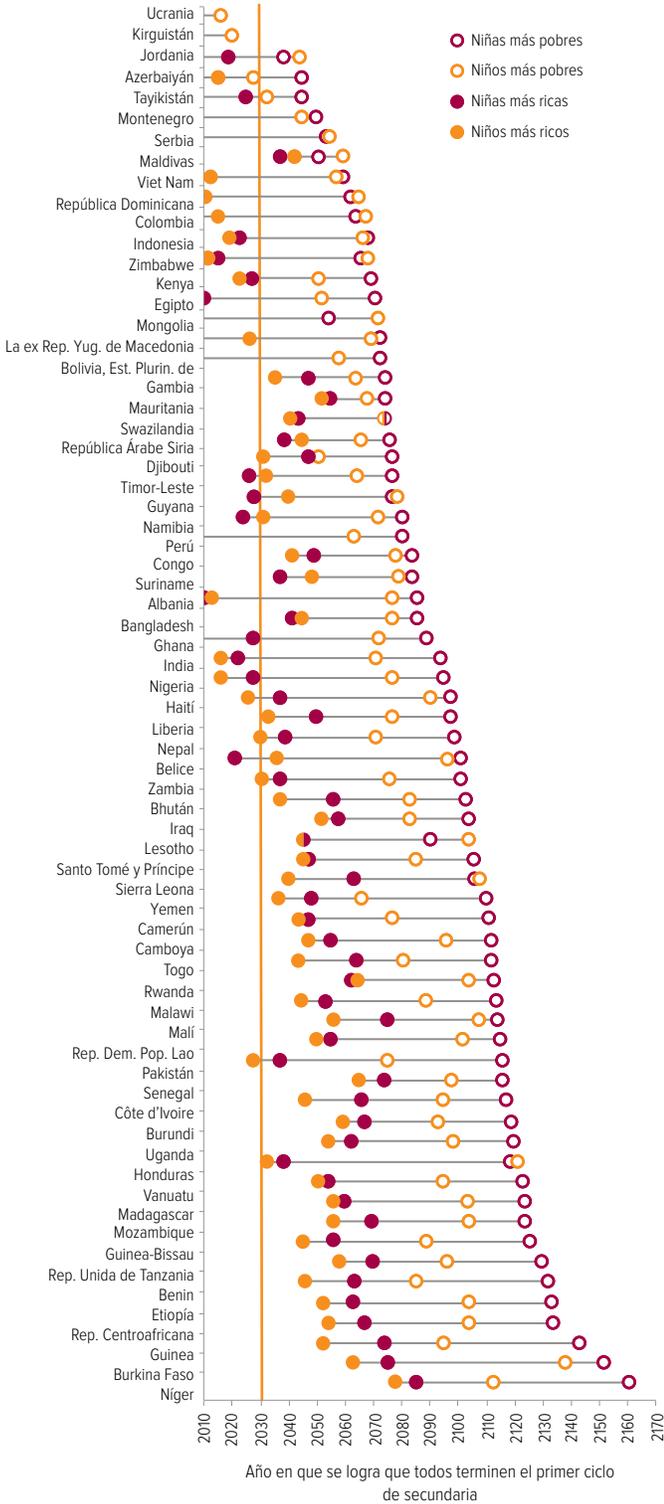
Año en que se prevé lograr unos índices de finalización de la educación primaria superiores al 97% (países escogidos)



Fuente: Análisis del Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), inspirado en Lange (2013).

Gráfico 10: Lograr que todos terminen el primer ciclo de enseñanza secundaria requerirá esfuerzos más concertados

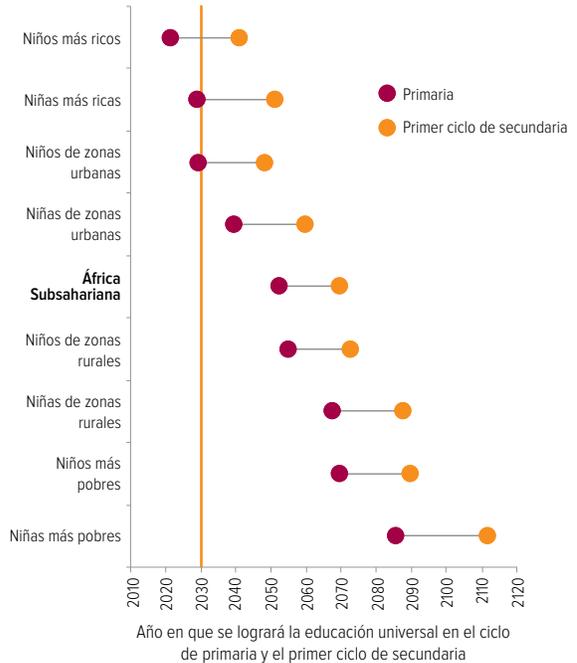
Año en que se prevé lograr unos índices de finalización del primer ciclo de enseñanza secundaria superiores al 97%, por sexo y condición económica (países escogidos)



Fuente: Análisis del Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), inspirado en Lange (2013).

Gráfico 11: El África Subsahariana dista mucho de lograr la educación universal en el ciclo de primaria y el primer ciclo de secundaria

Año previsto para el logro de una tasa de finalización de la educación primaria y del primer ciclo de secundaria superior al 97%, por grupo de población en el África Subsahariana



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basado en Lange (2013).



Conocimientos locales: En Escola Canadá, Río de Janeiro (Brasil), una maestra utiliza una receta de pastel de maíz típica de la zona para explicar las cantidades en una clase de matemáticas

Parte 2 La educación transforma la vida

La educación ilumina cada etapa del camino hacia una vida mejor, especialmente para las niñas y las mujeres. Además de impulsar sus propias oportunidades para escapar de la pobreza, conseguir empleo, mantenerse sanas y participar plenamente en la sociedad, la educación de las niñas y las jóvenes tiene marcadas consecuencias para la salud de sus hijos y acelera la transición de sus países hacia un crecimiento estable de la población, con tasas más bajas de nacimientos y de muertes. Además, educar a las niñas y las mujeres contribuye a otros objetivos sociales más amplios que cada vez se reconocen más como elementos fundamentales del marco para después de 2015: establecer las bases para la democracia y empoderar a las mujeres para que tomen decisiones que mejoren su bienestar.

Las pruebas reunidas en este Informe destacan el imperativo de que una educación de buena calidad debe estar al alcance de las niñas y las mujeres, independientemente de sus ingresos, su etnia, su lugar de residencia, de si tienen alguna discapacidad y de otros factores que pudieran agravar su situación de desventaja por razones de género. Como mínimo, las niñas necesitan acceso a la educación primaria y secundaria del primer ciclo. Y el acceso por sí solo no es suficiente: la educación que reciban las niñas debe ser de buena calidad para que aprendan realmente las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo necesarias para adquirir nuevas aptitudes. El potencial único de la educación para impulsar los objetivos de desarrollo más amplio solamente se podrá realizar si la educación es equitativa.

La educación reduce la pobreza y fomenta el empleo

Para las mujeres, la educación es un medio fundamental para la lucha contra la pobreza, y hace que sea más probable para ellas no solamente acceder a un empleo, sino también acceder a puestos de trabajo más seguros, y que ofrezcan buenas condiciones laborales y un salario digno.

La educación ofrece a las mujeres pobres una vía hacia una vida mejor

Para las mujeres, la educación constituye una de las vías más sólidas para un futuro mejor, ya que les ayuda a escapar de la pobreza crónica e impide la transmisión de la pobreza a las siguientes generaciones.

La principal forma en que la educación puede ayudar a las mujeres a escapar de la pobreza crónica y aumentar su seguridad económica es mediante un aumento de los ingresos. La educación permite a las mujeres con un empleo oficial obtener salarios más elevados, y ofrece mejores medios para ganarse la vida a aquellas que trabajan en las zonas rurales.

No se trata solamente del tiempo que pasan en la escuela, sino de las capacidades que se adquieren. Una mejora en la alfabetización puede tener efectos especialmente sólidos en los ingresos de las mujeres, lo que sugiere que una inversión en la educación de las mujeres puede pagar dividendos. En el Pakistán, las mujeres trabajadoras con buenas competencias de lectura y escritura ganaban el 95% más que aquellas con un nivel de competencias bajo o inexistente, mientras que el diferencial solo era del 33% en el caso de los hombres (Aslam y otros, 2012).

Los niños cuyos padres han tenido escasa o nula escolarización tienen mayor probabilidad de recibir poca instrucción. Esta es una de las vías por las que se perpetúa la pobreza y, por consiguiente, es fundamental elevar los niveles educativos para romper el ciclo de la pobreza crónica. Con políticas adecuadas se puede garantizar que los beneficios se reparten de forma equitativa. Los nuevos análisis elaborados para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4, basados en 142 encuestas demográficas y de salud en 56 países entre 1990 y 2009, muestran la relación existente entre la educación de los padres y el número de años de escolarización de los miembros del hogar entre 15 y 18 años. Por cada año de escolarización

adicional de la madre, el niño asiste a la escuela una media de 0,32 años más, y en el caso de las niñas la cifra es ligeramente superior (Bhalotra y otros, 2013b).

La educación aumenta las posibilidades de las mujeres de participar en el mundo laboral

A medida que se desarrollan los países, la educación se va transformando para las mujeres en un pasaporte de acceso al mundo laboral. Cuando las sociedades aceptan de forma creciente el empleo femenino en el sector regulado, las mujeres con nivel educativo más alto están en mejores condiciones de obtener un empleo remunerado (Gaddis y Klasen, 2012). Al facilitar la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la educación contribuye a su empoderamiento y a la prosperidad del país (Kabeer, 2012).

En países de ingresos medianos de América Latina, como la Argentina, el Brasil, El Salvador y México, la proporción de mujeres con empleo remunerado aumenta considerablemente en función de la elevación de su nivel educativo, como se desprende de los datos de las encuestas sobre población activa realizadas para el Informe

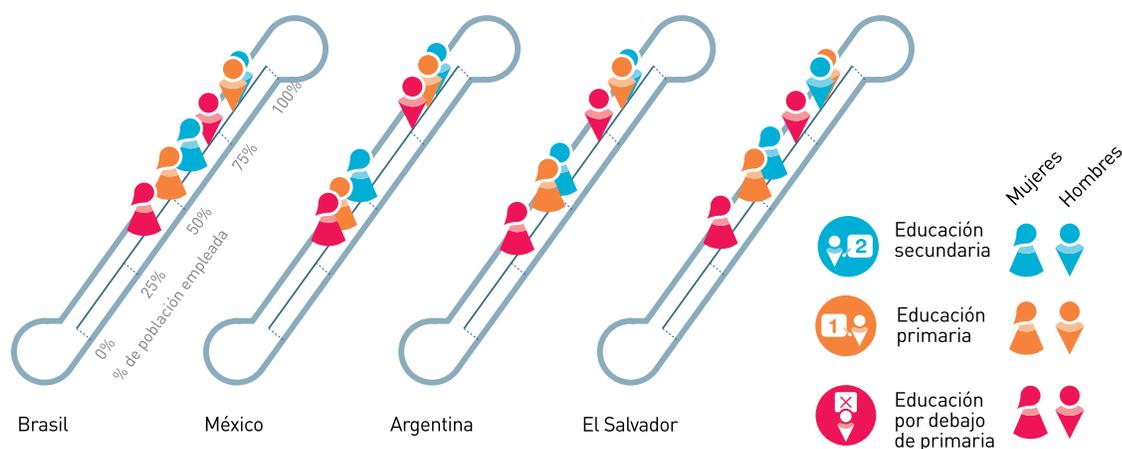
de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4 (Infografía: Búsqueda de empleo). En México, el 39% de las mujeres con estudios de enseñanza primaria tienen un puesto de trabajo, pero la proporción sube hasta el 48% para aquellas que han cursado enseñanza secundaria. En estos países latinoamericanos, la educación desempeña una función más importante para acceder al mercado laboral en el caso de las mujeres que en el de los hombres.

En los países más pobres, los factores culturales y la ausencia de transporte y guarderías infantiles asequibles impiden a las mujeres acceder a empleos remunerados. En la India y el Pakistán, por ejemplo, es poco probable que las mujeres accedan al mercado laboral, ya sea con estudios o sin ellos.

A las mujeres se les mantiene fuera de la población activa no solo por los estigmas culturales asociados al hecho de tener un empleo remunerado, sino también por las expectativas sociales sobre el tamaño de la familia y las tareas domésticas, lo que significa que las mujeres tienen que trabajar muchas más horas en actividades menos visibles para los encargados de la elaboración de políticas, especialmente en los países más pobres (Bloom y otros, 2009).

BÚSQUEDA DE EMPLEO

La educación aumenta las oportunidades de empleo de mujeres y hombres



Fuente: Understanding Children's Work (2013).

La educación reduce la disparidad salarial por motivos de género

En términos generales, las mujeres reciben salarios más bajos que los hombres por trabajos comparables. A pesar de que en algunas partes del mundo esta diferencia ha ido disminuyendo, sigue siendo motivo de preocupación (OCDE, 2012). Cuanto más alto es el nivel educativo, menor es la disparidad salarial, incluso en países en los que la discriminación en el mercado laboral supone que las diferencias de género están fuertemente enraizadas, como se desprende del análisis sobre disparidad salarial por cuestiones de género realizado en 64 países. La educación marca la diferencia en los Estados Árabes, donde las mujeres con estudios de enseñanza secundaria ganan el 87% de lo que reciben los hombres, y el 60% si solo cuentan con una educación primaria (Ñopo y otros, 2011).

En el África Subsahariana, los hombres ganan el doble que las mujeres por término medio, pero la educación tiene un efecto importante en el proceso de colmar la brecha salarial. En Ghana, entre los que carecen de instrucción, los hombres ganan

un 57% más que las mujeres, pero la diferencia se reduce al 24% en el caso de los empleados con estudios de enseñanza primaria, y al 16% con los de enseñanza secundaria (Kolev y Sirven, 2010).

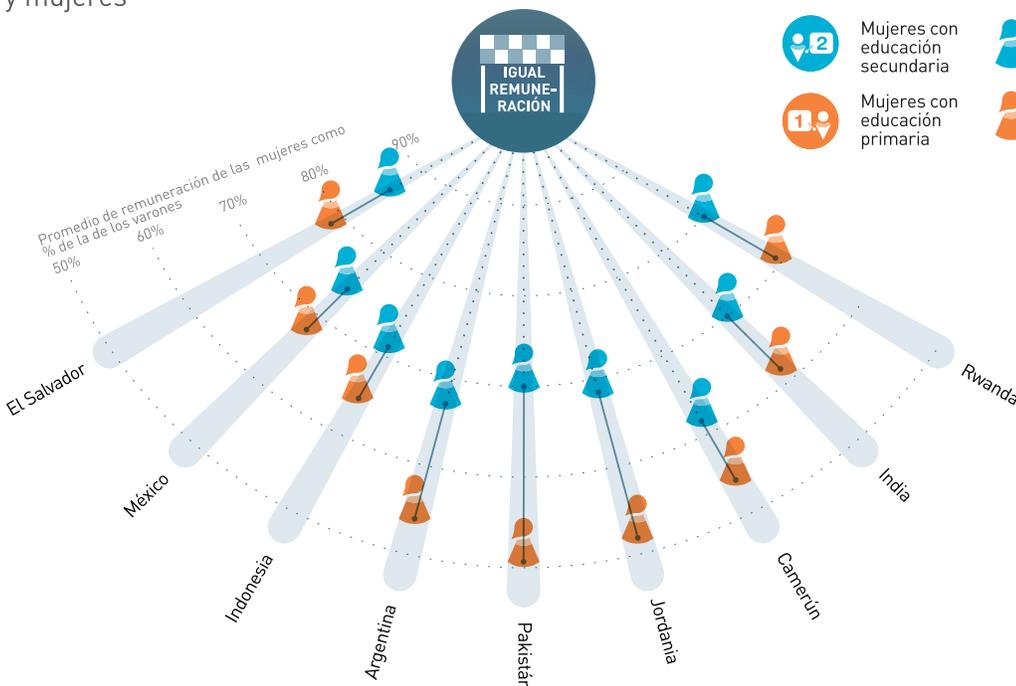
Estos comportamientos regionales quedan reflejados en el análisis realizado para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4 sobre los datos procedentes de nueve países en situaciones diversas. En la Argentina y Jordania, por ejemplo, entre las personas de la población que han cursado enseñanza primaria, los salarios de las mujeres son aproximadamente la mitad de los de los hombres, mientras que, entre las que han completado la educación secundaria, los salarios equivalen a las dos terceras partes aproximadamente de los de los hombres (Infografía: Disparidad salarial).

La educación mejora la salud de las mujeres y de sus hijos

La educación es uno de los medios más poderosos para mejorar la salud de las mujeres, y para asegurar que sus beneficios pasen a sus hijos.

DISPARIDAD SALARIAL

La educación reduce la disparidad de remuneración entre hombres y mujeres



Fuente: Understanding Children's Work (2013).

Salva la vida de millones de madres e hijos, contribuye a la prevención y a la limitación de las enfermedades, y es un factor esencial en la lucha para reducir la desnutrición. Sin embargo, pocas veces se aprecia esta función clave. Los responsables de la formulación de políticas dirigidas a la salud de la mujer pasan a menudo por alto el hecho de que la educación debería entenderse como una intervención esencial en sí misma en el ámbito de la salud, y que sin ella otras intervenciones de salud no serían tan eficaces.

Este aspecto complementario entre la educación y la salud también funciona en el otro sentido: es más probable que las mujeres más sanas alcancen niveles educativos más altos. No obstante, aun teniendo en cuenta esta doble relación, la educación hace aumentar de forma constante la probabilidad de que las personas disfruten de una vida sana.

En general, se han producido avances importantes en la consecución de las metas de salud de los ODM: reducir la mortalidad infantil (Objetivo 4), reducir la mortalidad materna (Objetivo 5), combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades (Objetivo 6), así como reducir el hambre, que forma parte del objetivo central de reducción de la pobreza (Objetivo 1). Como se señala en esta sección, la educación ha contribuido a estos avances, pero se hubiera podido hacer más si se hubiese aprovechado mejor el potencial de la educación.

La educación de las madres ha salvado la vida a millones de niños

Pocos hechos ilustran más claramente el poder de la educación que la estimación según la cual, entre 1990 y 2009, 2,1 millones de niños menores de 5 años salvaron la vida gracias a las mejoras en la educación de las mujeres en edad fértil. Es más de la mitad de los 4 millones de vidas salvadas gracias a la reducción de la mortalidad infantil durante ese periodo. En cambio, el crecimiento económico explica menos del 10% del total (Gakidou y otros, 2010).

Sin embargo, estos avances son poca cosa frente a lo que queda por hacer. En 2012 murieron 6,6 millones de niños menores de 5 años, de los que 5,7 millones lo hicieron en países de bajos ingresos e ingresos medianos bajos (Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez, 2013). Muchas de estas muertes se hubieran podido evitar con medidas de prevención y de tratamiento tales como la presencia de una persona competente en el momento del parto, la garantía de que los niños

reciban la inmunización básica, que también favorece la protección frente a la neumonía, y el tratamiento de la rehidratación oral contra la diarrea (Infografía: Madres con instrucción, hijos sanos). No solo la mayoría de estas medidas son baratas y eficaces, sino que es más posible que las mujeres las tomen cuando tienen un mayor nivel de instrucción.

Ampliar la educación de las niñas podría salvar muchas más vidas

La intensidad de las repercusiones que la educación, especialmente la de las madres, puede tener en la mortalidad infantil queda ilustrada en el análisis realizado para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4 sobre 139 encuestas demográficas y de salud en 58 países. Si todas las mujeres completaran la enseñanza primaria, la tasa de mortalidad de niños de menos de 5 años disminuiría un 15% en los países de bajos ingresos y de ingresos medianos bajos, con lo que se salvaría la vida de un millón de niños cada año. La enseñanza secundaria tiene una repercusión aún mayor: si todas las mujeres de estos países terminaran los estudios de secundaria, la tasa de mortalidad de niños menores de 5 años disminuiría un 49% y se salvaría la vida de 3 millones de personas (Infografía: Salvar vidas de niños). La educación de los padres tiene una repercusión menor: si tanto los hombres como las mujeres hubiesen finalizado la enseñanza secundaria, en estos países la tasa de mortalidad de niños menores de 5 años descendería un 54%.

Para eliminar la mortalidad infantil prevenible en 2030, lo que previsiblemente constituirá la nueva meta mundial de salud, es necesario tomar medidas urgentes, y una de ellas ha de ser potenciar la matriculación en la enseñanza secundaria. Más de 9.000 niños mueren cada día en el África Subsahariana. La región posee los índices de matriculación en secundaria más bajos del mundo, y solo está inscrito el 37% de las niñas. Si se garantizase que todas las niñas finalizaran la enseñanza secundaria, otros 1,5 millones de niños sobrevivirían a su quinto cumpleaños. En el Asia Meridional y Occidental, la tasa de mortalidad infantil de menores de 5 años se reduciría un 62% si todas las niñas alcanzasen la enseñanza secundaria, y se salvarían 1,3 millones de vidas.

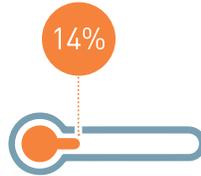
Algunos de los países con las tasas de mortalidad más altas y las tasas de escolarización más bajas son buenos candidatos a obtener los máximos beneficios. En Burkina Faso, la tasa de mortalidad de niños menores de 5 años era de 102 muertes por cada 1.000 nacidos vivos en 2012, cuando la

MADRES CON INSTRUCCIÓN, HIJOS SANOS

Un nivel más alto de educación de las madres contribuye a mejorar la tasa de supervivencia de los hijos

Neumonía

Un año suplementario de educación materna haría disminuir las muertes de niños por neumonía en:



Equivalente a:



160.000 vidas salvadas por año

La educación materna reduce los factores que ponen a los niños en riesgo de contraer neumonía, por ejemplo:

- 1 malnutrición e insuficiencia ponderal al nacer
- 2 omisión de la vacunación contra el sarampión en los 12 primeros meses de vida
- 3 quema de combustible que despiden gases nocivos

Complicaciones del parto

Una madre alfabetizada tiene en promedio:



más de probabilidades de solicitar la asistencia de una partera

Diarrea

Reducción de la diarrea en países de ingresos bajos e ingresos medianos bajos si todas las madres tuvieran educación primaria:



Reducción de la diarrea si todas las madres tuvieran educación secundaria:

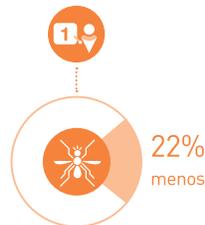


Las madres que han recibido educación tienen más probabilidades de:

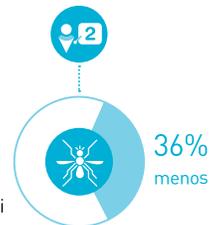
- 1 purificar adecuadamente el agua
- 2 solicitar la atención de un proveedor de salud cuando un hijo tiene diarrea
- 3 administrar sales de rehidratación, aumentar los fluidos y continuar la alimentación

Paludismo

En zonas de alta transmisión, las probabilidades de que los niños sean portadores de parásitos de la enfermedad son un **22% más bajas** si sus madres tienen educación primaria que si no tienen educación alguna

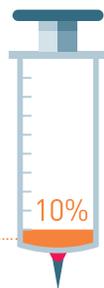


En zonas de alta transmisión, las probabilidades de que los niños sean portadores de parásitos de la enfermedad son un **36% más bajas** si sus madres tienen educación secundaria que si no tienen educación alguna



Inmunización

Aumento de la vacunación contra la difteria, la tos ferina y el tétanos (DPT3) en países de ingresos bajos e ingresos medianos bajos si todas las madres tuvieran educación primaria:



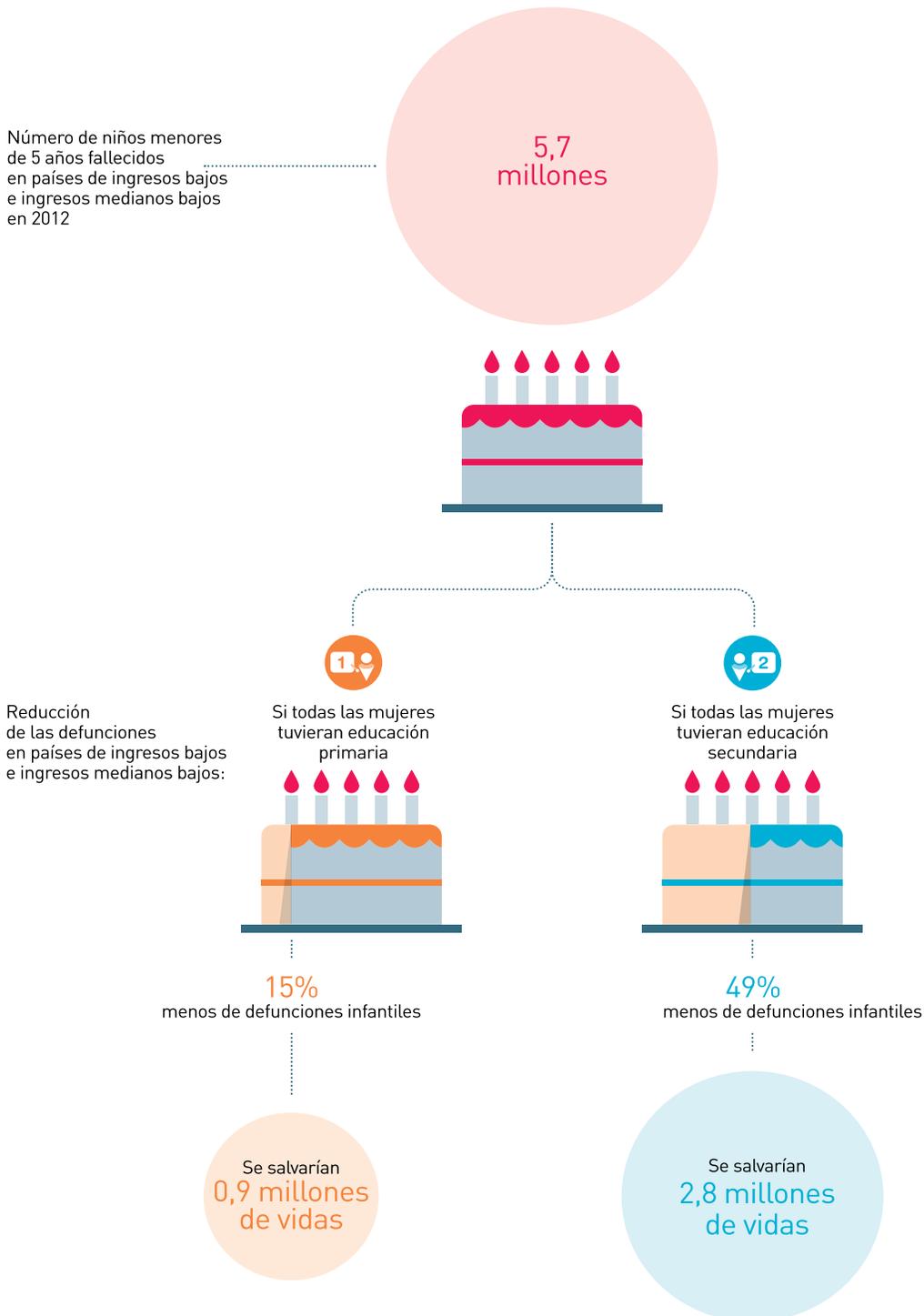
Aumento de la vacunación DPT3 en países de ingresos bajos e ingresos medianos bajos si todas las madres tuvieran educación secundaria:



Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en datos de las encuestas demográficas y de salud del periodo 2005–2011; Gakidou (2013); Fullman y otros (2013).

SALVAR VIDAS DE NIÑOS

Un nivel más alto de educación reduce las defunciones infantiles prevenibles



Fuente: Gakidou (2013); Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez (2013).

tasa media anual en países de ingresos bajos era de 82 muertes por cada 1.000 nacidos. La tasa bruta de escolarización en secundaria en el país, en el caso de las niñas, es una de las más bajas del mundo, un 25% en 2012. Si todas las mujeres completaran la enseñanza primaria, la mortalidad infantil descendería un 46%. Si todas finalizaran la enseñanza secundaria, la reducción sería de un 76% (Gakidou, 2013).

Es más probable que las madres alfabetizadas busquen la ayuda de una persona cualificada en el parto

El análisis de los canales a través de los cuales la educación puede salvar las vidas de los niños pone de manifiesto que cuanto mayor es el nivel de instrucción de las madres, mayor es la probabilidad de que den a luz con la ayuda de una persona cualificada, lo que significa que es más fácil que sobrevivan los hijos. Alrededor del 40% de las muertes de niños menores de 5 años se producen en los 28 primeros días de vida del niño, y la mayor parte de ellas se deben a complicaciones durante el parto (Liu y otros, 2012). Sin embargo, no había persona cualificada durante el parto en más de la mitad de los 70 millones de nacimientos que se producen cada año en el África Subsahariana y el Asia Meridional en el periodo de 2006 a 2010 (UNICEF, 2012a). El análisis realizado para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4 sobre encuestas demográficas y de salud en 57 países muestra que la probabilidad de que una madre alfabetizada contara con la ayuda de una partera cualificada era un 23% superior.

Las madres con instrucción se aseguran de que sus hijos estén vacunados

Desde el año 2000, la Alianza GAVI ha prestado apoyo a la vacunación contra las enfermedades prevenibles de 370 millones de niños de los países más pobres del mundo, gracias a lo cual se han salvado 5,5 millones de vidas (GAVI, 2013). Son unas repercusiones formidables. Sin embargo, en la estrategia de la Alianza GAVI falta un elemento que haría posible que su éxito se transmitiese de generación en generación: la inversión en la educación de las niñas.

El análisis elaborado para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4 sobre los datos de las encuestas demográficas y de salud indica que si todas las mujeres de los países de ingresos bajos y medianos bajos completaran la enseñanza primaria, la probabilidad de que un niño se vacunase contra la difteria, el tétanos y la tosferina (una vacuna triple denominada DTP3) aumentaría en un 10%. Si terminaran la enseñanza

secundaria, el incremento sería de un 43% (Gakidou, 2013).

La educación de las madres ayuda a evitar la neumonía

La neumonía es la causa principal de muerte de niños en todo el mundo y a ella se deben 1,1 millones de fallecimientos, o sea el 17% del total mundial. Muchas muertes por neumonía podrían evitarse mediante la lactancia materna, una alimentación adecuada, la vacunación y el uso de agua potable y saneamiento básico; algunos de estos factores están relacionados con la educación materna. UNICEF considera que la neumonía es la "enfermedad de la pobreza" (UNICEF, 2012b, p. 17). Pero la reducción de la pobreza solo rebaja la incidencia de la neumonía si, al mismo tiempo, se mejora la educación de las madres.

Basta con un año suplementario de educación materna para reducir en un 14% la tasa de mortalidad por neumonía, lo que equivale a 160.000 vidas de niños salvadas todos los años, según se desprende de los nuevos análisis realizados para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4, sobre las estimaciones de las tasas de mortalidad por neumonía en niños menores de 5 años, tomadas del estudio sobre la carga mundial de morbilidad llevado a cabo en 137 países entre 1980 y 2010 (Gakidou, 2013).

Educar a las madres ayuda a prevenir y tratar la diarrea en la infancia

La diarrea es la cuarta causa de mortalidad infantil y a ella se debe el 9% del número total de muertes, muchas de las cuales son fácilmente prevenibles (Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez, 2013). Si todas las mujeres terminaran sus estudios de enseñanza secundaria, la incidencia registrada de diarrea disminuiría el 30% en los países de ingresos bajos y medianos bajos, porque es más probable que las madres con mayor nivel de instrucción tomen medidas de prevención y tratamiento.

En materia de prevención, la educación afecta a las decisiones de los hogares sobre la adecuada purificación del agua, mediante filtros, hirviéndola o por otros métodos. Desde el punto de vista del tratamiento, es más fácil que una madre con instrucción cuyo hijo presente síntomas de diarrea solicite la atención adecuada en un centro de atención sanitaria apropiado. Según los análisis realizados para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4 a partir de encuestas demográficas y de salud, en los países de bajos ingresos, la probabilidad de que las madres que

han finalizado la enseñanza primaria adoptasen esta medida era el 12% mayor que si las madres carecían de instrucción.

La educación es un modo decisivo de salvar la vida de las madres

La educación de una madre desempeña un papel no menos esencial para su propia salud como para la de sus hijos. Una mayor inversión en educación de las mujeres, especialmente en el primer ciclo de enseñanza secundaria, habría ayudado a avanzar rápidamente hacia la consecución del quinto ODM, la mejora de la mortalidad materna, que es uno de los objetivos más difíciles de conseguir.

La mortalidad materna se define como la muerte de una mujer durante su embarazo, o antes de 42 días de su finalización, por cualquier motivo relacionado o agravado por el embarazo y su gestión, pero no debido a un accidente o un incidente. Entre 1990 y 2010, el número de estas defunciones en todo el mundo se redujo prácticamente a la mitad. Aunque es un resultado impresionante, la tasa de mortalidad materna, es decir el número de defunciones de madres por cada 100.000 nacidos vivos, tan solo disminuyó un 3,1% por año, muy por debajo de la reducción del 5,5% planteada para alcanzar el quinto ODM.

Casi 800 mujeres mueren todos los días por causas que hubieran podido evitarse con la prevención, relacionadas con el embarazo y el parto. A escala mundial, el 99% de estas defunciones se producen en países en desarrollo. La tasa de mortalidad materna en estos países es de 240 muertes por cada 100.000 nacidos vivos, que contrasta con las 16 en los países desarrollados. La mitad de estas defunciones tienen lugar en el África Subsahariana y una cuarta parte en el Asia Meridional (OMS, 2012b).

Las madres fallecen por complicaciones durante el embarazo, como la preeclampsia, las hemorragias y las infecciones, y por abortos en condiciones de riesgo. Las mujeres que han recibido instrucción tienen una mayor probabilidad de evitar estos peligros adoptando prácticas sencillas y poco costosas para mantener la higiene, reaccionando ante síntomas como las hemorragias o la hipertensión, valorando cómo y dónde abortar, aceptando el tratamiento necesario y asegurándose de la presencia de una partera cualificada durante el parto.

Si todas las mujeres terminaran los estudios de enseñanza primaria, la mortalidad materna disminuiría de 210 a 71 muertes por cada 100.000 nacimientos, es decir un 66%. Con ello se hubieran

salvado cada año las vidas de 189.000 mujeres. Si todas las mujeres del África Subsahariana finalizasen la enseñanza primaria, la tasa de mortalidad materna se reduciría de 500 a 150 muertes por cada 100.000 nacimientos, o sea un 70% (Infografía: Una cuestión de vida o muerte).

Por lo menos las dos quintas partes de las repercusiones de la educación son indirectas: las madres que han recibido educación tienen mayor probabilidad de utilizar los servicios públicos de salud, tener menos hijos y no dar a luz siendo adolescentes, todos ellos factores que reducen la mortalidad materna. En los 108 países analizados, 6 de cada 100 nacimientos se debían a mujeres de edades comprendidas entre los 15 y los 19 años. Si el número de nacimientos de madres adolescentes bajase a la mitad, la tasa de mortalidad materna se reduciría más de un tercio (Bhalotra and Clarke, 2013).

La educación desempeña un papel importante en la contención de las enfermedades de las niñas y las mujeres

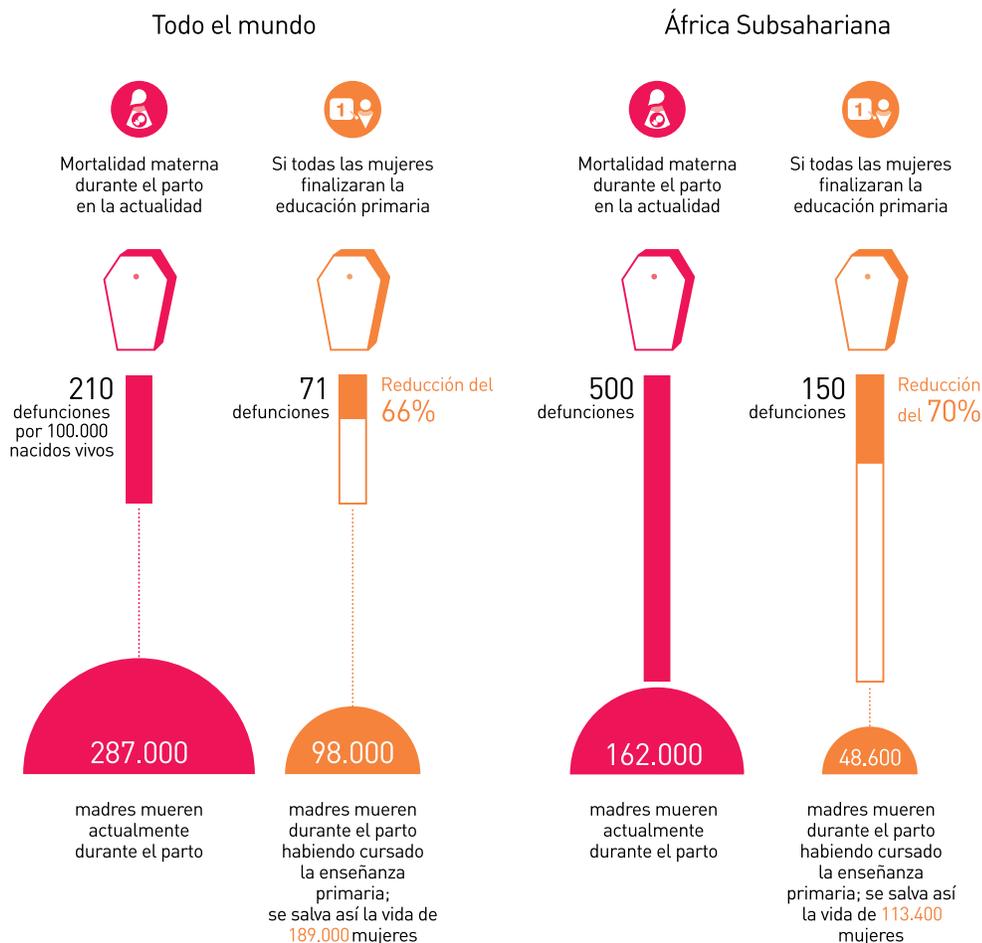
Las enfermedades infecciosas, como el VIH/SIDA, y las parasitarias, como el paludismo, constituyen algunas de las amenazas más graves a la salud de las mujeres y las niñas, pero la mejora de su educación es un poderoso instrumento para contribuir a reducir su incidencia. Si nos fijamos en que los riesgos específicos para la salud afectan a las mujeres –jóvenes y ancianas– de formas diferentes, se comprueba que aumentar el acceso de las niñas a la educación de calidad puede protegerlas contra las enfermedades. En esta sección se explica en concreto cómo la alfabetización puede ayudar a las mujeres a protegerse contra el VIH/SIDA y cómo la educación permite combatir el paludismo al ayudarles a reconocer su causa, los síntomas y el tratamiento.

La alfabetización mejora el conocimiento sobre el VIH/SIDA

La educación proporciona la posibilidad de que las jóvenes cobren una mayor conciencia sobre la prevención del VIH y, por tanto, eviten nuevas infecciones para las generaciones futuras. El papel de la educación en la prevención del VIH queda ilustrado en un estudio llevado a cabo para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4 sobre 26 países del África Subsahariana y cinco del Asia Meridional. En él se demuestra la importancia que tienen las competencias en lectura y escritura para la mejora del conocimiento sobre la transmisión del VIH. En estos países se producen aproximadamente la mitad de los casos de nuevas infecciones entre adultos. En el África

UNA CUESTIÓN DE VIDA O MUERTE

Las madres que han recibido educación tienen menor probabilidad de morir en el parto



¿Por qué la educación reduce la mortalidad materna?

Las mujeres que han recibido educación tienen más probabilidades de evitar complicaciones durante el embarazo, como la preeclampsia, las hemorragias y las infecciones, de la siguiente manera:

- 1 adoptando prácticas sencillas y poco costosas para mantener la higiene
- 2 reaccionando ante síntomas como hemorragias o hipertensión
- 3 asegurándose la asistencia de una partera calificada en el alumbramiento

Las mujeres que han recibido educación tienen más probabilidades de:

- 1 utilizar los servicios públicos de atención de salud
- 2 no dar a luz siendo adolescentes
- 3 tener menos hijos

Nota: Se entiende por mortalidad materna la muerte de una mujer durante el embarazo o dentro de los 42 días siguientes a su término, por cualquier causa relacionada con la preñez o agravada por esta o su atención, aunque no por causas accidentales o incidentales.

Fuente: Bhalotra y Clarke (2013); OMS (2012b).

Subsahariana, el 91% de las mujeres alfabetizadas saben que el VIH no se transmite a través de los alimentos, frente al 72% de las analfabetas. En el Asia Meridional y Occidental, donde la tasa de infección sigue creciendo en países como Bangladesh y Sri Lanka, la diferencia entre las mujeres que tienen estudios y las que no lo tienen es incluso más amplia: el 81% de las mujeres alfabetizadas saben que el VIH no se transmite a través de los alimentos, frente al 57% de las analfabetas.

Una mujer con instrucción tienen mayor probabilidad de ser consciente de que tiene el derecho de negociar que las relaciones sexuales que mantiene sean más seguras (véase tener relaciones sexuales o solicitar el uso de preservativos) si sabe que su pareja tiene una enfermedad de transmisión sexual. Tanto en el Asia Meridional y Occidental como en el África Subsahariana, las mujeres alfabetizadas tienen una probabilidad hasta 30 puntos porcentuales mayor de saber que disponen de ese derecho, en comparación con las mujeres analfabetas. En el África Subsahariana dos de cada tres mujeres alfabetizadas son conscientes de este derecho, en comparación con solamente una de cada tres mujeres analfabetas o semianalfabetas.

Saber dónde puede efectuarse una prueba del VIH es un primer paso para recibir un tratamiento. Sin embargo, solo el 52% de las mujeres analfabetas o semianalfabetas del África Subsahariana, y el 28% del Asia Meridional, sabían dónde podían realizar esa prueba, frente al 85% y el 51%, respectivamente, de las mujeres alfabetizadas.

La educación potencia el tratamiento y la prevención del paludismo entre las niñas y las mujeres

El paludismo es una de las enfermedades que más muertes provoca en el mundo, y al mismo tiempo es una de las más prevenibles. La educación ayuda a las niñas y a las mujeres a identificar las causas y los síntomas de la enfermedad, y a tomar medidas para prevenirla y tratarla. Casi la mitad de la población mundial está en riesgo de contraer el paludismo. Los niños de África son los más expuestos al riesgo, ya que cada minuto muere uno de ellos a causa del paludismo.

Un mayor acceso a la educación de calidad no puede sustituir la necesidad de invertir en fármacos y en mosquiteros tratados con insecticidas –una de las formas más rentables de prevenir el paludismo– pero desempeña una función importante como complemento y promoción de estas medidas.

Cuanto más dura la escolarización de las mujeres, mayor es la probabilidad de que utilicen mosquiteros, como lo demuestran los estudios realizados en la República Democrática del Congo, país donde se produce una quinta parte de las muertes relacionadas con el paludismo en el mundo. En un estudio efectuado en el medio urbano sobre un grupo de mujeres embarazadas que visitaron un centro de asistencia prenatal, tan solo una de cada cuatro manifestó haber dormido bajo un mosquitero la noche anterior. La probabilidad de que una mujer que hubiera completado al menos estudios de enseñanza secundaria utilizara un mosquitero era hasta tres veces superior a la de las mujeres que no habían recibido instrucción secundaria (Pettifor y otros, 2008).

Como es más probable que las personas con un nivel más alto de estudios tomen medidas preventivas, es menos probable que contraigan el paludismo, aun teniendo en cuenta el nivel de riqueza de los hogares. En el Camerún, donde la tasa bruta de escolarización de las mujeres en la enseñanza secundaria era del 47% en 2011, si todas las mujeres finalizasen la secundaria, la incidencia del paludismo habría descendido del 28% al 19% (Gakidou, 2013).

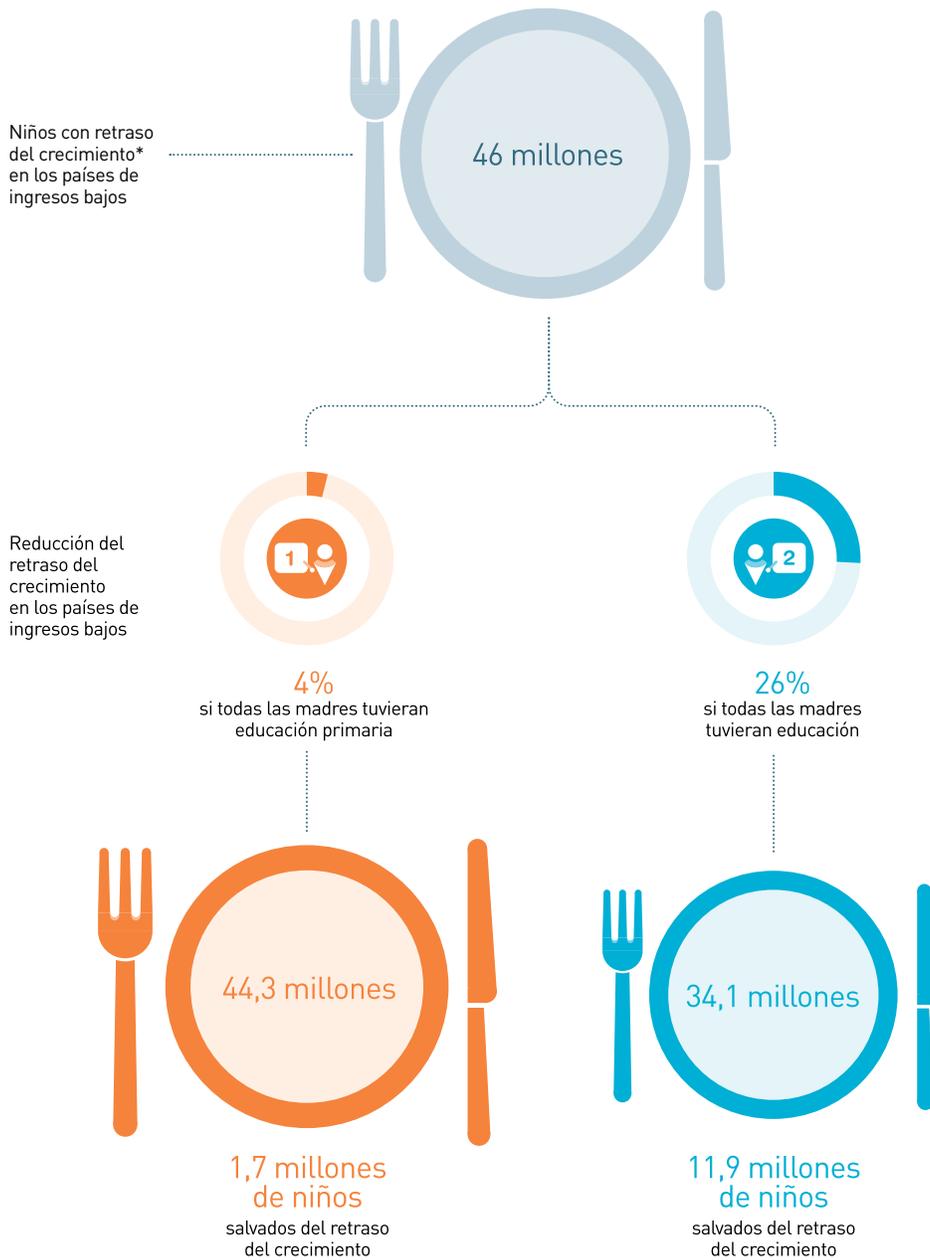
Los hijos de mujeres con instrucción tienen menos posibilidades de contraer la enfermedad, como ponen de manifiesto las encuestas sobre indicadores de paludismo en Angola, Liberia, Madagascar, Nigeria, la República Unida de Tanzania, Rwanda, el Senegal y Uganda. Por ejemplo, la probabilidad de que los niños fueran portadores de los parásitos que transmiten el paludismo era un 44% inferior si la madre había completado la enseñanza secundaria, que entre las madres sin instrucción (Siri, 2012).

Sin la educación de las niñas y las mujeres no se podrá erradicar el hambre

La malnutrición, la causa que subyace en el 45% de las muertes de niños en todo el mundo (Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez, 2013), no es solo una cuestión de disponibilidad de alimentos. Para eliminar la malnutrición a largo plazo, la clave es la educación, especialmente la educación que empodera a las mujeres. Las madres que han sido escolarizadas tienen mayor probabilidad de garantizar que sus hijos reciban los mejores nutrientes que les ayuden a prevenir o superar la mala salud, incluso en familias con limitaciones económicas. Las madres con instrucción tienen más conocimientos sobre las prácticas de salud e higiene adecuadas en el hogar, que garanticen

LA EDUCACIÓN ALEJA EL HAMBRE

La educación de la madre mejora la nutrición del hijo



* El retraso del crecimiento es una manifestación de malnutrición en la primera infancia.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en datos de las encuestas demográficas y de salud del periodo 2005–2011; UNICEF y otros (2013).

que sus hijos sean lo suficientemente sanos como para beneficiarse totalmente de los alimentos que consumen. Y tienen asimismo la capacidad de repartir los recursos domésticos de forma que queden satisfechas las necesidades nutricionales de los niños.

La extensión mundial de la malnutrición crónica queda patente por el hecho de que cada uno de cuatro niños menores de 5 años padece algún tipo de retraso del crecimiento, de moderado a grave, es decir, es más pequeño de lo que le corresponde por su edad. Las tres cuartas partes de estos niños viven en el África Subsahariana y el Asia Meridional. La probabilidad de morir que tiene un niño con un retraso del crecimiento grave es cuatro veces superior a la de un niño bien nutrido, mientras que la de un niño con un peso muy inferior al normal (con respecto a su altura) es nueve veces superior (Black y otros, 2008). La malnutrición crónica afecta al desarrollo cerebral de los niños y a su capacidad de aprendizaje. El vínculo entre malnutrición y desarrollo cognitivo también explica por qué la protección de la primera infancia es el primer objetivo de la Educación para Todos.

Las comparaciones entre países indican que, si aumentase el porcentaje de mujeres que cursan estudios de enseñanza secundaria del 50% al 60%, se produciría una disminución de la tasa de retraso del crecimiento del 1,3%, teniendo en cuenta el nivel de riqueza, la fecundidad y el acceso a los servicios de salud (Headey, 2013). En Bangladesh, la tasa de retraso del crecimiento disminuyó del 70% en 1994 al 48% en 2005. En aproximadamente el mismo periodo, se multiplicó por dos la proporción de mujeres que habían finalizado al menos la enseñanza secundaria. La educación podría explicar más de la quinta parte de esta reducción del retraso del crecimiento. Si, además, se tuviera en cuenta el efecto de la educación sobre la reducción de la fecundidad, su influencia sería todavía mayor.

En los países de ingresos bajos, 46 millones de niños están afectados por el retraso del crecimiento. Si todas las mujeres hubiesen finalizado la enseñanza primaria, habría 1,7 millones menos de niños en dicha situación. Este número se situaría en los 11,9 millones si todas las mujeres hubiesen acabado la enseñanza secundaria, lo que equivale a una reducción del 26% del número de niños con retraso del crecimiento (Infografía: La educación aleja el hambre). En el Asia Meridional, habría 20 millones menos de niños con retraso del crecimiento si todas las madres alcanzasen la enseñanza secundaria.

Diversos análisis llevados a cabo en países que han hecho un seguimiento de los niños a lo largo del tiempo proporcionan las pruebas de que la educación de las madres mejora la nutrición infantil, teniendo también en cuenta otros factores relacionados con una buena situación nutricional, como la altura de la madre, las prácticas de lactancia, el agua y saneamiento, y el nivel de riqueza de los hogares. Un estudio solicitado para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4 puso de manifiesto que a la edad de un año, cuando los efectos adversos de la malnutrición sobre las perspectivas de vida corren el riesgo de ser irreversibles, los niños cuyas madres habían alcanzado el primer ciclo de enseñanza secundaria tenían una probabilidad menor de padecer retraso del crecimiento en un 33% en Etiopía, un 48% en el estado de Andhra Pradesh en la India, un 60% en el Perú y un 67% en Viet Nam, en comparación con los niños cuyas madres carecían de instrucción.

Una razón fundamental por la que los niños de las mujeres con instrucción tienen menos probabilidades de padecer retraso del crecimiento es que sus madres cuentan con una mayor capacidad de actuar en beneficio de sus hijos. Ha quedado demostrado que en las zonas rurales de la India la educación materna mejora su movilidad y su capacidad de decisión a la hora de buscar atención médica cuando sus hijos la necesitan, y los hijos de corta edad de las mujeres que disponen de ese grado elevado de autonomía son más altos que la media de su edad (Shroff y otros, 2011).

La malnutrición no solo se debe al hecho de disponer de pocos alimentos, sino a la falta de micronutrientes en la alimentación. La educación materna se asocia a una mayor probabilidad de que los niños de edades comprendidas entre los 6 y los 23 meses consuman alimentos ricos en nutrientes, en los 12 países analizados para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4 a partir de las encuestas demográficas y de salud del periodo 2009–2011.

La educación promueve sociedades sanas

Educar a las niñas y las mujeres desempeña un papel indispensable en el fortalecimiento de las relaciones internas de las comunidades y las sociedades, especialmente al ampliar los conocimientos políticos y empoderar a la mujer. La educación ayuda a las mujeres a superar los obstáculos derivados del género que causan una baja participación y actividad en el proceso democrático, y alienta a las mujeres a exigir sus derechos y a superar la discriminación.

Recuadro 3: En la India la educación potencia el papel de la mujer en la política

En la India, la mayor democracia del mundo, parece que existe un sesgo en el voto. En las tres últimas décadas, solamente había un 4% de mujeres entre todas las personas que se presentaban a las elecciones a las cámaras de los estados, y ninguna recibió más del 5% de los votos totales. Análisis recientes efectuados para este Informe, en los que se cruzó la información sobre las elecciones a las cámaras de los estados entre 1980 y 2007 con las tasas de alfabetización en 287 distritos, indican que la reducción de la desigualdad de alfabetización entre hombres y mujeres induce un aumento de la participación y la competitividad de las mujeres en la vida política. La tasa media de alfabetización durante ese periodo fue del 34% en el caso de las mujeres y del 55% en el de los hombres. Se estima que la elevación de la tasa de alfabetización femenina hasta el 42% aumentaría la proporción de mujeres candidatas en un 16%, el porcentaje de votos obtenidos por mujeres en un 13% y la participación de votantes de sexo femenino en un 4%.

La mejora de la tasa de alfabetización de los hombres también tiene repercusiones positivas sobre la participación política de las mujeres, tal vez porque los hombres con instrucción tienen mayor probabilidad de votar por mujeres candidatas y, cuando son dirigentes políticos, de proponerlas como candidatas. Potenciar la participación de las mujeres en la vida política es algo crucial, no solo para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, sino también porque todo indica que las mujeres que se dedican a la política son menos corruptas y más proactivas cuando se trata de representar los intereses relacionados con el bienestar de los niños. Por consiguiente, al estimular un mayor compromiso de las mujeres en la esfera política, invertir en educación mejora la gobernanza democrática.

Fuentes: Afridi y otros (2013); Beaman y otros (2009); Beaman y otros (2012); Bhalotra y otros (2013a); Brollo y Troiano (2013).

La educación sienta las bases de la democracia y de la buena gobernanza

La educación ayuda a la mujer a entender la democracia, promueve la tolerancia y la confianza que la sustentan, y estimula la participación de las mujeres en la vida política. Mejorar el conocimiento y fomentar la confianza en la capacidad de cada cual puede mejorar el acceso de la mujer a elementos esenciales de la democracia, como el sistema judicial, para afirmar sus derechos.

La educación refuerza el apoyo a la democracia. En 17 países de América Latina, muchos de los cuales han experimentado recientemente procesos de transición democrática, la educación potencia el apoyo a la democracia o el rechazo de alternativas autoritarias, según se desprende de las encuestas del Latinobarómetro. Por ejemplo, una mejora del nivel educativo de primaria a secundaria produjo un aumento del apoyo a la democracia de cinco puntos porcentuales entre los hombres y de ocho puntos porcentuales entre las mujeres (Walker y Kehoe, 2013).

La educación promueve la tolerancia y la cohesión social. Al modificar las actitudes, la educación

de las mujeres, así como de los hombres, puede dar lugar a cambios de índole política, tales como una mayor representación democrática de la mujer. Nuevas investigaciones realizadas para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4 muestran la importancia de la educación equitativa sobre el desarrollo democrático en la India (Recuadro 3).

La educación es esencial para el funcionamiento del sistema de administración de la justicia. Los problemas pueden agudizarse especialmente en el caso de las mujeres cuando sus niveles de educación son más bajos que los de los hombres. En Kenya, la falta de conocimientos legales y el hecho de depender de familiares masculinos en materia de asistencia y recursos puede impedir que las mujeres recurran a los tribunales oficiales, por ejemplo para resolver litigios sobre la propiedad (Organización Internacional para el Derecho del Desarrollo, 2013).

La educación empodera a las mujeres para elegir opciones de vida

La educación es un medio especialmente poderoso para ayudar a las mujeres a superar las perspectivas y los límites sociales desiguales y opresivos, y para que puedan decidir sobre sus vidas. En el tercer ODM, promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de las mujeres, se reconoce el lugar central de la educación a través de la inclusión de la meta de la paridad de género en la enseñanza primaria y secundaria. Después de 2015, será crucial partir de los avances efectuados en la consecución de esta meta, ya que afrontar la discriminación en la escuela entre niños y niñas estimula la capacidad de la educación de ayudar a las niñas y las mujeres a superar discriminaciones más generales. La educación empodera a la mujer para decidir sobre cuestiones que mejoren su salud y sus posibilidades de supervivencia, así como las de sus hijos, y potencia las perspectivas laborales de las mujeres.

Además, la educación empodera a la mujer para decidir sobre aspectos que faciliten su bienestar, como casarse más tarde y tener menos hijos. Allí donde las niñas están más tiempo escolarizadas, es más probable que se casen más tarde y tengan su primer hijo más tarde, pero el efecto de la educación va más allá, hasta proporcionar a las niñas y las mujeres jóvenes mayor sensibilización sobre sus derechos y mejorar la confianza en su capacidad de tomar las decisiones que afecten a sus vidas (Recuadro 4).

La influencia de la educación en el empoderamiento de las mujeres es especialmente

Recuadro 4: La educación proporciona a las mujeres el poder de reclamar sus derechos

La educación aporta a las mujeres más poder sobre sus propias vidas, de muy distintas maneras. Además de ampliar las posibilidades de elección, puede potenciar su confianza en sí mismas y la percepción de su libertad. También puede modificar las percepciones de los hombres y las barreras que se alzan contra su autonomía. Un elemento importante de esta capacidad de transformación es la libertad de las mujeres para escoger a su cónyuge, en países en los que son habituales los matrimonios concertados. Según un nuevo análisis efectuado para este Informe, las mujeres jóvenes que han finalizado por lo menos estudios de enseñanza superior tienen una probabilidad de 30 puntos porcentuales mayor de intervenir en la elección del cónyuge que las mujeres sin instrucción de la India, y 15 puntos porcentuales las del Pakistán.

La educación también influye sobre la decisión de las mujeres jóvenes en cuanto al tamaño de la familia. En el Pakistán, solo el 30% de las mujeres sin instrucción estiman que pueden dar su opinión sobre el número de hijos; la proporción pasa al 52% entre las mujeres con enseñanza primaria y al 63% entre las mujeres que han terminado el primer ciclo de enseñanza secundaria.

El nivel educativo del cónyuge de la mujer también tiene un papel importante en las decisiones de ésta sobre su fecundidad. En la India, la probabilidad de que se tuvieran en cuenta las preferencias sobre la fecundidad de una mujer con enseñanza primaria aumentó del 65%, en los casos en que los maridos carecían de instrucción, al 85%, como mínimo, en aquellos casos en que los maridos tenían al menos estudios de enseñanza secundaria. La educación contribuye asimismo a prevenir la aberrante práctica del infanticidio en la India, país en el que las marcadas preferencias sobre el sexo de los hijos parecen relacionadas con la muerte de millones de niños y niñas. El 84% de las mujeres sin instrucción preferían tener un niño varón si solo pudieran tener un hijo, pero solo preferían esa opción el 50% de las mujeres con estudios al menos de secundaria.

El caso de Sierra Leona aporta nuevos datos sobre la capacidad de la educación de modificar las actitudes. En este país, la ampliación de las posibilidades de escolarización que siguió a la guerra civil dio lugar a un aumento muy pronunciado del número de años de educación recibida por las mujeres jóvenes. Un año más de escolarización reducía la tolerancia de las mujeres a la violencia doméstica del 36% al 26%.

La educación de adultos también puede marcar una diferencia significativa en las posibilidades de elección de las mujeres. Gracias a un programa de alfabetización de mujeres en el estado de Uttarakhand (India), con educación continua y formación profesional sobre temas tales como el alcoholismo, la política local y la resolución de conflictos en el seno de la comunidad, se consiguió un notable aumento del porcentaje de mujeres que se sentían capaces de salir de sus casas sin permiso (del 58% al 75%) y de participar en las reuniones del consejo de la aldea (del 19% al 41%).

Fuentes: Aslam (2013); Kandpal y otros (2012); Mocan y Cannonier (2012).

intensa en países donde las mujeres tienen más posibilidades de casarse o dar a luz precozmente, y tener un gran número de hijos. Este empoderamiento no solamente beneficia a las opciones que toman las mujeres, sino que mejora su salud y la de sus hijos, y beneficia asimismo las sociedades porque acelera la transición demográfica hacia una población estable, con tasas de fecundidad y mortalidad más reducidas.

La educación de las niñas ayuda a evitar el matrimonio precoz

Alrededor de 2,9 millones de niñas se casan a la edad de 15 años en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, lo que equivale a una de cada ocho niñas en esas regiones, según las estimaciones realizadas para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4, basadas en los datos del segmento de población de 20 a 24 años de las encuestas demográficas y de salud. Estos resultados impactantes significan que a millones de niñas se les roba la niñez y se les niega la educación.

Lograr que las niñas no abandonen la escuela es uno de los medios más eficaces de impedir el matrimonio infantil. Si todas las niñas del África Subsahariana y del Asia Meridional y Occidental terminaran la enseñanza primaria, el número de

casos de matrimonio infantil disminuiría un 14%, desde casi 2,9 millones a menos de 2,5 millones, y si terminaran la enseñanza secundaria, se reduciría un 64%, situándose algo por encima del millón (Infografía: La educación disminuye los matrimonios y la maternidad precoces). La contribución de la educación es evidente en lo que respecta a las relaciones entre alfabetización y matrimonio infantil. En el África Subsahariana solo el 4% de las niñas alfabetizadas se casan antes de los 15 años, y en el Asia Meridional y Occidental solo el 8%, mientras que entre las niñas analfabetas más de una de cada cinco está casada a esa edad en el África Subsahariana, y casi una de cada cuatro en el Asia Meridional y Occidental.

Las niñas que terminan la enseñanza secundaria tienen una probabilidad mucho menor de quedar atrapadas en un matrimonio temprano. En Etiopía en 2011, casi una de cada tres mujeres jóvenes sin instrucción ya estaba casada a los 15 años, mientras que la proporción era de tan solo el 9% entre las mujeres que habían finalizado la enseñanza secundaria.

La educación de las niñas reduce las posibilidades de la maternidad precoz

El empoderamiento de las niñas y las mujeres también les da un mayor control sobre la decisión

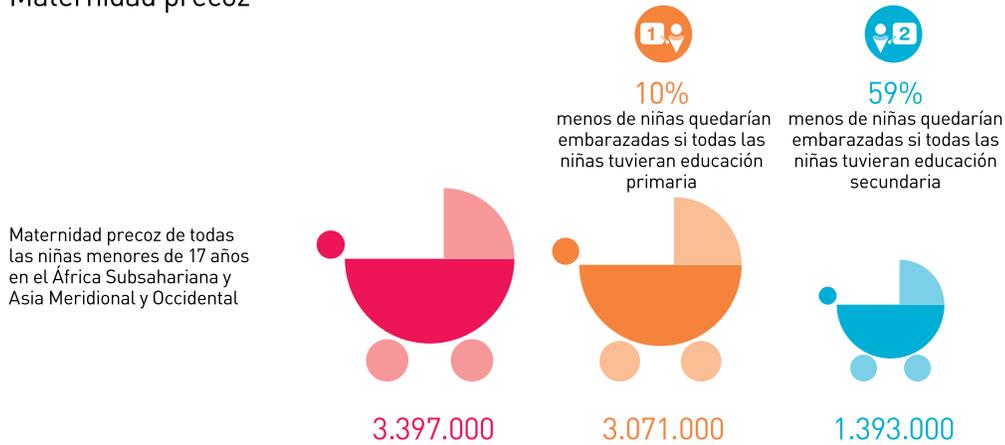
LA EDUCACIÓN DISMINUYE LOS MATRIMONIOS Y LA MATERNIDAD PRECOCES

Las mujeres con niveles superiores de educación tienen menos probabilidades de casarse o tener hijos a una edad temprana

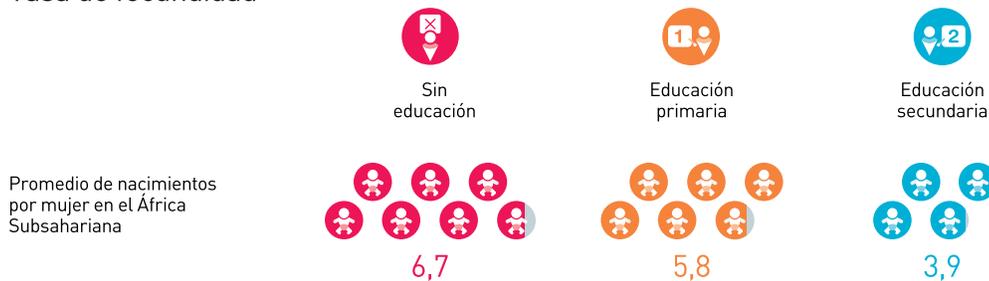
Matrimonio precoz



Maternidad precoz



Tasa de fecundidad*



* La tasa de fecundidad es el número medio de hijos que una mujer daría a luz a lo largo de su vida.

Fuentes: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en encuestas demográficas y de salud; PNUD (2011).

de cuándo tener su primer hijo. En el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental se producen 3,4 millones de nacimientos de madres menores de 17 años, lo que corresponde a una de cada siete mujeres jóvenes en las dos regiones, según las estimaciones efectuadas para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/14, a partir de los datos del segmento de población de 20 a 24 años de las encuestas demográficas y de salud. Tener un hijo a esa edad tan temprana es un factor de riesgo de mortalidad materna e infantil.

Una razón por la que las niñas que se quedan más años en la escuela tienen una probabilidad menor de tener un hijo a edad temprana es sencillamente que las niñas que dan a luz abandonan la escuela y dejan de recibir educación. Pero al estar más años escolarizadas, las niñas adquieren más confianza para elegir opciones que les eviten quedar embarazadas a edad temprana. En el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, el número de partos de madres precoces disminuiría un 10%, de 3,4 a 3,1 millones, si todas las mujeres hubieran cursado enseñanza primaria. Y si todas hubieran completado la enseñanza secundaria, el número se reduciría un 59%, hasta 1,4 millones (Infografía: La educación disminuye los matrimonios y la maternidad precoces).

Prolongar la educación de las niñas ayuda a anticipar la transición demográfica

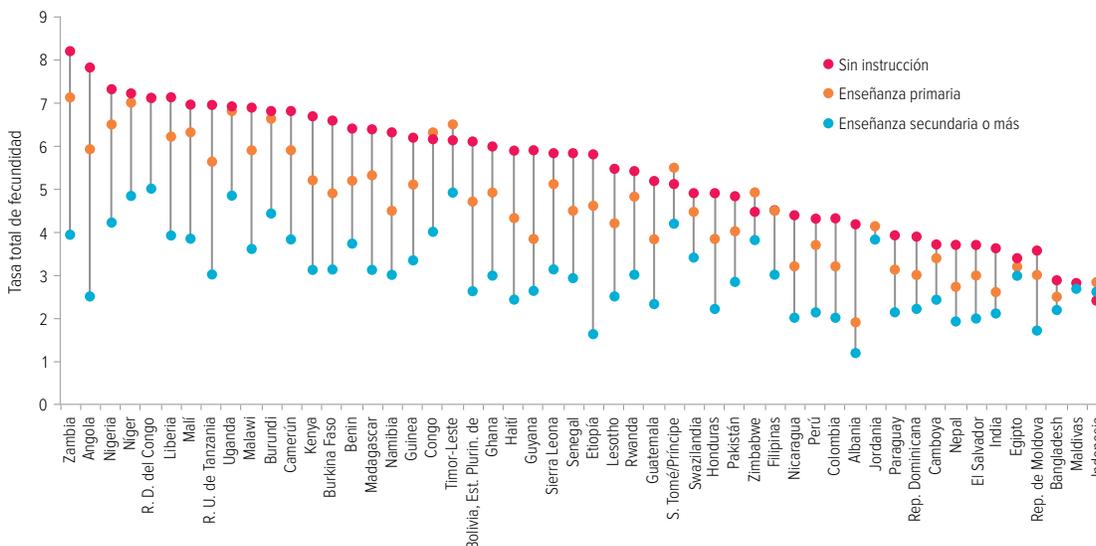
Las mujeres con un nivel educativo más alto tienden a tener menos hijos, lo cual es beneficioso para ellos, para sus familias y para la sociedad

en general. En algunos lugares del mundo, la educación ya ha sido un factor esencial en el adelanto de la transición demográfica, desde tasas de natalidad y mortalidad elevadas a tasas más bajas. Otras partes del mundo, sin embargo, van con retraso, especialmente el África Subsahariana, donde las mujeres tienen como promedio 5,4 nacidos vivos, en comparación con los 2,7 en el Asia Meridional (PNUD, 2011). En el África Subsahariana, las mujeres sin instrucción dan a luz una media de 6,7 veces, mientras que, en el caso de las que han cursado la enseñanza primaria, la cifra desciende hasta 5,8 veces, y queda en 3,9 en el de las que han finalizado la enseñanza secundaria. Si todas las mujeres del África Subsahariana hubiesen tenido estudios de enseñanza primaria, el número de nacimientos se habría reducido el 7%, de 31 millones a 29 millones, pero si hubiesen cursado enseñanza secundaria la reducción habría sido del 37% hasta 19 millones.

Si se comparan las tasas de fecundidad por nivel educativo entre los países, se advierte que la enseñanza secundaria es especialmente importante. Por ejemplo, en la República Unida de Tanzania, la tasa de fecundidad de las mujeres sin instrucción en 2010 era de siete hijos, frente a los 5,6 hijos de aquellas que habían cursado enseñanza primaria y a los tres hijos de las que habían completado por lo menos la enseñanza secundaria (Gráfico 12).

Gráfico 12: La educación materna reduce sustancialmente las tasas de fecundidad

Tasa total de fecundidad (número de nacidos vivos por mujer) por nivel de educación materna, en un grupo seleccionado de países (2005–2011)



Fuente: ICF International (2012).

Parte 3 Prestar apoyo a los docentes para acabar con la crisis del aprendizaje

La calidad de la educación es un elemento central de los objetivos de la Educación para Todos, pero 250 millones de niños, muchos de ellos de medios desfavorecidos, no tienen ni siquiera las nociones básicas de lectura, escritura y aritmética, por no hablar ya de otras competencias que necesitan para conseguir un trabajo digno y llevar una vida que les haga sentirse realizados. En un mundo con oportunidades equitativas para el aprendizaje, lo que los estudiantes pueden lograr en la escuela estaría determinado por su capacidad y su esfuerzo, en lugar de sus circunstancias al nacer. Pero en la realidad, factores como la pobreza, las cuestiones de género, el origen étnico, la discapacidad y el lugar donde viven tienen un gran peso sobre el lugar donde los niños van a la escuela y, una vez allí, la manera en que aprenden.

Para resolver esta crisis, todos los niños, y especialmente las niñas, han de tener maestros capacitados, motivados y para quienes enseñar sea un placer, que sepan reconocer y prestar apoyo a los que tienen dificultades de aprendizaje, y que estén apoyados a su vez por sistemas educativos bien administrados. Los buenos docentes reducen las diferencias entre una educación de mala calidad y una de buena calidad optimizando los beneficios del aprendizaje en cada aula para cada niño. Pero en todo el mundo, las niñas que ya tienen que hacer frente a las desventajas y la discriminación –debido a factores como la pobreza, las cuestiones de género, el origen étnico, la discapacidad y el lugar donde viven– tienen muchas menos probabilidades de recibir la enseñanza de buenos profesores.

La crisis del aprendizaje afecta más a los más desfavorecidos

Las estimaciones incluidas en el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4

sugieren que de los 650 millones de niños en edad de cursar la primaria, al menos 250 millones no adquieren los conocimientos básicos de lectura y matemáticas, y muchos de ellos son niñas¹. De estos últimos, cerca de 120 millones tienen poca o nula experiencia de escolarización primaria, al no haber llegado siquiera al cuarto grado. Los 130 millones restantes permanecen en la escuela primaria al menos cuatro años, pero no alcanzan los niveles de referencia mínimos de aprendizaje.

La pobreza y la ubicación geográfica agravan las disparidades de aprendizaje para las niñas

Aunque las cifras promedio sobre el logro en el aprendizaje ofrecen un panorama general de la escala de la crisis del aprendizaje, pueden ocultar grandes disparidades dentro de los países. El género incrementa las desigualdades que la riqueza genera en términos de resultados del aprendizaje de los niños en edad de cursar la primaria. En Benin y el Senegal, por ejemplo, los niños ricos rinden mejor que las niñas ricas. Ser pobre y mujer también supone una doble desventaja. En Benin, alrededor del 60% de los niños ricos continúan en la escuela y adquieren las competencias básicas en matemáticas, frente a solo el 6% de las niñas pobres. En Kenya y Uganda, la discriminación de género hacia las niñas también se produce en los hogares más pobres. En estos hogares, el 23% de las niñas kenianas terminan la enseñanza primaria y adquieren los conocimientos básicos, frente al 29% de los niños. Estas diferencias ponen de relieve la necesidad de enfocar las políticas en la eliminación de las diferencias de género.

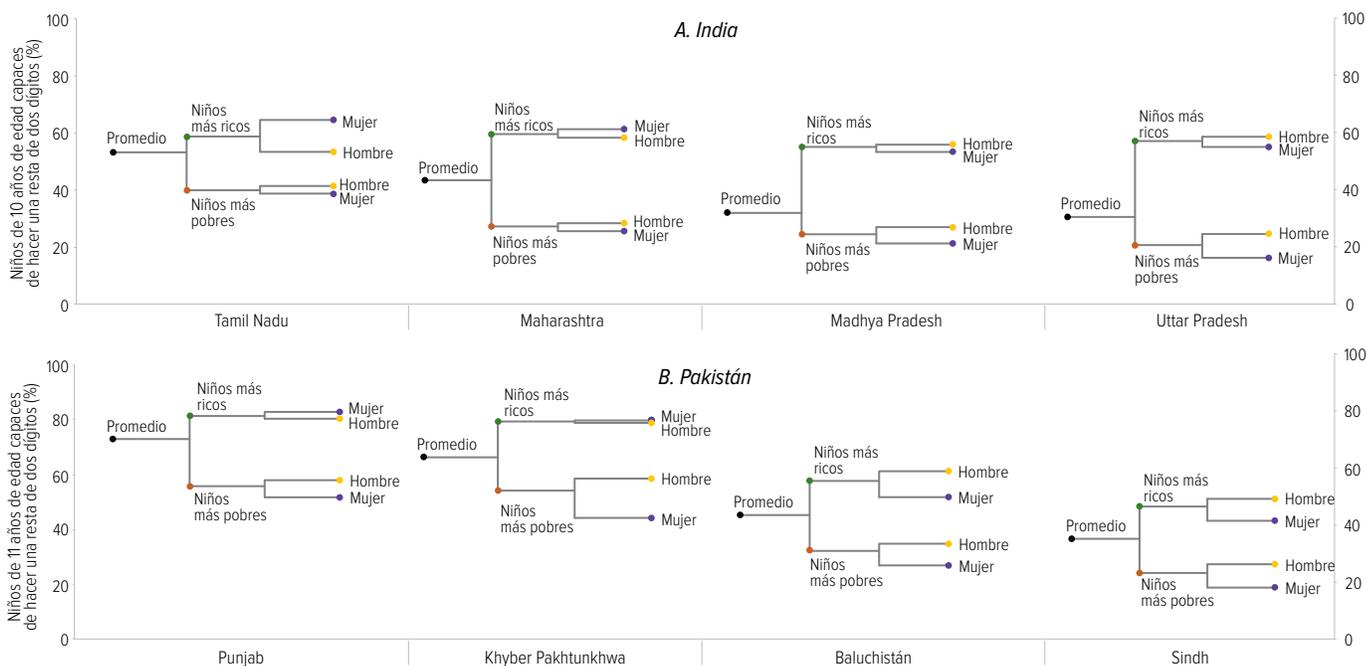
1. La cifra es una estimación basada en información de varias evaluaciones internacionales y regionales sobre el aprendizaje. Para obtener más información sobre la metodología, véase la nota técnica en el sitio web del Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el mundo.

Las desventajas en materia de aprendizaje para las niñas pobres pueden agravarse también por la ubicación geográfica. Los nuevos análisis de los informes anuales de la situación de la educación (ASER) en las zonas rurales de la India y el Pakistán ofrecen un panorama esclarecedor de cómo interactúan las desigualdades. En las zonas rurales de la India se dan unas diferencias muy grandes entre los estados más ricos y los más pobres, pero incluso dentro de los estados más ricos, las niñas más pobres tienen un rendimiento mucho más bajo. En los estados más ricos de Maharashtra y Tamil Nadu, la mayoría de los niños de las zonas rurales llegó al quinto grado en 2012. Entre los ricos de las zonas rurales de estos estados, las niñas rindieron mejor que los niños, con cerca de dos de cada tres niñas capaces de resolver una resta de dos dígitos [Gráfico 13A]. Sin embargo, a pesar de la riqueza relativa de Maharashtra, las niñas pobres de las zonas rurales de ese lugar rindieron solamente un poco mejor que sus homólogos del estado de Madhya Pradesh, que es más pobre.

La pobreza extendida en Madhya Pradesh y Uttar Pradesh reduce las posibilidades de que las niñas pobres permanezcan en la escuela hasta el quinto grado. Una vez en la escuela, las niñas pobres tienen menos posibilidades de adquirir los conocimientos básicos: no más de una de cada cinco niñas pobres de Madhya Pradesh y Uttar Pradesh son capaces de realizar operaciones matemáticas básicas.

La interrelación entre el género, la geografía y la pobreza es una potente causa de exclusión en el Pakistán. Incluso en la provincia de Punjab, que es más rica, solo cerca de la mitad de las niñas pobres en edad de cursar el quinto grado sabían hacer una simple resta, en comparación con más del 80% de los niños ricos. Las niñas de hogares pobres de Beluchistán hacen frente a graves deficiencias de aprendizaje, ya que solo cerca de un cuarto adquieren las competencias básicas en matemáticas, mientras que los niños de hogares ricos tuvieron un rendimiento mucho mejor, próximo al promedio del Punjab [Gráfico 13B].

Gráfico 13: En la India y el Pakistán, es menos probable que las niñas pobres sepan hacer unas operaciones matemáticas básicas
 Porcentaje de los niños de 10 y 11 años de edad capaces de realizar una resta de dos dígitos, por género y riqueza, en una selección de estados y provincias de las zonas rurales de la India y el Pakistán, 2012

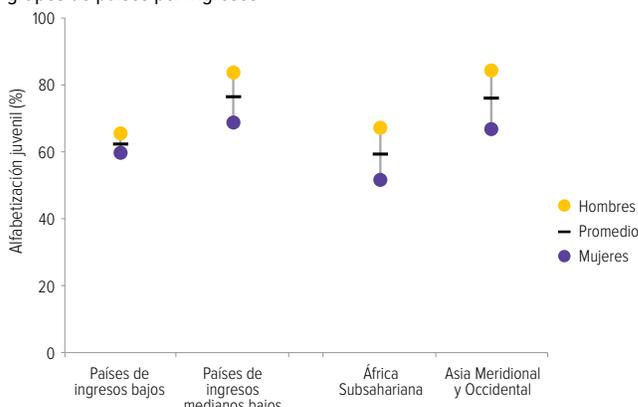


Notas: El análisis incluye a todos los niños de 10 años (India) y 11 años (Pakistán), estén escolarizados o no. Por más ricos/más pobres se entiende los niños que se encuentran en el cuartil más alto/más bajo del índice de situación socioeconómica ASER.

Fuentes: Análisis de los equipos de las encuestas del ASER India y ASER Pakistán 2012.

Gráfico 14: La mitad de las mujeres del África Subsahariana están alfabetizadas

Tasa de alfabetización juvenil, por género, en determinadas regiones y en grupos de países por ingresos



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de los datos de la encuesta sobre demografía y salud.

La calidad deficiente de la educación deja un legado de analfabetismo entre las mujeres jóvenes

A pesar de los recientes avances en la educación de las niñas, una generación entera de mujeres se ha quedado atrás: 493 millones de mujeres adultas son analfabetas y representan casi dos terceras partes de los 774 millones de analfabetos adultos que hay en el mundo.

Los nuevos análisis para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4, que consisten en poner a prueba las competencias de lectura entre los jóvenes, como parte de las encuestas sobre demografía y salud, dan como resultado que el analfabetismo entre los jóvenes está más extendido de lo que a menudo se pretende. Cerca de 175 millones de jóvenes que viven en países de ingresos bajos y medianos bajos son incapaces de leer siquiera una oración en su totalidad o en parte: alrededor de un 61%, o 107 millones de estos jóvenes son mujeres (Gráfico 14).

El analfabetismo entre las mujeres jóvenes está generalizado en el África Subsahariana, donde alrededor de la mitad de todas las mujeres jóvenes son incapaces de leer una oración. Este es el motivo de preocupación en el África Occidental, ya que representa el 35% de la población joven del África Subsahariana, pero también el 44% de los jóvenes analfabetos, una gran parte de los cuales son mujeres. Las mujeres jóvenes son las que menos posibilidades tienen de estar alfabetizadas. Doce países del África Occidental están entre los 20 países con las tasas más bajas

de alfabetización de las jóvenes del mundo, por debajo del 50% (Gráfico 15). En Malí, por ejemplo, solamente el 17% de las mujeres jóvenes pueden leer una oración. La brecha causada por el género es especialmente amplia en el Asia Meridional y Occidental, donde dos de cada tres personas que no saben leer son mujeres jóvenes.

Las mujeres pobres son las que más probabilidad tienen de ser analfabetas...

Entre los pobres, casi siempre son las mujeres jóvenes quienes más probabilidades tienen de quedarse retrasadas, mientras que los jóvenes de hogares ricos, tanto hombres como mujeres, tienen más probabilidades de adquirir las competencias básicas de lectura (Gráfico 16). En la República Democrática del Congo, solo el 23% de las jóvenes pobres con edades entre los 15 y los 24 años eran capaces de leer en situaciones cotidianas, frente al 64% de los jóvenes varones pobres.

En algunos países del África Occidental, incluidos Burkina Faso, Malí y el Níger, los jóvenes con edades entre 15 y 24 años obtienen unos niveles de competencias en lectura muy bajos y, por término medio, las niñas tanto de hogares ricos como pobres tienden a estar menos alfabetizadas todavía. En Burkina Faso, el 72% de los hombres jóvenes ricos y el 54% de las mujeres jóvenes ricas tienen unas competencias básicas en lectura, pero solo el 13% de los hombres jóvenes pobres y el 6% de las mujeres jóvenes pobres las tienen.

Las diferencias de género entre los más pobres pueden tener una tendencia opuesta, aunque esto por lo general suceda en los países que están logrando unos niveles más altos de alfabetización en su conjunto y que han estrechado las diferencias de género. En Filipinas, casi todos los jóvenes, hombres y mujeres, de hogares ricos adquieren las competencias básicas en lectura, frente al 86% de las jóvenes pobres y el 72% de los hombres jóvenes pobres.

... especialmente las mujeres jóvenes de las zonas rurales y de las minorías étnicas

El nivel de aprendizaje de los niños varía considerablemente en función de dónde vivan y esto se refleja en los niveles muy bajos de adquisición de las competencias básicas en lectura entre las mujeres jóvenes de 15 a 24 años de las zonas rurales. Por ejemplo, en el Senegal, solo el 20% de las mujeres jóvenes de las zonas rurales eran capaces de leer en situaciones cotidianas en 2010, frente al 65% de los hombres jóvenes de las zonas urbanas. Los niveles bajos de alfabetización de mujeres jóvenes de zonas rurales se explican

en parte por la herencia de los sistemas educativos y ponen de manifiesto lo importante que es garantizar programas educativos de segunda oportunidad dirigidos a las jóvenes de zonas del país que estén desatendidas (UNESCO, 2012).

Las desventajas en la adquisición de las competencias básicas se deben a una combinación de pobreza, lugar de residencia y origen étnico. En Nigeria, solo el 2% de las mujeres jóvenes pobres del noroeste saben leer, frente al 97% de las jóvenes ricas del sureste. En Indonesia, las jóvenes ricas de la provincia de Bali tienen un nivel casi universal de alfabetización, mientras que apenas el 60% de las mujeres pobres de la provincia de Papúa están alfabetizadas (Gráfico 17).

Estos datos pueden reflejar los efectos combinados de la pobreza, el aislamiento, la discriminación y las prácticas culturales. Sin embargo, también apuntan hacia fallos en las políticas educativas para ofrecer oportunidades de aprendizaje a las poblaciones que se encuentran en mayor desventaja, e indican que resulta urgente ofrecer a estas personas una segunda oportunidad.

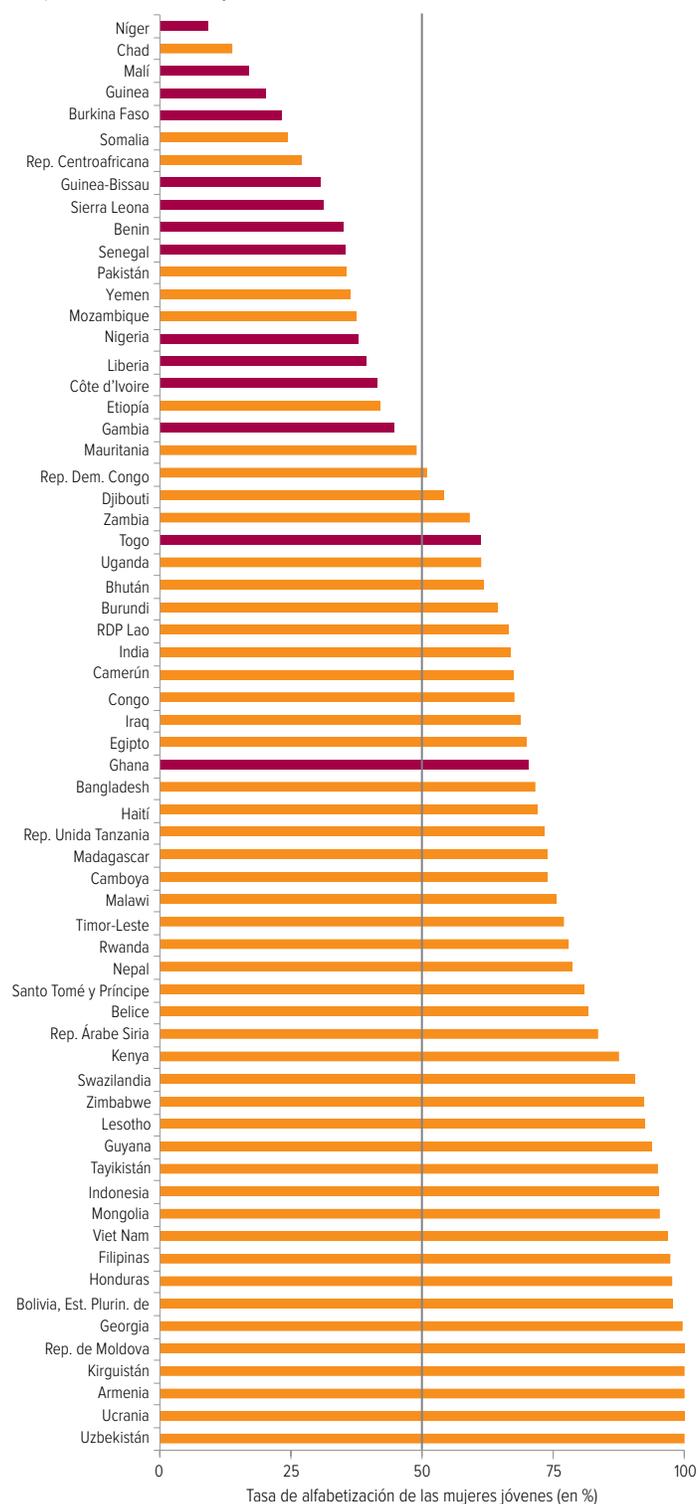
La calidad de la educación se traduce en avances en la alfabetización de las mujeres jóvenes desfavorecidas

Con la ampliación de la escolarización primaria durante el decenio pasado, la tasa de alfabetización juvenil en el mundo ha mejorado. Aun así, el éxito en la mejora de la alfabetización entre las mujeres jóvenes más marginadas varía ampliamente entre los países.

En Nepal, los progresos en la mejora de la alfabetización entre los jóvenes ha beneficiado tanto a los hombres como a las mujeres jóvenes, y los mayores avances se han registrado entre los grupos más desfavorecidos, que comenzaron con niveles muy bajos de alfabetización. Las mujeres jóvenes pobres y las que vivían en las zonas rurales experimentaron de lejos el mayor aumento en las tasas de alfabetización, ya que la alfabetización entre las mujeres jóvenes pobres aumentó de un 20% en 2001 a un 55% en 2011. Como resultado, la brecha entre las mujeres jóvenes más pobres y más ricas se redujo considerablemente durante la década, y lo mismo ocurrió en el caso de los hombres. En Etiopía, las tasas de alfabetización aumentaron también considerablemente para los hombres y las mujeres jóvenes en las zonas rurales, pero se estancaron en las zonas urbanas.

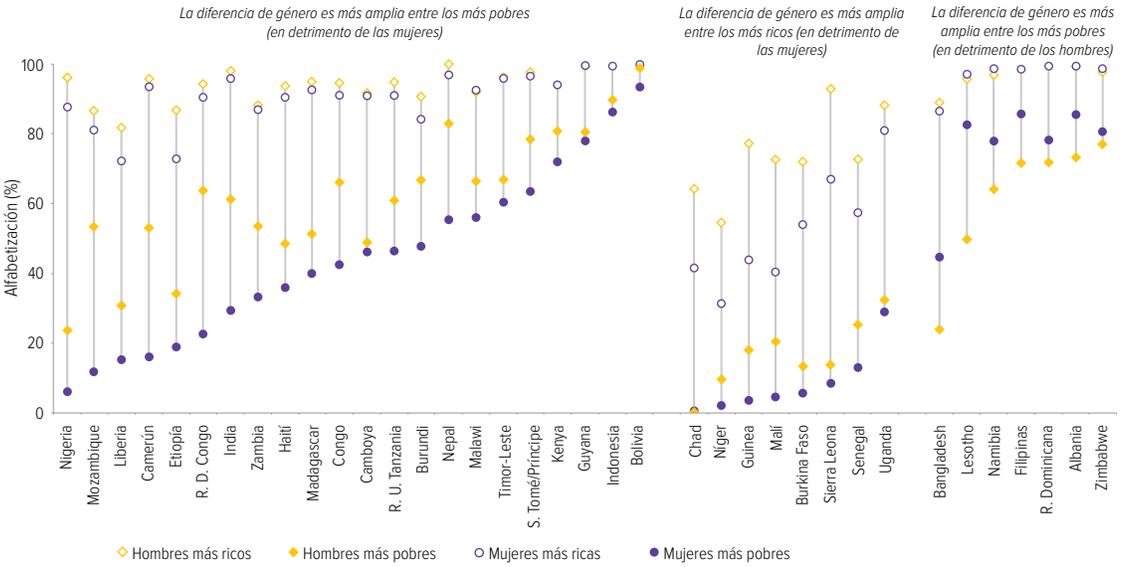
Gráfico 15: En 12 países del África Occidental, menos de la mitad de las jóvenes sabe leer y escribir

Tasa de alfabetización de las mujeres jóvenes, en países seleccionados, en el periodo comprendido entre 2004 y 2011



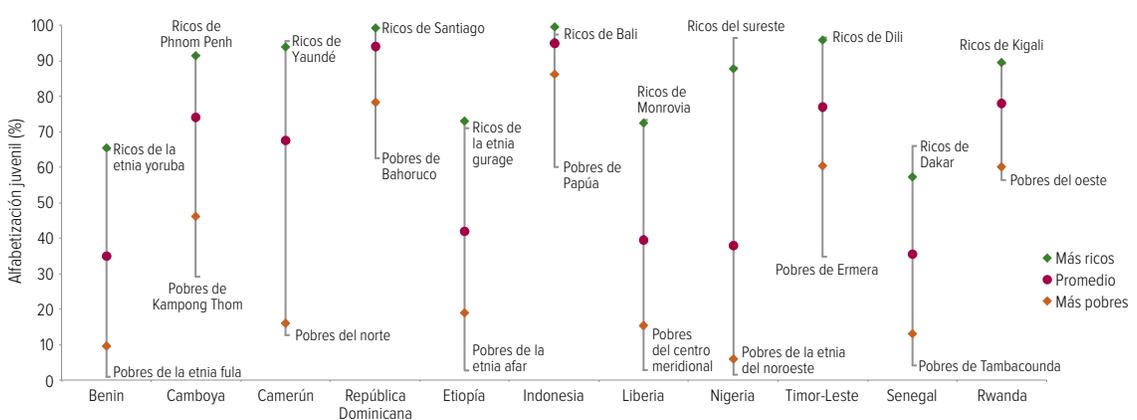
Notas: Una barra morada indica un país del África Occidental. No se dispone de datos relativos a Cabo Verde. Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basado en datos de encuestas de demografía y salud y en datos de encuestas a base de indicadores múltiples.

Gráfico 16: Las mujeres más pobres son las que más probabilidad tienen de ser analfabetas
Tasa de alfabetización juvenil, por género y riqueza, en determinados países seleccionados



Nota: Por más ricos/más pobres se entiende los jóvenes que se encuentran en el quintil más alto/más bajo del índice de riqueza de hogares de la encuesta sobre demografía y salud.
Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de los datos de la encuesta sobre demografía y salud.

Gráfico 17: Las posibilidades de aprendizaje de las mujeres jóvenes dependen de la riqueza, el lugar de residencia y la etnia
Tasa de alfabetización de mujeres jóvenes, por riqueza, lugar de residencia y etnia, en determinados países seleccionados



Nota: Por más ricos/más pobres se entiende los jóvenes que se encuentran en el quintil más alto/más bajo del índice de riqueza de los hogares de la encuesta sobre demografía y salud.
Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de los datos de la encuesta sobre demografía y salud.

Sin embargo, la división entre las zonas rurales y urbanas persiste: solamente un 30% de las mujeres jóvenes de las zonas rurales estaban alfabetizadas en 2011, en comparación con alrededor del 80% de las mujeres jóvenes de las zonas urbanas (Gráfico 18).

Los progresos durante el decenio fueron modestos en Malawi. Aunque se lograron algunos avances entre las mujeres jóvenes que viven en las zonas rurales y las de los hogares de medianos ingresos, el cambio fue muy reducido para los hombres jóvenes, tanto de las zonas urbanas como rurales, ricos o pobres. La ampliación del sistema de educación de Malawi no ha mejorado aún la alfabetización entre los jóvenes debido a la escasa calidad de la escolarización.

Estrategias para proporcionar los mejores maestros a las niñas desfavorecidas

Para poner fin a la crisis mundial del aprendizaje con respecto a las niñas y las mujeres jóvenes, los encargados de formular políticas tienen que ofrecer a los maestros oportunidades para desplegar su motivación, su energía, sus conocimientos y sus aptitudes, adquiridos mediante la capacitación, a fin de maximizar el potencial para aprender de los niños y los jóvenes, con una atención especial a los grupos desfavorecidos. Esta sección describe cuatro estrategias que los gobiernos tienen que adoptar, y que son atraer a los mejores maestros, mejorar la educación de los maestros, asignar maestros

a las zonas desfavorecidas y proporcionar los incentivos adecuados para mantener allí a los maestros. También define los enfoques necesarios para fortalecer la gobernanza de los maestros a fin de garantizar que estas estrategias se pongan en práctica de una forma eficaz.

La calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes. Por ello, es fundamental que los gobiernos garanticen que las niñas y las mujeres jóvenes dispongan de los docentes más capaces y mejor cualificados. Esto significa atraer a un número equilibrado de buenos candidatos, prepararlos por medio de una educación inicial integral, y apoyarles a lo largo de sus carreras con capacitación y orientación.

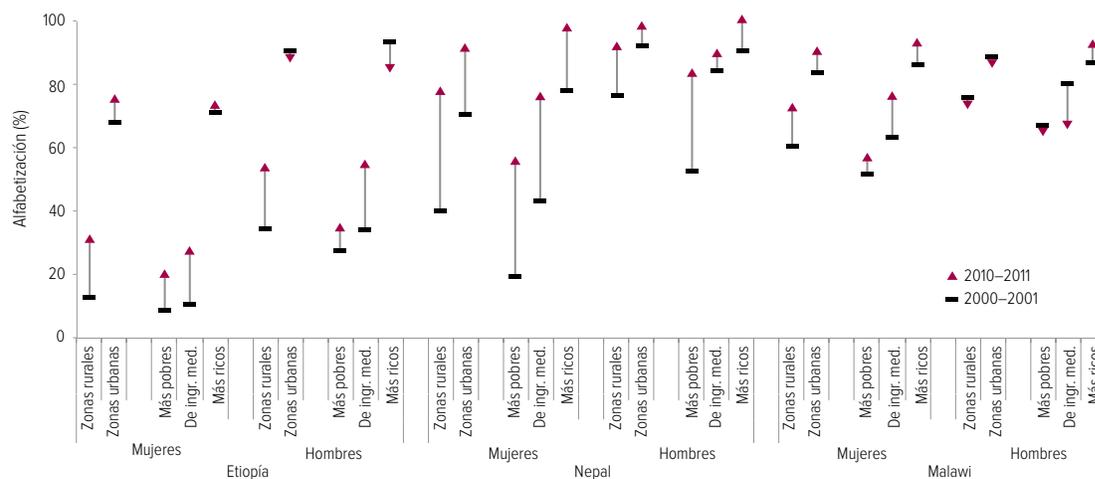
Incluso cuando se cumplan todos estos criterios, los resultados en el aprendizaje seguirán siendo ampliamente desiguales si no se envía a los mejores maestros a las zonas más remotas o más pobres. A menos que los gobiernos garanticen una distribución equitativa de los maestros, los niños que ya están en una situación de desventaja no lograrán aprender debido a la existencia de aulas con demasiados alumnos, el cambio frecuente de maestros y la falta de maestros cualificados.

Estrategia 1: Atraer a los mejores docentes

La enseñanza no siempre atrae el equilibrio adecuado de hombres y mujeres, de personas con discapacidades o de minorías étnicas, o con un origen desfavorecido. Los niños que piensan que sus maestros no tienen nada en común con ellos o no se pueden comunicar con ellos suelen participar menos en el aprendizaje. Puede que

Gráfico 18: Etiopía y Nepal han conseguido grandes logros en la alfabetización de los jóvenes desfavorecidos

Tasa de alfabetización juvenil, por género, lugar de residencia y riqueza, Etiopía, Malawi y Nepal, 2000-2001 y 2010-2011



Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de los datos de la encuesta sobre demografía y salud.

se requieran políticas flexibles respecto de las calificaciones de ingreso a fin de ampliar la diversidad del cuerpo docente.

En algunos contextos, la presencia de maestras es fundamental para conseguir que las niñas vayan a la escuela y mejorar sus resultados de aprendizaje. En la provincia paquistaní de Punjab, la puntuación de las niñas en las pruebas normalizadas era más alta cuando tenían una maestra (Aslam y Kingdon, 2011). Se ha descubierto que el aumento de la proporción de maestras en un distrito mejoró el acceso de las niñas a la educación y su aprovechamiento escolar en 30 países en desarrollo, especialmente en las zonas rurales (Huisman y Smits, 2009a; 2009b).

La disponibilidad de maestros y de maestras presenta un gran desequilibrio, sin embargo, entre los niveles de la educación y entre las regiones. Hay muchos factores que limitan el número de mujeres contratadas para la enseñanza, especialmente en las zonas desfavorecidas, como por ejemplo el hecho de que no haya suficientes mujeres con la instrucción necesaria para convertirse en maestras, especialmente en las comunidades rurales y entre las poblaciones indígenas y minoritarias.

En el África Subsahariana, que está aquejada de una disparidad entre los sexos en la escolarización que afecta más a las niñas, la falta de maestras en las escuelas primarias es más acusada, si cabe, que en los establecimientos de enseñanza secundaria. En los países sobre los que se dispone de datos, las mujeres representan menos del 40% del número total de docentes en el 43% de los países en la enseñanza primaria, en el 72% de los países en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y en todos los países en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. En el Níger, la proporción de mujeres entre los docentes disminuye de un 46% en las escuelas primarias a un 22% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y a un 18% en el segundo ciclo. En el Asia Meridional y Occidental se plantea el mismo problema: en Nepal, la proporción de mujeres docentes disminuye del 42% en las escuelas primarias al 27% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y al 16% en el segundo ciclo de ese nivel (Gráfico 19).

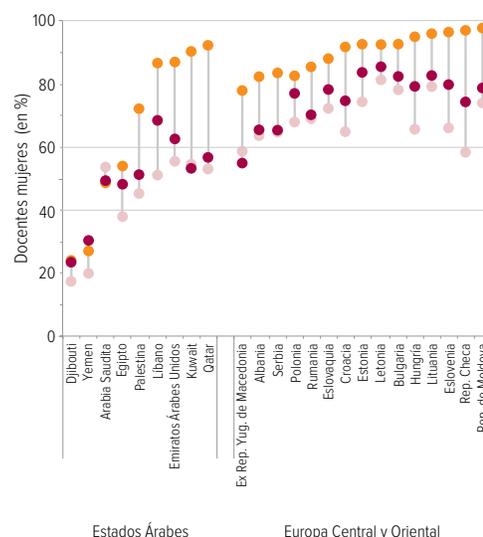
Las mujeres docentes faltan especialmente en países con una gran disparidad entre los sexos en la escolarización. En Djibouti y Eritrea, por cada 10 jóvenes varones escolarizados en el primer ciclo de la enseñanza secundaria solamente estaban escolarizadas unas ocho jóvenes, y los avances han sido muy limitados desde el año 2000. La

proporción de docentes mujeres se mantuvo en un 25% en Djibouti durante el periodo en cuestión y en un 14% en Eritrea. En cambio, en Camboya, donde en 1999 el nivel de disparidad entre los sexos en la escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, con 53 jóvenes escolarizadas por cada 100 varones, era el séptimo más alto del mundo, casi se había alcanzado la paridad entre los sexos antes de que finalizara el año 2011 y la proporción de docentes mujeres aumentó del 30% al 36%.

En cambio, en América Latina y el Caribe, donde suele ser mayor el número de niñas escolarizadas que el de niños, las mujeres representan por lo menos un 60% del número total de docentes en el primer ciclo de la enseñanza secundaria en el 70% de los países. En Suriname, donde hay 91 niños escolarizados por cada 100 niñas escolarizadas, el 75% de los docentes de primer ciclo de la enseñanza secundaria son mujeres.

Quienes abrazan la profesión deberían haber recibido una buena formación. Tienen que haber finalizado al menos unos estudios secundarios de calidad suficiente y apropiados, de tal modo que posean un sólido conocimiento de las materias que van a enseñar así como la capacidad de adquirir las competencias necesarias para hacerlo. La implantación de requisitos más exigentes en materia de calificación puede limitar la reserva de mujeres aptas para ingresar en la docencia, especialmente las provenientes de grupos desfavorecidos.

Gráfico 19: En el África Subsahariana hay una falta acusada
Porcentaje de docentes mujeres en la enseñanza primaria y en el primer



Fuentes: Cuadros estadísticos 8 (impreso) y 10B (sitio web) del Anexo.

En la República Democrática Popular Lao, por ejemplo, son pocas las mujeres de grupos étnicos minoritarios que han llegado a ser maestras cualificadas, en parte a causa del escaso número de niñas que finalizan la escuela (Kirk, 2006). En Camboya, por ejemplo, a raíz de la modificación de la normativa efectuada a fines del decenio de 1990, los requisitos de ingreso en el magisterio se elevaron de 10 años de educación básica a 12 años, lo que resultó en una contratación muy baja de mujeres de las zonas rurales, donde son pocas las que tienen acceso a establecimientos de segundo ciclo de enseñanza secundaria (Geeves y Bredenberg, 2005).

En Mozambique, gracias a las medidas oficiales adoptadas, casi se triplicó el número de maestras de primero a quinto grado entre 1998 y 2008, y se multiplicó por seis el de las de sexto y séptimo grado. El Ministerio de Educación alentó a los directores de los institutos de formación docente a que adoptaran medidas a fin de que se contrataran más mujeres, incluida la asignación de más plazas para las estudiantes. En consecuencia, la proporción de estudiantes mujeres en esas instituciones se ha mantenido desde entonces en el 50% o más. Estas medidas de acción afirmativa han contribuido a incrementar rápidamente el número de maestras (Beutel y otros, 2011).

En el Afganistán se necesitan maestras con urgencia, pero como hasta fecha reciente las niñas no recibían instrucción, muy pocas mujeres

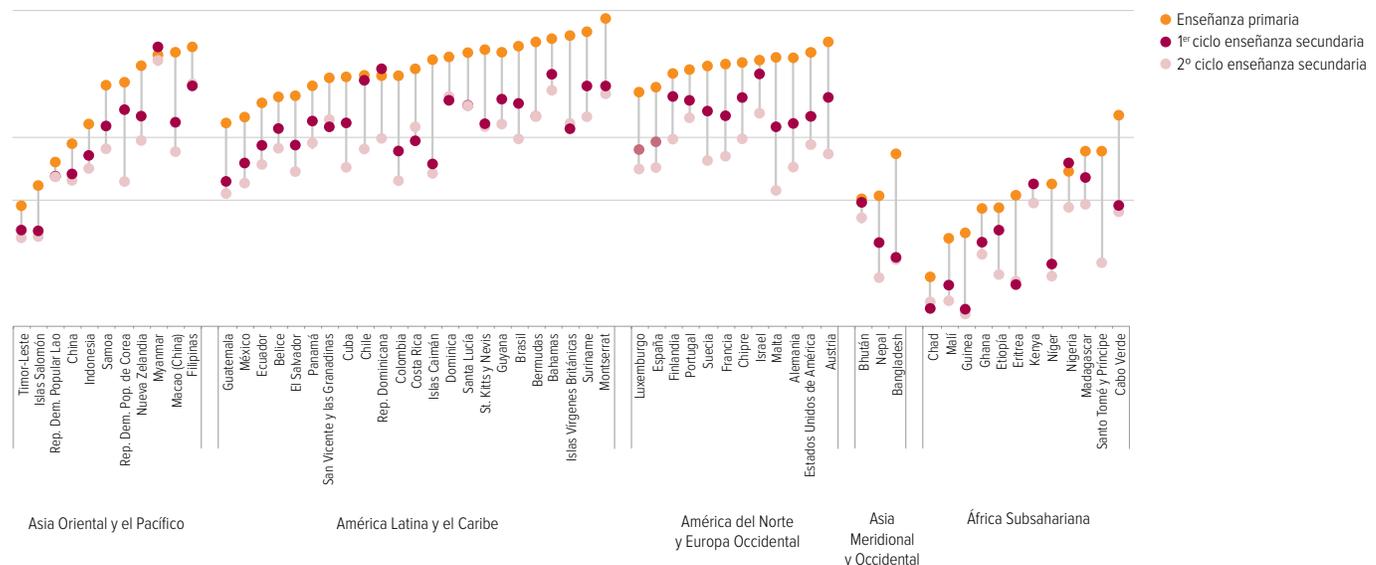
reunían las condiciones necesarias para ejercer el magisterio. En 2008, menos del 30% de quienes cursaban la escuela normal inicial eran mujeres, aun cuando su número había venido aumentando gracias a los programas que las habilitaban a ingresar al magisterio con calificaciones más bajas (Wirak y Lexow, 2008).

Trabajar con las alumnas de enseñanza secundaria para fomentar su interés por la docencia y ofrecerles asistencia financiera es otra de las estrategias que pueden aumentar el número de maestras, como lo ilustra la experiencia de Sudán del Sur (Recuadro 5).

Estrategia 2: Mejorar la formación docente para que todos los niños puedan aprender

La buena calidad de la educación depende de que se imparta a los maestros la mejor formación posible, no solo antes de que comiencen a enseñar sino también a lo largo de la carrera. La formación docente inicial debería preparar a los educadores para ayudar a los alumnos de muy distintas procedencias y con necesidades diferentes, incluidos los que tienen desventajas heredadas, especialmente en los primeros grados. Debiera ir más allá de la teoría de la enseñanza e incluir la práctica en el aula, así como garantizar que los futuros docentes tengan un conocimiento suficiente de las materias que han de enseñar. En la etapa inicial también es preciso sentar las bases de una formación permanente que refuerce las

de docentes mujeres y segundo ciclo de la enseñanza secundaria en 2011



Recuadro 5: Sudán del Sur alienta a las estudiantes de secundaria a que se dediquen a la docencia

En Sudán del Sur, donde hay una enorme escasez de maestros cualificados, menos del 1% de las niñas terminan los estudios secundarios. Décadas de guerra civil, sumadas a factores culturales, han erosionado el papel de la mujer en la vida pública y privado a la mayoría de las niñas de la posibilidad de concurrir a la escuela. Cerca del 65% de la población posterior a la guerra está constituido por mujeres, y sin embargo, menos del 10% de los docentes son mujeres. La equidad entre los sexos en todos los niveles de la enseñanza será mucho más difícil de conseguir si las niñas siguen careciendo de maestras capaces de apoyar su aprendizaje y servirles de modelo de conducta.

Con objeto de aumentar el número de maestras, en el marco del Programa de equidad de género a través de la educación se han otorgado incentivos financieros y materiales a más de 4.500 jóvenes a fin de que terminen la educación secundaria y capacitar a las graduadas para su ingreso en la profesión docente. Se ha alentado a las escuelas que carecen de maestras a que encuentren una consejera para las alumnas, una mujer del lugar que pueda ir regularmente a la escuela para conversar con ellas acerca de distintos problemas, preocupaciones y temas. Se han elaborado materiales de comunicación con mensajes positivos sobre las maestras y

su papel en el país tras la reciente independencia, que se pretende hacer llegar a las jóvenes. Como parte de este programa, también se han distribuido kits con compresas higiénicas, se ha elaborado y distribuido material pedagógico y se ha prestado apoyo a otros programas oficiales encaminados a aumentar la equidad entre los sexos en el ámbito de la enseñanza.

Con el programa se han obtenido resultados muy satisfactorios, en particular que los maestros y el personal escolar adquirieran mayor conciencia de las necesidades de las niñas. La concesión de subsidios estuvo especialmente vinculada a un aumento sustancial de la retención de las niñas en la enseñanza secundaria. Sin embargo, alrededor de una joven de cada seis dijo que planeaba seguir una carrera distinta del magisterio, en parte debido al bajo estatus de la profesión. La policía, las fuerzas armadas y las empresas de seguridad pagan tres veces más, y la docencia se considera un escalón hacia otros puestos de trabajo u otras oportunidades de educación superior. Para que las iniciativas de este tipo animen a más mujeres a abrazar la docencia, es preciso mejorar los sueldos y las condiciones de servicio.

Fuentes: Epstein y Opolot (2012); Globalgiving (2013).

competencias y los conocimientos. La formación en el servicio es especialmente importante para los maestros con formación académica insuficiente o nula, especialmente aquellos que enseñan en comunidades en desventaja.

Aumentar la comprensión de los maestros sobre las actitudes y percepciones de género

Los educadores también necesitan una preparación adecuada para comprender y abordar las dimensiones de género de las interacciones que se dan en la escuela y el aula que pueden incidir negativamente en la experiencia y los resultados del aprendizaje de las niñas y los niños.

En Turquía, un curso de un trimestre previo al servicio sobre equidad de género tuvo una repercusión importante en las actitudes y el conocimiento de las docentes respecto de las cuestiones de género. Los participantes en el curso, que comprendía temas como la socialización entre personas de distinto sexo, la selección de material pedagógico y el medio escolar, mostraron una mejora significativa en una escala diseñada para medir las actitudes respecto de los roles atribuidos a uno y otro sexo (Erden, 2009).

El Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía ha elaborado un modelo pedagógico que tiene en cuenta la problemática de género para abordar el tema de la calidad de la enseñanza en las escuelas africanas. El modelo comprende la capacitación de los maestros en cuanto al uso de material educativo que refleja la equidad entre los sexos, la disposición de las aulas y las estrategias de interacción, junto con estrategias para eliminar el acoso sexual y fomentar una gestión escolar atenta a las cuestiones de género. Desde 2005, se ha capacitado a más 6.600 maestros conforme a este modelo (Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía, 2013). En estudios de caso de escuelas cuyos maestros se habían formado utilizando el modelo –en el marco de un conjunto más amplio de actividades– se indicó que los maestros eran más sensibles a las cuestiones de género y brindaban un mayor apoyo a las niñas; los estudios también revelaron que habían mejorado tanto la participación como los resultados del aprendizaje (Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía, 2006; Haugen y otros, 2011).

La formación docente inicial debe posibilitar la experiencia en el aula

La formación del profesorado, incluyendo la capacitación en el servicio, tiene que preparar a los maestros a enseñar a estudiantes de diversos orígenes utilizando una amplia variedad de estrategias de enseñanza. Esto es particularmente importante en los países más pobres, donde es probable que las necesidades de aprendizaje de las niñas sean especialmente diversas a medida que un gran número de alumnos marginados entran a la escuela. Sin embargo, según un estudio sobre la formación docente previa al servicio para la enseñanza de matemáticas en el primer ciclo de secundaria en 15 países, ninguno de estos incluía la preparación para atender a la diversidad de los alumnos como aspecto fundamental de esa formación (Blömeke, 2012).

En los países pobres especialmente, los educadores tienen que estar preparados para hacer frente a los problemas prácticos que suponen las aulas con recursos insuficientes y diversidad de alumnado, particularmente en las zonas rurales remotas. Development Aid from

People to People, una organización internacional de desarrollo sin ánimo de lucro, ha establecido en Malawi centros de formación docente que imparten educación antes del servicio con objeto de dotar a los nuevos maestros, y especialmente a las maestras, de medios para ejercer en las escuelas rurales (Recuadro 6).

La formación permanente como medio de adaptarse a los nuevos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje

La pedagogía centrada en el educando puede tener más aplicaciones que los enfoques tradicionales a la hora de instruir a las niñas y a otros niños de grupos marginados. En muchos países de ingresos bajos, la enseñanza se basa en métodos convencionales, como las clases magistrales, la memorización y la repetición, reflejo de lo que los propios maestros experimentaron en la escuela y de cómo se les enseñó en los institutos de formación docente (Hardman, 2012). Muchos países han procurado sustituir esos métodos asentados en la preponderancia del docente por un enfoque centrado en el educando, que alienta a los alumnos a “aprender a aprender”. En un enfoque

Recuadro 6: Una formación docente previa al servicio orientada a la práctica sirve de apoyo a las maestras de las zonas rurales de Malawi

La escasez de maestros que padece Malawi es de las mayores del mundo, y a causa de ella las clases de las escuelas primarias tienen cerca de 76 alumnos en promedio. A menos que se adopten medidas urgentes, es poco probable que el país pueda colmar el déficit de docentes antes de 2030. La falta de educadores es particularmente problemática en las zonas rurales, donde los maestros, sobre todo las maestras, no suelen estar dispuestos a ejercer. Estas circunstancias contribuyen a que los resultados del aprendizaje sean de los más bajos del mundo.

A fin de aumentar el número de maestros dotados de medios para enseñar y vivir en las zonas rurales, Development Aid from People to People Malawi estableció en fecha reciente cuatro centros de formación en los distritos rurales. En los programas de estudio se hace hincapié en la integración de la teoría y el contenido de las asignaturas, la aplicación práctica de las competencias didácticas, la investigación y la reflexión por los propios estudiantes, las actividades de acercamiento a la comunidad y el desarrollo social. Se ofrecen oportunidades de adquirir experiencia en la enseñanza durante la formación inicial en los centros y a lo largo de un año de práctica docente. Se espera que los nuevos maestros, una vez recibidos, trabajen efectivamente en las zonas rurales y utilicen incluso material educativo confeccionado con recursos locales. En los programas de formación se atribuye gran importancia a la atención de las necesidades de todos los escolares, en particular los que están en situación de riesgo, así como al establecimiento de proyectos basados en la comunidad, como las huertas escolares, para prestar apoyo a los niños vulnerables.

En una evaluación reciente del programa, se encontró que había sido propicio para animar a las jóvenes a formarse como maestras rurales. El 80% de las participantes consideraba que los temas relativos a la práctica docente las preparaban adecuadamente para enseñar en las zonas rurales, frente a un 38% de las estudiantes de institutos oficiales. Además, el 87% de las estudiantes del programa dijeron que optarían por un puesto rural, en comparación con el 67% de las que estudiaban en establecimientos oficiales.

El Ministerio de Educación destinó a egresados del programa a escuelas públicas rurales. En 2011, estaban trabajando en escuelas primarias rurales 564 maestros recién recibidos, había 750 maestros en formación, y 1.420 niños recibían clases de recuperación. Dado el gran número de niños rurales que tienen necesidad de tal apoyo, los institutos oficiales deben aprender del programa para conseguir que todos los maestros en formación adquieran las competencias que les permitan enseñar en las zonas donde son más necesarios.

Fuentes: DeStefano (2011); Development Aid from People to People (2013); Mambo (2011).

de este tipo se hace hincapié en el pensamiento crítico y se espera que los docentes ayuden a los estudiantes a construir seriamente sus conocimientos mediante las actividades, el trabajo en grupo y la reflexión (Vavrus y otros, 2011).

Un programa de perfeccionamiento docente con base en la escuela ejecutado en Kenya, que combina aprendizaje de materias y práctica pedagógica y culmina con la certificación, muestra que esa formación puede ser eficaz para ayudar a los educadores a adoptar métodos centrados en el educando. La enseñanza resultó más interactiva, y las actitudes respecto de los alumnos, especialmente las niñas, se volvieron más positivas (Hardman y otros, 2009).

Estrategia 3: Disponer de docentes donde más se necesitan

El género es un factor importante en la distribución desigual de maestros. Si bien las maestras sirven de modelo a las niñas y pueden hacer que las escuelas sean más seguras para ellas, tienen menos probabilidades que los hombres de trabajar en las zonas desfavorecidas. Los docentes son renuentes, y es comprensible, a trabajar en zonas pobres, que a veces carecen de servicios básicos como la electricidad, buenas viviendas y atención de salud. La seguridad es una de las preocupaciones principales, especialmente para las mujeres solteras, a las que también les puede resultar difícil insertarse en ciertos medios sociales.

Pero si los mejores docentes rara vez trabajan en zonas remotas, rurales, pobres o peligrosas, las posibilidades de aprendizaje de los niños que ya se encuentran en desventaja se ven más afectadas aún debido a la superpoblación de las clases, los altos índices de rotación del personal docente y la escasez de maestros capacitados. La distribución desigual de maestras capacitadas es un factor determinante de la gran falta de equidad en el aprendizaje y la razón por la que algunos niños abandonan la escuela antes de adquirir conocimientos básicos. En el Afganistán, las maestras son imprescindibles para que las niñas se matriculen en la escuela, pero las mujeres afrontan obstáculos culturales a la hora de solicitar trabajo en zonas en las que no están acompañadas por algún miembro de la familia. En consecuencia, en la capital, Kabul, hay dos veces más maestras que maestros, mientras que en la provincia de Uruzgán, la mayor parte de la cual es remota e insegura, no hay maestras que tengan las cualificaciones mínimas (Wirak y Lexow, 2008). Los gobiernos, pues, tienen que idear estrategias para que los maestros estén distribuidos con

igualdad, pero son pocos los que efectivamente lo han conseguido.

Una distribución desigual de los docentes deja partes de algunos países sin maestras. Una encuesta de maestros realizada en 10 distritos de Rwanda mostró que solo el 10% de los maestros de primaria del distrito de Burera eran mujeres, frente al 67% en el distrito de Gisagara (Bennell y Ntagaramba, 2008). En el Sudán, rara vez se encuentra alojamiento adecuado en el medio rural, y las maestras casadas deben ser destinadas al lugar donde reside el marido. Como el 67% de los educadores de las escuelas primarias son mujeres, se reduce así más aún el plantel de maestros disponibles para trabajar en las zonas rurales (Banco Mundial, 2012b). En Malawi, una maestra puede solicitar el traslado a otro distrito para acompañar a su marido y no se le puede negar la posibilidad de permanecer junto a él, independientemente de dónde éste resida (Banco Mundial, 2010a).

El problema de la distribución desigual de los docentes no es de fácil solución. Los gobiernos intentan resolverlo planificando la distribución de ese personal, posibilitando a los estudiantes rurales estudiar en las zonas urbanas, ofreciendo incentivos a los educadores y contratando maestros de la comunidad local, pero todos estos métodos no han tenido el mismo grado de éxito. Por ejemplo, aunque la contratación local tiene sus ventajas, como la mayor aceptación de destinos rurales por los educadores y su menor abandono, en algunas de las comunidades más desfavorecidas no hay interesados competentes por ser escaso el acceso a la enseñanza primaria. Ofrecer a los docentes incentivos, como vivienda, ventajas financieras y posibilidades de ascenso rápido, a fin de que acepten destinos difíciles, suele ser necesario para conseguir que todos los alumnos tengan buenos maestros.

- *El suministro de una vivienda es a menudo un medio de atraer a las maestras a las zonas rurales donde no hay viviendas apropiadas para alquilar. En el marco del programa de Bangladesh para motivar, formar y emplear a docentes mujeres en las escuelas secundarias rurales (1995-2005), se facilitó a las educadoras de las zonas rurales, una vez concluida su formación, una vivienda segura cerca del establecimiento de enseñanza (Mitchell y Yang, 2012).*

- *La contratación local de maestras es otra respuesta al problema de la distribución de maestros. En Lesotho, un sistema de contratación local permite a los comités*

de gestión de las escuelas contratar a los maestros que presentan su solicitud para los puestos vacantes directamente a las escuelas. Esto garantiza que solamente se postulen los docentes que desean trabajar en ellas; las escuelas obvian así el problema de que los maestros rechacen los puestos. Una de las mayores ventajas de este sistema es que se cubren la mayoría de las vacantes y hay relativamente poca diferencia en la proporción entre alumnos y docente entre las zonas rurales y las urbanas. Además, casi las tres cuartas partes de los docentes de las zonas montañosas más remotas son mujeres. No obstante, muchas de las escuelas rurales emplean maestros sin formación: los datos del censo escolar muestran que solo la mitad de los maestros de las zonas montañosas están capacitados, frente al 75% de los que ejercen en las tierras bajas más pobladas (Mulkeen, 2006).

Estrategia 4: Ofrecer incentivos para conservar a los mejores docentes

Los sueldos son solo uno de los numerosos factores que motivan a los profesores, pero constituyen una consideración fundamental para atraer a los mejores candidatos y conservar a los mejores docentes. Es probable que una baja remuneración menoscabe la moral de los educadores y los induzca a abrazar otras carreras. Al mismo tiempo, los sueldos del personal docente representan la partida mayor de casi todos los presupuestos de educación, por lo que deben fijarse a un nivel realista a fin de que sea posible contratar suficientes educadores.

En algunos países, pocos docentes pueden subvenir a sus necesidades básicas sin ejercer otro trabajo. En Camboya, donde el sueldo de un educador no cubría el costo de los alimentos básicos en 2008, más de las dos terceras partes de los docentes tenían un segundo empleo. Los datos nacionales sobre la remuneración media del personal docente disimulan variaciones de la paga entre diferentes tipos de docentes: los sueldos suelen ser considerablemente inferiores a la media para los docentes que se encuentran al comienzo de la carrera, que normalmente son mujeres. En Malawi, quienes ingresan en la profesión, o carecen de las cualificaciones académicas necesarias para un ascenso, ganan menos de una tercera parte de lo que ganan los que están en la categoría salarial más alta. Su sueldo era equivalente a apenas cuatro dólares estadounidenses al día en 2007-2008.

Cuando los maestros y profesores ganan menos que los trabajadores de otros sectores comparables, no es muy probable que los mejores estudiantes se dediquen a la docencia, sino al contrario, que los docentes la abandonen o se desmotiven. En América Latina, los docentes por lo general ganan por encima del umbral de pobreza, pero los sueldos no son mejores que los de quienes ejercen profesiones que requieren cualificaciones análogas. En 2007, los profesionales y técnicos con características similares ganaban un 43% más que los maestros de enseñanza preescolar y primaria en el Brasil, y un 50% más en el Perú.

En el África Subsahariana y en el Asia Meridional y Occidental, los encargados de la formulación de políticas han reaccionado rápidamente ante la necesidad de ampliar el sistema educativo contratando con carácter temporal a docentes que han recibido escasa educación formal.

Una manera más apropiada de motivar a los docentes consiste en ofrecer un plan de carrera profesional atractivo. En algunos países de la OCDE, la diferencia de remuneración entre un docente con experiencia y otro que recién comienza a ejercer es pequeña, y son pocas las posibilidades de ascenso. En cambio, la República de Corea tiene una estructura salarial considerablemente más interesante: un docente que comienza percibe un sueldo similar al de los educadores principiantes en Inglaterra, pero un docente experimentado puede ganar más del doble. En Francia, las políticas insuficientes en materia de gestión de carrera y otras políticas docentes inadecuadas han contribuido a un aprendizaje deficiente.

En muchos países en desarrollo, la estructura de la carrera docente no está suficientemente vinculada a perspectivas de ascenso que reconozcan y recompensen una labor eficaz. Muchos docentes tienen reducidas perspectivas de ascenso. Los que enseñan en zonas remotas pueden verse especialmente afectados. En el Pakistán, los maestros tienen que adquirir cualificaciones adicionales para ser ascendidos, lo que limita las posibilidades de quienes trabajan en zonas rurales, sobre todo las mujeres, que tienen menos oportunidades de estudiar (Bennell y Akyeampong, 2007).

Fortalecimiento de la gestión de los docentes: El caso de la violencia por razones de género

Una mejor gobernanza de la función docente es indispensable para reducir las desventajas de

las niñas en el aprendizaje y hace falta también un firme liderazgo escolar para exigir que los docentes sean responsables de su presencia, acciones y comportamiento. La violencia sexista, perpetrada a veces por los propios docentes, perjudica las posibilidades de aprendizaje de las niñas. Las estrategias para prevenir la mala conducta de los docentes, actuar al respecto y tomar medidas contra los responsables, requieren la promoción y el apoyo de los directores de escuela, los docentes y sus sindicatos así como de las comunidades a fin de proteger a las niñas y preservar su aprendizaje.

La violencia sexista, que comprende la violencia sexual y física, la intimidación y la agresión verbal, es un gran obstáculo para conseguir una educación de calidad y equitativa, tanto si es perpetrada por los docentes como por los miembros de la comunidad o los propios alumnos. Además de producir traumatismos físicos y psicológicos, la violencia sexista tiene consecuencias duraderas para la salud, como embarazos no deseados y la propagación del VIH/SIDA, y con frecuencia impide a los estudiantes terminar su educación.

La violencia sexista en los establecimientos de enseñanza no suele notificarse, por lo que muchos casos pueden quedar ocultos. A menudo, sus autores son alumnos varones, aunque algunas veces son los docentes varones los perpetradores principales de las formas más extremas de agresión y explotación. Según una encuesta realizada entre 1.300 alumnos de 123 establecimientos de enseñanza primaria y secundaria de Sierra Leona, el 27% de los actos de tocamientos sexuales no deseados y el 22% de los de agresión verbal en los establecimientos habían sido cometidos por alumnos varones. Un pequeño porcentaje se atribuía a los maestros (el 4% y el 3%, respectivamente). Casi una tercera parte de los casos de relaciones sexuales forzadas o bajo coacción a cambio de dinero, bienes o grados había sido perpetrada por docentes varones (Concern y otros, 2010). Una encuesta sobre la violencia sexista en las escuelas realizada en Malawi, reveló que alrededor de una quinta parte de los docentes habían dicho que conocían a colegas que presionaban o forzaban a las chicas para que mantuvieran relaciones sexuales con ellos. De quienes dijeron estar al tanto de esos incidentes, casi el 75% conocía casos ocurridos en sus propias escuelas (Burton, 2005).

Los programas y las políticas que se ocupan de la discriminación por motivos de sexo y de la violencia sexista tienen que proteger y empoderar a las muchachas, impugnar las prácticas

arraigadas, desenmascarar a los perpetradores y tomar medidas contra ellos. Es necesario fortalecer y hacer públicos los marcos jurídicos y normativos que brindan protección general a los niños, así como concientizar a los docentes acerca del papel y la responsabilidad que les incumben.

Los códigos de conducta docente tienen que referirse explícitamente a la violencia y el maltrato, y estipular sanciones claras, que estén en conformidad con los marcos jurídicos relativos a los derechos de los niños y su protección. En Kenya, por ejemplo, se dispone de una serie de sanciones aplicables a los docentes por mala conducta profesional, incluidas la suspensión y la prohibición de ejercer; conforme a la nueva reglamentación de la comisión de servicios docentes, un educador convicto de un delito sexual contra un alumno debe ser dado de baja de la profesión (Kenya Teachers Service Commission, 2013). Sin embargo, las tasas de condena por violencia sexista son escandalosamente bajas; en Sierra Leona, se presentaron 1.000 denuncias de agresión sexual en 2009, pero no se tomó ninguna medida contra los perpetradores (Concern y otros, 2010).

La promoción y la defensa de intereses a través de redes y alianzas nacionales son un primer paso importante para conseguir la implantación de marcos jurídicos y normativos adecuados para prevenir la violencia sexista en los establecimientos de enseñanza y luchar contra ella:

- En Mozambique, el programa Detener la violencia contra las niñas en la escuela, en colaboración con una red de organizaciones de la sociedad civil, ha publicado un análisis detallado de las leyes y políticas relativas a la educación y la protección de las niñas. El documento se utilizó en la revisión oficial del código penal, en el que ahora se explicitan y refuerzan las disposiciones contra la violación sexual de menores (Leach y otros, 2012).
- En Malawi, el proyecto Safe Schools (Escuelas seguras) se valió de redes nacionales de promoción para defender con éxito la revisión de los códigos de conducta docente y pedir el cumplimiento más estricto de la normativa referente a la mala conducta profesional. Se organizaron talleres de sensibilización para los supervisores de escuelas y los miembros de los comités escolares, que luego celebraron reuniones con los maestros, los alumnos, los consejeros y los padres sobre el código revisado. Se elaboraron manuales de capacitación de maestros y

consejeros que contenían módulos relativos al código así como a los procedimientos de apoyo, derivación de casos y denuncia. Una evaluación del proyecto mostró que la proporción de maestros que dijeron tener conocimiento del código de conducta había aumentado de un 75% a casi el 100%. El número de quienes dijeron saber cómo denunciar una infracción había aumentado en más de un tercio, y prácticamente todos ellos dijeron que tenían la responsabilidad de dar cuenta de las infracciones (DevTech Systems, 2008).

- En Ghana se refundieron versiones anteriores del código de conducta docente en una versión única revisada, en la que se aborda explícitamente la cuestión de la violencia sexista. Como en Malawi, se adoptó un enfoque consultivo, conforme al cual un equipo organizó talleres para representantes de las oficinas de educación regionales, las escuelas y las comunidades. Una vez que el código revisado fue aprobado por un comité nacional de examen en 2008 y refrendado por los sindicatos docentes, se celebraron reuniones con los 428 directores y maestros de las 30 escuelas participantes en el proyecto para que se familiarizaran con el nuevo instrumento (DevTech Systems, 2008).

Trabajar directamente con los sindicatos de docentes es una manera de conseguir apoyo para tomar medidas contra los que infringen los códigos de conducta. En Kenya, el equipo de promoción del programa Stop Violence against Girls in School (Detener la violencia contra las niñas en la escuela) colaboró con la comisión de servicios docentes, el Ministerio de Educación, el sindicato nacional de docentes y el departamento de la infancia en la redacción de un proyecto de ley basado en una circular de 2010 de esa comisión, referente al abuso sexual. El proyecto tiene por objeto reforzar los procedimientos de notificación de casos de abuso o violencia por parte de los educadores e impedir que los maestros convictos sean simplemente transferidos a otras escuelas (Leach y otros, 2012). En la circular se advierte, además, que toda omisión de notificación de un caso o todo intento de ocultarlo entrañará la aplicación de medidas disciplinarias (Kenya Teachers Service Commission, 2010). El sindicato, que antes solía oponerse a la reforma, se ha comprometido ahora, según se informa, a evitar proteger a los docentes declarados culpables de un delito, y se ha creado una base de datos centralizada para el seguimiento de los docentes convictos de delitos sexuales (Leach y otros, 2012).

Aun cuando las leyes vigentes prevean una protección jurídica adecuada contra la violencia sexista, hacerlas cumplir sigue siendo un problema. Una encuesta realizada en Ghana, Kenya y Mozambique mostró que los mecanismos de denuncia por lo general eran débiles. De 842 niñas que declararon haber sufrido violencia sexista, solo unas pocas consiguieron que sus casos se tramitaran por los canales oficiales, y un reducidísimo número se comunicó al comité de gestión escolar, la oficina de educación de distrito o la policía. En Ghana, no más del 7% de los casos de diversos tipos de violencia sexual fueron comunicados al comité de gestión escolar, el 2% a las oficinas de educación de distrito y el 14% a la policía. En Kenya, se dio cuenta de una mayor proporción de casos, principalmente de relaciones sexuales forzadas o bajo coacción, a los comités de gestión escolar o las oficinas de educación de distrito. En Mozambique, en cambio, ninguna de las niñas víctimas de violencia sexual había denunciado el hecho (Parkes y Heslop, 2011).

Con objeto de adoptar medidas contra los docentes implicados en casos de violencia o abuso de alumnos, es de decisiva importancia garantizar que los procedimientos de denuncia sean transparentes y adaptados a los niños. En un estudio nacional realizado en Sierra Leona se señaló que las niñas solían tener miedo de denunciar a los maestros, y que la escuela, los padres y los miembros de la comunidad podían ser cómplices de ayudarlos a evitar el enjuiciamiento, especialmente en el caso de delitos graves (Concern y otros, 2010). Los procesos burocráticos complejos también suelen disuadir a las víctimas y sus familias de proseguir las acciones. En Sierra Leona, la creación de unidades policiales de apoyo a la familia con objeto de combatir la violencia sexista es un enfoque más innovador del problema. Los "clubes de madres" del país procuran resolver las dificultades con que tropiezan las niñas que desean denunciar casos de abuso, y prestan apoyo moral y a veces financiero (Concern y otros, 2010).

Estrategias relativas a los planes de estudios para mejorar el aprendizaje de las niñas

Los maestros solamente pueden eliminar los obstáculos con eficacia si reciben el apoyo de planes de estudios apropiados que prestan una atención especial a las necesidades de las niñas que corren el riesgo de no aprender. Cuando las escuelas no logran impartir una educación de calidad, y las niñas abandonan precozmente la

enseñanza, los programas de segunda oportunidad pueden enseñar las competencias básicas en un ciclo más breve de aprendizaje. Los planes de estudios deben promover también la inclusión de las niñas, procurando proscribir en los manuales escolares los estereotipos negativos relacionados con el género.

Los programas de enseñanza acelerada de segunda oportunidad permiten a los alumnos desfavorecidos ponerse al día

Los programas de enseñanza acelerada son un modelo que ha tenido éxito para acelerar el progreso de los niños y aumentar el rendimiento de los grupos desfavorecidos. Se suelen impartir en contextos no formales y están destinados a niños desfavorecidos no escolarizados, como los de comunidades marginadas, los que abandonaron la escolarización formal en los primeros grados o aquellos cuyas posibilidades de educación fueron interrumpidas por conflictos, prestándose especial atención a las necesidades de las niñas. La mayoría de los programas de enseñanza acelerada se proponen brindar a los niños y jóvenes adultos que abandonaron la escuela una segunda oportunidad de finalizar su educación básica y obtener títulos académicos y, por lo tanto, la oportunidad de reingresar en las escuelas formales.

Esos programas varían considerablemente en tamaño y alcance, y son desde estudios y proyectos piloto destinados a comunidades específicas, hasta programas bien establecidos que complementan el suministro de educación básica gubernamental. Creado en 1985, el programa educativo del BRAC, en Bangladesh, es uno de los más ambiciosos en su tipo: cuenta con casi cinco millones de egresados hasta 2012, de los cuales más de los dos tercios son niñas (BRAC, 2012, 2013).

Los programas de enseñanza acelerada suelen abarcar dos o más grados de la escolarización formal en un año, a fin de que el desempeño académico de los participantes alcance un nivel que les permita reingresar en el sistema formal en el grado apropiado. La mayoría de estos programas se centran en las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética, enseñadas por lo general en la lengua vernácula, así como en las enseñanzas prácticas que guardan relación con las vidas de los educandos (Longden, 2013).

Elaborar planes de estudios que tengan en cuenta el género y fomenten la inclusión

A fin de mejorar el aprendizaje para todos los niños, los docentes necesitan apoyarse en estrategias innovadoras e inclusivas en materia de

planes de estudios y evaluación que puedan reducir las disparidades en los resultados escolares y brindar a todos los niños y jóvenes la oportunidad de adquirir competencias transferibles vitales. Los planes de estudios que no reconocen y tratan los problemas de inclusión pueden aislar a los grupos desfavorecidos en las aulas y reducir sus posibilidades de aprender efectivamente.

En algunos países, los planes de estudios refuerzan los estereotipos de género tradicionales, asignan a las niñas un papel sumiso y dificultan un aprendizaje equitativo entre niñas y niños. El análisis de los manuales escolares de enseñanza secundaria publicados en inglés por el consejo de libros de texto de Punjab, en el Pakistán, mostró que las mujeres y niñas estaban rara vez representadas, o lo estaban de modo discriminatorio. En 20 de las 22 lecciones de un libro de texto en inglés, las mujeres no se mencionaban en absoluto (Shah, 2012).

Los planes de estudios que toman en cuenta las cuestiones de género pueden utilizarse para tratar asuntos que afectan directamente a las niñas y los niños y su escolarización. El plan de estudios sobre actividades educativas colectivas elaborado para el proyecto del movimiento en favor de la equidad de género en las escuelas en Mumbai (India), comprendía contenidos sobre estereotipos de género, violencia y salud sexual y reproductiva para niños y niñas de sexto y séptimo grados. Una evaluación de 2008 a 2010 mostró mejores calificaciones en pruebas de medición de actitudes frente a una serie de cuestiones de género, en comparación con los niños y niñas de las escuelas de referencia. Los alumnos participantes tendían a oponerse al matrimonio temprano y la violencia doméstica y consideraban que las niñas debían proseguir sus estudios hasta la enseñanza superior (Achyut y otros, 2011).

El Sistema de Aprendizaje Tutorial, un programa de la enseñanza secundaria que atiende a las niñas del grupo minoritario garífuna en Honduras, tiene por finalidad empoderar a las niñas y las mujeres. Un plan de estudios interdisciplinario cuestiona las estructuras de poder dominantes y los estereotipos de género. La enseñanza se centra en los educandos, se basa en investigaciones y destaca la importancia del diálogo. Los egresados mostraron mayor capacidad para determinar los problemas y concebir soluciones, así como una mayor conciencia de las cuestiones de género, una autoestima reforzada y más conocimientos (Murphy-Graham, 2008). Dos años después, los adolescentes de las aldeas donde se había llevado a cabo el programa obtenían mejores calificaciones en pruebas compuestas que los de otras aldeas (McEwan y otros, 2012, citado en Lloyd, 2013).

Una vocación: Bonafice, maestro en Lodwar, Turkana (Kenya), dice: “La enseñanza es mucho más que una profesión, es también una vocación”.



Recomendaciones: Liberar el potencial de los maestros para superar la crisis del aprendizaje de las niñas y las mujeres jóvenes

Las posibilidades de educación de las niñas no deberían estar determinadas nunca por el lugar donde crecen, los ingresos de sus padres, su origen étnico, su sexo o su eventual discapacidad. Sin embargo, en la cuarta parte de los países del mundo, menos de la mitad de los niños están adquiriendo las competencias básicas en lectoescritura y, en total, 250 millones de niños, muchos de los cuales son niñas, no están aprendiendo los conocimientos básicos. Es necesario adoptar medidas urgentes para que estos niños no se conviertan en una generación perdida.

De la manera en que los gobiernos y los organismos donantes respondan a esta crisis dependerá que se pueda lograr una educación de buena calidad para las niñas. Las disparidades en el aprendizaje aparecen tempranamente en la vida, aun antes de que las niñas empiecen a ir a la escuela, por lo que es esencial velar por que todas las niñas reciban educación preescolar y luego una enseñanza primaria de buena calidad en los primeros grados. Si las niñas aprenden a leer con comprensión y a entender cálculos aritméticos básicos cuando finalizan la enseñanza primaria, tienen entonces las bases para realizar ulteriores progresos en la educación y adquirir las competencias que necesitan para obtener buenos empleos.

Los responsables de la formulación de políticas deberían adoptar las 10 importantes reformas de la enseñanza siguientes a fin de lograr un aprendizaje equitativo para las niñas. Esas reformas pueden garantizar que todas las niñas y las jóvenes, en particular las de medios desfavorecidos, reciban la educación que necesitan

para realizar su potencial y llevar una vida que les haga sentirse realizadas.

1 Atender a la falta de docentes

Las niñas y las jóvenes se benefician de la presencia de maestras en las escuelas, ya que éstas contribuyen a mejorar las tasas de matriculación y de aprovechamiento. La enseñanza no siempre atrae a un número suficiente de maestras, especialmente las que provienen de entornos desfavorecidos, y su distribución en las zonas rurales es insuficiente. Además, de acuerdo con las tendencias actuales, algunos países serán incapaces de atender las necesidades en materia de docentes de la enseñanza primaria en 2030. El desafío es aún mayor tratándose de otros niveles de educación, especialmente en los países más pobres.

Es especialmente importante que los gobiernos, con el apoyo de los organismos donantes, redoblen los esfuerzos para compensar la escasez de maestros y se centren de la mejor manera posible en la contratación de docentes de sexo femenino, y en especial las procedentes de entornos desfavorecidos.

2 Atraer a la enseñanza a los mejores candidatos

Las niñas y las jóvenes necesitan tener a los mejores docentes para optimizar sus oportunidades de aprendizaje. Estos docentes deben ser de procedencias muy variadas que reflejen la diversidad de los educandos. Es indispensable que hayan recibido por lo menos una buena educación secundaria.

Clase al aire libre en el condado de Turkana, al noroeste de Kenia. La formación de los docentes debe prepararlos para trabajar en escuelas así de apartadas.



Se deben contemplar medidas de discriminación positiva para atraer a más mujeres a la enseñanza. Para aumentar el acervo de docentes de sexo femenino mejor formados, los responsables de la formulación de políticas deberán procurar también mejorar el acceso de las niñas a la enseñanza secundaria, especialmente en las zonas desfavorecidas.

3 Formar a docentes para atender las necesidades de todos los niños, especialmente de las niñas

Todos los docentes han de recibir una formación que les permita responder a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, incluidas las necesidades específicas de las niñas y los niños relacionadas con el género. Sin embargo, muchos candidatos a la docencia se contratan con conocimientos insuficientes en algunas asignaturas y solo aplican métodos tradicionales porque han recibido también una educación de baja calidad.

Los educadores también necesitan una preparación adecuada para comprender y abordar las dimensiones de género de las interacciones que se dan en la escuela y el aula que pueden incidir negativamente en la experiencia y los resultados del aprendizaje de las niñas y los niños. Los maestros deben recibir capacitación sobre el género por medio de programas previos al servicio y en el servicio.

4 Preparar a educadores y tutores de docentes para prestar ayuda a los maestros

En términos generales, la formación de los formadores de docentes se ha ignorado en gran medida. El resultado es que la mayoría de ellos tienen escasos conocimientos y experiencia de lo que son los problemas reales de la enseñanza en el aula. Los responsables de la formulación de políticas deben asignar alta prioridad a la formación de formadores de docentes, velando por que estos educadores estén suficientemente familiarizados con las necesidades de aprendizaje en el aula de quienes enseñan en circunstancias difíciles.

Una vez que los docentes están cualificados para enseñar, el apoyo profesional que reciban en las primeras fases de su carrera es esencial para que su enseñanza sea eficaz. Los responsables de la formulación de políticas deben velar por que tutores capacitados ayuden a los docentes recién cualificados a plasmar los conocimientos pedagógicos en actividades que mejoren el aprendizaje de todos los niños.

5 Destinar a los docentes donde más se necesitan

Contratar a los mejores docentes e impartirles la mejor formación no servirá de mucho si estos no enseñan en las zonas donde más se necesitan. Las zonas pobres y remotas con frecuencia no atraen a los mejores docentes debido a infraestructuras deficientes y condiciones de trabajo difíciles. Para alentar a docentes capacitados a que acepten puestos en zonas desfavorecidas, se les propondrá una remuneración adecuada, gratificaciones, buenas viviendas y apoyo en forma de posibilidades de desarrollo profesional. En zonas remotas o rurales con grave escasez de docentes, los gobiernos han de contratar además a docentes en el plano local y proporcionarles formación permanente a fin de que todos los niños, cualquiera que sea el lugar donde vivan, tengan profesores capaces de mejorar su aprendizaje.

6 Ofrecer una carrera y una remuneración competitivas para retener a los mejores docentes

En muchos países de bajos ingresos resulta difícil aumentar sustancialmente los sueldos de los profesores debido a limitaciones presupuestarias. Los gobiernos deben hacer todo lo posible por que la remuneración de los docentes sea más competitiva. Pagar bajos sueldos a los docentes constituye un mensaje negativo para la sociedad acerca del valor de la contribución de los docentes a la calidad de la educación. En algunos países pobres, los docentes apenas ganan lo suficiente para mantener a sus familias por encima del umbral de pobreza. A fin de contratar a los mejores docentes y retenerlos, su remuneración debe ser equiparable a la de profesionales de oficios comparables para evitar el riesgo de que los docentes se desmotiven o abandonen la profesión.

Deberá ofrecerse una carrera y una remuneración atractivas como incentivos para todos los docentes y reconocer los méritos de los docentes que trabajan en zonas apartadas y los que imparten enseñanza a niños desfavorecidos.

7 Fortalecer los marcos legislativos y de políticas para proteger a todos los niños contra la violencia por razones de género

Las niñas necesitan el apoyo de un fuerte liderazgo escolar para protegerlas contra la violencia de género, que provenga de los maestros, de los miembros de la comunidad o de los alumnos. Los gobiernos deben trabajar en asociación estrecha con los sindicatos de docentes con el fin de formular políticas y adoptar códigos de

conducta para abordar los comportamientos poco profesionales. Esos códigos han de referirse explícitamente a la violencia contra los alumnos, haciendo que las sanciones estén en conformidad con las disposiciones legales que definen los derechos de los niños y su protección. Se deberán aplicar una serie de sanciones, como la suspensión y la prohibición de ejercer, para hacer frente a casos graves de comportamiento indebido de los docentes.

8 Proporcionar a los docentes planes de estudios que apoyen un mejor aprendizaje para las niñas

Los docentes necesitan verse respaldados por estrategias curriculares inclusivas y flexibles destinadas a atender las necesidades de los niños de grupos desfavorecidos, comprendidas las niñas. Se debe apoyar a los docentes y los auxiliares de educación mediante contenidos de programa y métodos de enseñanza que no solo mejoren el aprendizaje sino que también reduzcan las disparidades al respecto, permitiendo a las niñas ponerse al nivel de los demás. Los planes de estudios con una perspectiva de género deben promover la inclusión de las niñas al asegurar, por ejemplo, que los libros de texto eviten los estereotipos de género negativos y combatan los prejuicios de género.

En países con una gran población de niños y jóvenes no escolarizados, los gobiernos y los donantes deben asignar prioridad a invertir en programas de aprendizaje acelerado de segunda oportunidad, y a contratar a docentes dotándolos de las competencias necesarias para impartirlos.

9 Fomentar las evaluaciones en las aulas para ayudar a los docentes a reconocer cuáles son las niñas que corren el riesgo de no aprender y prestarles apoyo

Los docentes necesitan haber adquirido sólidas competencias en materia de evaluaciones basadas en las aulas para reconocer cuáles son los educandos que están en dificultades y prestarles ayuda. La formación previa al empleo y la formación permanente deben capacitar a los docentes en el uso de las herramientas de evaluación para detectar lo antes posible las dificultades de aprendizaje y utilizar las estrategias apropiadas para superarlas. El aprendizaje de las niñas responde especialmente bien a tales esfuerzos, especialmente en los primeros grados.

Las niñas y las mujeres jóvenes pueden hacer progresos considerables si se les brindan oportunidades de supervisar su propio aprendizaje.

Se debe dotar a los docentes de competencias para ayudar a las niñas a evaluar y supervisar sus propios progresos. El apoyo complementario especial gracias a auxiliares de educación capacitados o voluntarios de la comunidad es otro modo de mejorar el aprendizaje de los alumnos que corren el riesgo de quedar rezagados con respecto a los demás.

10 Proporcionar mejor información sobre los docentes capacitados

Los países deberán invertir en el acopio y el análisis de datos anuales sobre el número de docentes capacitados disponibles en distintas partes del país y cuántos más se necesitan, comprendidas las características como el sexo, el idioma, el grupo étnico o la discapacidad, en todos los niveles de la educación. Esos datos deberán verse complementados con información sobre la capacidad de los programas de formación de docentes, con una evaluación de las competencias que se espera que los docentes adquieran para poder enseñar a las niñas. Se deben establecer normas acordadas en el plano internacional para los programas de formación de docentes a fin de garantizar que sea posible compararlos.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Lograr la calidad para todos

A nivel mundial, 250 millones de niños –muchos de entornos desfavorecidos– no están aprendiendo los conceptos básicos debido a la falta de atención a la calidad de la educación y al fracaso para llegar a las poblaciones marginadas. El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo para 2013/4, Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos, muestra que, como resultado de ello, muchas niñas y mujeres jóvenes no saben leer ni escribir, y mucho menos adquirir las habilidades que necesitan para obtener un trabajo decente y disfrutar de unas vidas satisfactorias.

Centrado en el plazo de 2015, este resumen del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo para 2013/4 ofrece una evaluación esencial de las tendencias y problemas en el cumplimiento de la Educación para Todos, así como una visión general de los temas que enmarcan la crisis de la enseñanza y el aprendizaje desde un prisma de género. Mientras la comunidad internacional se prepara para formular los objetivos de desarrollo para después de 2015, el Informe presenta un argumento convincente para lograr que la educación ocupe un lugar central en los marcos globales y nacionales. Presenta las pruebas más recientes de todo el mundo sobre el poder de la educación –especialmente de las niñas– para ayudar a mejorar la salud y la nutrición, reducir la pobreza, aumentar el crecimiento económico y profundizar en los fundamentos de la democracia.

En el Informe se describe cómo los responsables políticos pueden poner fin a la crisis de aprendizaje, apoyando y manteniendo un sistema de educación de calidad para todos los niños, independientemente de su origen, y proporcionándoles los mejores maestros. Para acelerar la educación de las niñas, se requiere, entre otras cosas, la contratación de maestras, sobre todo en las zonas rurales, que reciban apoyo y estén motivadas mediante incentivos adecuados; y un enfoque en la formación y el desarrollo profesional del profesorado que tenga en cuenta el género y les instruya sobre cómo responder a esta cuestión.

Si no se toman con urgencia medidas especiales para ampliar las oportunidades de educación a los marginados, los países más pobres pueden tardar varias generaciones en lograr la finalización universal de la educación primaria y secundaria de las niñas, así como la alfabetización universal de los jóvenes.

