

GÉNERO Y LA EPT 2000-2015: LOGROS Y DESAFÍOS



Educación para Todos

Resumen sobre género



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

UNGEI
United Nations Girls'
Education Initiative

GÉNERO Y LA EPT 2000-2015: LOGROS Y DESAFÍOS

Resumen sobre género

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* es una publicación independiente, cuya elaboración ha sido encargada por la UNESCO en nombre de la comunidad internacional. Es fruto de un trabajo de colaboración en el que han participado los miembros del equipo del Informe y un gran número de personas, organismos, instituciones y gobiernos.

Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella no suponen la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites.

El equipo del Informe es el responsable de la elección y presentación de los hechos expuestos en el presente resumen del Informe, así como de las opiniones expresadas en el mismo, que por no ser forzadamente las de la UNESCO no pueden comprometer la responsabilidad de la Organización. El director del Informe asume la responsabilidad de todas las ideas y opiniones expresadas en el mismo.

El equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015

Director: Aaron Benavot

Manos Antoninis, Ashley Baldwin, Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Emeline Brylinski, Erin Chemery, Marcos Delprato, Joanna Härmä, Cornelia Hauke, Glen Hertelendy, Catherine Jere, Andrew Johnston, Priyadarshani Joshi, Helen Longlands, Leila Loupis, Giorgia Magni, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, David Post, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Martina Simeti, Emily Subden, Felix Zimmermann and Asma Zubairi.

Colaboradores anteriores:

Queremos agradecer a los anteriores directores del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (EPT)* y a los equipos que han realizado contribuciones esenciales al informe desde 2002. Gracias también a los anteriores directores: Nicholas Burnett, Christopher Colclough, Pauline Rose y Kevin Watkins, y a los antiguos miembros del equipo Carlos Aggio, Kwame Akyeampong, Samer Al-Samarrai, Marc Philippe Boua Liebnitz, Mariela Buonomo, Lene Buchert, Fadila Caillaud, Stuart Cameron, Vittoria Cavicchioni, Mariana Cifuentes-Montoya, Alison Clayton, Hans Cosson-Eide, Roser Cusso, Valérie Djoze, Simon Ellis, Ana Font-Giner, Jude Fransman, Catherine Ginisty, Cynthia Guttman, Anna Haas, Elizabeth Heen, Julia Heiss, Keith Hinchliffe, Diederick de Jongh, Alison Kennedy, Léna Krichewsky, François Leclercq, Elise Legault, Agneta Lind, Anaïs Loizillon, Patrick Montjourides, Karen Moore, Albert Motivans, Hilaire Mputu, Michelle J. Neuman, Delphine Nsengimana, Banday Nzomini, Steve Packer, Ulrika Peppler Barry, Michelle Phillips, Liliane Phuong, Pascale Pinceau, Paula Razquin, Isabelle Reullon, Riho Sakurai, Marisol Sanjines, Yusuf Sayed, Sophie Schlondorff, Céline Steer, Ramya Subrahmanian, Ikuko Suzuki, Jan Van Ravens, Suhad Varin, Peter Wallet y Edna Yahil.

Este documento se ha elaborado en colaboración con la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI), una asociación formada por organizaciones que apoyan a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los objetivos de la EPT para la educación de las niñas y la igualdad de género.

Si desea información adicional, póngase en contacto con:

Equipo encargado del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Email: efareport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
efareport.wordpress.com

Todo error u omisión detectados después de la publicación del presente documento se podrá consultar en nuestro sitio web:

© UNESCO, 2015
Todos los derechos reservados
Primera edición
Publicado en 2014 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - 7, Place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

Registros CIP de la Biblioteca del Congreso de EE.UU. disponibles

Ediciones anteriores del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo

2015	Educación para Todos 2000-2015: Logros y desafíos
2013/4	Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos
2012	Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación
2011	Una crisis encubierta: conflictos armados y educación
2010	Llegar a los marginados
2009	Superar la desigualdad: porqué es importante la gobernanza
2008	Educación para Todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta?
2007	Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia
2006	La alfabetización, un factor vital
2005	Educación para todos: el imperativo de la calidad
2003/4	Hacia la igualdad entre los sexos
2002	La EPT: ¿va el mundo por el buen camino?

Diseño gráfico: FHI 360
Maquetación: FHI 360

Fotografía de portada: Tuan Nguyen / EFA Report UNESCO

Índice

Lista de recuadros y estadísticas	v
Prólogo	1
Mensajes más importantes	3
Avances mundiales hacia la paridad y la igualdad de género en 2000-2015	5
El compromiso internacional creciente con la paridad y la igualdad de género en la educación desde 2000.....	5
Tendencias en educación y género en 2000-2015	6
Avances hacia la paridad de género en la educación	7
La paridad de género casi se ha alcanzado en la enseñanza preescolar.....	9
A pesar de los importantes avances en educación primaria, se necesitan muchos más esfuerzos.....	9
Se han logrado avances en los países donde las niñas afrontaban la mayor desigualdad	10
Las niñas más pobres siguen siendo las que tienen menos oportunidades de escolarización	12
Cuando tienen la oportunidad ir a la escuela, las niñas progresan al mismo ritmo que los niños	12
La pobreza agrava la disparidad de género a la hora de completar la enseñanza primaria.....	14
La disparidad de género es mayor y más heterogénea en la enseñanza secundaria	14
El bajo rendimiento escolar en primaria y el abandono de la enseñanza secundaria refuerzan las disparidades	17
Más mujeres que hombres en educación terciaria, salvo en dos regiones.....	17
Todavía no se ha logrado la paridad de género en los resultados del aprendizaje.....	17
Las evaluaciones del aprendizaje ponen de relieve disparidades de género en el rendimiento por asignaturas	20
En los contextos más desfavorecidos, las niñas siguen en desventaja en lo tocante al rendimiento escolar	20
Las niñas pueden verse perjudicadas en los exámenes nacionales.....	20
La paridad de género en la alfabetización sigue siendo baja.....	20
Base de datos mundial sobre la desigualdad en la educación (WIDE)	24
Desafíos y soluciones políticas para lograr la igualdad después de 2015	26
Obstáculos persistentes para lograr la igualdad en la enseñanza.....	26
El matrimonio precoz y el embarazo de las adolescentes limitan su acceso a la educación	26
La legislación sobre el matrimonio infantil se ha reforzado, pero no es suficiente para eliminar esta práctica	26
Las madres adolescentes tienen problemas para proseguir su educación	27
El trabajo infantil afecta a la escolarización	28
Es preciso abordar el problema de la violencia de género en la escuela	29

Estrategias y políticas esenciales para lograr la paridad y la igualdad de género en la educación	30
La coordinación y las campañas internacionales han impulsado la igualdad de género	31
La integración de la perspectiva de género constituye una estrategia fundamental	32
Los marcos normativos de amplio espectro han respaldado los progresos en materia de educación de las niñas	32
Los presupuestos pueden ser herramientas para fomentar la igualdad de género	33
Los marcos de políticas pueden encontrar dificultades	33
Se precisa la movilización comunitaria y de la sociedad civil	33
La eficacia de reducir los costos de escolarización	34
El éxito relativo de los programas de becas e incentivos	35
Las transferencias de efectivo y los programas de almuerzo escolar suelen tener efectos positivos	36
La ampliación y mejora de las infraestructuras educativas beneficia tanto a las niñas como a los niños	36
La construcción de escuelas reduce la barrera de las distancias	36
Para lograr la igualdad de género, debe mejorarse el suministro de agua y el saneamiento	37
La contratación de personal docente femenino tiene efectos positivos sobre la escolarización de las niñas ..	37
La proporción femenina en el cuerpo docente disminuye conforme se avanza en las etapas educativas	39
Es preciso promover dinámicas de aula que incluyan la dimensión de género	40
Los materiales didácticos y la práctica docente como herramientas de promoción de la igualdad de género	41
Es necesario elaborar planes de estudios que aborden las cuestiones de género	41
Es fundamental impartir una educación sexual integral, que incluya al VIH y el SIDA	41
La dificultad de eliminar los prejuicios de género en los manuales escolares	42
La violencia en la escuela puede abordarse mediante medidas políticas y de promoción	43
Existen iniciativas eficaces que favorecen la igualdad en los resultados del aprendizaje	44
Es necesario promover la participación y el desempeño de las niñas en matemáticas y ciencias	44
Los jóvenes que abandonaron los estudios deberían tener acceso a oportunidades de formación alternativas	45
Un mayor impulso para la igualdad de género y el empoderamiento	45
Recomendaciones	48

Lista de recuadros y estadísticas

Recuadros

Recuadro 1: Los objetivos y las estrategias de la EPT de Dakar	5
Recuadro 2: Convenciones internacionales que apoyan la igualdad de género	6
Recuadro 3: Menos de la mitad de los países se habrá logrado la paridad en la educación primaria y secundaria para el año 2015	8
Recuadro 4: La retirada de los niños con la escuela tiene repercusiones en las relaciones del género	27
Recuadro 5: El conflicto dejó un legado de violencia de género en Liberia	30
Recuadro 6: Estrategias de Dakar para el logro de la igualdad en la educación	31
Recuadro 7: Diversos interesados apoyan una campaña para promover la educación de las niñas en Turquía.....	34
Recuadro 8: La igualdad de género y la agenda de desarrollo a partir de 2016.....	47

Gráficos

Gráfico 1: Las disparidades de género en la tasa de matriculación son más evidentes a medida que aumenta el nivel de la enseñanza	8
Gráfico 2: Todas las regiones menos una alcanzaron la paridad de género en la enseñanza preescolar	9
Gráfico 3: Las disparidades regionales de género en la enseñanza primaria se han estrechado, con el mayor progreso en Asia meridional y occidental.....	9
Gráfico 4: La disparidad de género en la matrícula de primaria se ha reducido, pero sigue habiendo grandes diferencias en varios países.....	10
Gráfico 5: Se ha avanzado en la reducción de la disparidad de género grave, pero las niñas siguen tropezando con dificultades para ingresar en la escuela primaria en varios países.....	11
Gráfico 6: La mitad de los niños y niñas sin escolarizar en el África Subsahariana y en Asia Meridional y Occidental, y la mitad de las niñas sin escolarizar en los Estados Árabes, no irán nunca a la escuela.....	13
Gráfico 7: En la mayoría de los países con niños sin escolarizar, las niñas más pobres siguen siendo las que con más probabilidad nunca habrán asistido a la escuela	13
Gráfico 8: Las niñas tienen menos probabilidades de matricularse en la escuela, pero es más probable que los varones la abandonen tempranamente.....	14
Gráfico 9: Si bien se han hecho progresos, la disparidad de género en cuanto al logro de la enseñanza primaria es mayor entre los niños más pobres	15
Gráfico 10: Aunque las regiones estén logrando la paridad en la educación primaria, persiste una gran disparidad en los ciclos primero y segundo de secundaria	16
Gráfico 11: Las disparidades de género en la enseñanza secundaria se han acortado, pero siguen siendo grandes en algunas regiones.....	18
Gráfico 12: Las disparidades de género se perpetúan y se amplían en el primer ciclo de la enseñanza secundaria	18
Gráfico 13: Persisten grandes disparidades en la enseñanza terciaria	19
Gráfico 14: Si bien las disparidades de género en el aprendizaje se están reduciendo, los varones tienen un mejor desempeño que las niñas en matemáticas, mientras que estas superan cada vez más a aquellos en lectura, por un margen más amplio.....	21
Gráfico 15: En el Pakistán, la desventaja de las niñas en los resultados del aprendizaje está subestimada si se considera solo a los niños que asisten a la escuela	22
Gráfico 16: La alfabetización de las mujeres sigue retrasada en comparación con la de los hombres.....	23
Gráfico 17: Sólo dos tercios de las jóvenes del África subsahariana estarán alfabetizadas en 2015.....	23
Gráfico 18: Desde 1999, la parte correspondiente a las mujeres en la fuerza docente de primaria ha aumentado, y las maestras constituyen una proporción considerable de los nuevos educadores en varios países.....	38

“La discriminación basada en el género sigue siendo uno de los obstáculos más pertinaces que se oponen al derecho a la educación. Si no se supera, no se podrá lograr la Educación para Todos. Las niñas constituyen la mayoría de la población infantil y juvenil que no asiste a la escuela, aunque los niños están en situación de desventaja en un número cada vez mayor de países. Si bien la educación de las muchachas y mujeres tiene un poderoso efecto transgeneracional y es determinante para el desarrollo social y la emancipación de la mujer, se ha aumentado poco la participación de las niñas en la educación básica.

“(Para un) acuerdo internacional para eliminar las desigualdades fundadas en el género en la enseñanza primaria y secundaria (...) (se requiere) que las cuestiones correspondientes se incluyan en todo el sistema educativo, con el apoyo de recursos suficientes y un decidido compromiso político. No basta con garantizar simplemente el acceso de las niñas a la educación. En efecto, un entorno escolar inseguro y los prejuicios en la conducta y formación de los profesores, el proceso didáctico y los manuales y planes de estudio suelen tener como consecuencia un índice más bajo de terminación de estudios y de rendimiento para las niñas. (...). Mejorar la alfabetización de la mujer es otro factor esencial para promover la educación de las niñas. Por consiguiente, hay que hacer un esfuerzo general en todos los niveles y en todos los ámbitos para eliminar la discriminación basada en el género y promover el respeto mutuo entre niñas y niños y entre mujeres y hombres. Para que ello sea posible se requiere cambiar actitudes, valores y comportamientos.”

Marco de Acción de Dakar, *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar (Senegal), abril de 2000, pp. 16–17.

Prólogo

La visión consensuada en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar (Senegal), en 2000 era clara y transformadora: los prejuicios tradicionales y la discriminación de género dificultan el logro de los objetivos de la Educación para Todos (EPT). Hasta que las niñas y las mujeres no puedan ejercer su derecho a la educación y la alfabetización, cualquier progreso en la consecución de la Educación para Todos (EPT) se verá mermado y se estará dilapidando una fuente dinámica de desarrollo y empoderamiento. Quince años después, el camino hacia la consecución de la paridad y la reducción de todas las formas de desigualdad asociadas al género sigue siendo largo y tortuoso. Este informe incluye pruebas detalladas de cuánto se ha logrado en los últimos 15 años, pero también de los enormes y, en ocasiones, insalvables problemas que aún persisten.

En el documento se destacan los formidables progresos logrados en materia de paridad en la educación primaria y secundaria, especialmente en Asia Occidental y del Sudeste, al tiempo que se subrayan los obstáculos que persisten para la igualdad en la educación. La falta de avances en la alfabetización de las mujeres adultas es una realidad especialmente cruel: en 2015, alrededor de 481 millones de mujeres de 15 años en adelante, carecen de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, esto es, el 64% del total de la población que sigue sin alfabetizar, un porcentaje que prácticamente no ha variado desde el año 2000.

¿Qué puede hacerse para eliminar las barreras de género que se oponen a la educación y para crear un mundo más justo desde una perspectiva de género? En este informe se describe un conjunto de esfuerzos nacionales, algunos bastante eficaces, para lograr este objetivo y avanzar aún más en la paridad en la educación. Muchas de estas políticas y programas se centran en el contexto escolar en el que las niñas estudian. Otros se centran en las leyes, las normas y los usos sociales –formales o no- que niegan a las niñas el acceso a la enseñanza primaria o la finalización de un ciclo completo de educación básica de calidad. Los análisis y mensajes principales sobre género y EPT 2000-2015 merecen especial atención, en un momento en el que el mundo afronta una agenda de desarrollo universal, integral y mucho más ambiciosa para los años venideros.

Mensajes principales

El avance hacia la paridad en la educación primaria y secundaria es uno de los mayores logros alcanzados desde 2000.

- Entre 2000 y 2015, la proporción de niñas por cada 100 niños creció de 92 a 97 en la enseñanza primaria y de 91 a 97 en la enseñanza secundaria.
- El número de niños no escolarizados descendió en 84 millones desde 2000, de los cuales 52 millones son niñas.
- El número de países que lograron la paridad, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, aumentó de 36 a 62 entre 2000 y 2015.

Sin embargo, aún subsisten algunos desafíos fundamentales para el logro de la paridad:

- **Menos de la mitad de los países habrán alcanzado el objetivo de la Educación para Todos de paridad en la enseñanza primaria y secundaria para 2015.** No se prevé que ningún país del África subsahariana logre la paridad en ambas etapas dentro de ese plazo.
- **Las desigualdades de género se acrecientan cuanto más se avanza dentro del sistema educativo.** En la educación preescolar, el 70% de los países ha logrado la paridad, frente a un 66% que la ha alcanzado en la enseñanza primaria, un 50% en el primer ciclo de secundaria, un 29% en el segundo ciclo de secundaria y solo un 4% en la enseñanza terciaria.
- **Las niñas, especialmente las más pobres, siguen siendo las que afrontan los mayores retos a la hora de acceder a la escuela primaria.** El 9% de los niños de todo el mundo no está escolarizado y, de ellos, casi la mitad nunca pisará un aula, lo que equivale a 15 millones de niñas, frente a solo algo más de un tercio de los niños. No obstante, pese a que las niñas tienen más dificultades para acceder a la enseñanza primaria, los niños son más proclives al abandono escolar temprano.
- **Las diferencias de género en la educación secundaria se están reduciendo pero aún perduran, y son más marcadas, para las niñas.** En 2012 había al menos 19 países con menos de 90 niñas por cada 100 niños escolarizados en este nivel, de los cuales la mayoría eran países árabes y del África subsahariana.
- **Los niños tienen más probabilidades de abandonar la escuela en el segundo ciclo de educación secundaria.** Sólo 95 niños por cada 100 niñas completan esta etapa, proporción que apenas ha variado desde 2000. En los países de la OCDE, el 73% de las niñas frente al 63% de los niños completa el segundo ciclo de la enseñanza secundaria con su grupo de edad.
- **En la enseñanza terciaria hay más mujeres inscritas que hombres,** salvo en los países de Asia meridional y occidental y en el África subsahariana. Además, las diferencias más extremas siguen ampliándose, en lugar de disminuir.
- **La brecha de género en la alfabetización de los jóvenes se va reduciendo,** si bien todavía se espera que en 2015 menos de siete de cada diez mujeres jóvenes del África subsahariana adquieran las competencias básicas de alfabetización.

- **La falta de avances en la alfabetización de las mujeres jóvenes es un dato especialmente sombrío:** dos tercios de la población adulta no alfabetizada son mujeres, proporción que no ha variado desde 2000. La mitad de las adultas jóvenes de Asia Meridional y Occidental y del África subsahariana no sabe leer ni escribir.

Es necesario reorientar la prioridad, desde la paridad hacia la igualdad de género, para propiciar que todas las mujeres, especialmente las niñas y las jóvenes, puedan cosechar los beneficios de la educación.

- **Los obstáculos estructurales y las normas sociales arraigadas y discriminatorias contribuyen a la desigualdad de género,** contándose entre otros el matrimonio y la maternidad precoces, la violencia de género, las prácticas tradicionales de reclusión, la preferencia familiar por el varón a la hora de invertir en educación y la división del trabajo doméstico en función del sexo.
- **El matrimonio precoz persiste como obstáculo a la educación de las niñas.** En 2012, casi una de cada cinco muchachas se casó entre los 15 y los 19 años de edad.
- **Las largas distancias para llegar a la escuela y la falta de instalaciones de agua potable y sanitarias en ésta afectan de manera desproporcionada a las posibilidades de que las niñas puedan completar su educación.** Si se redujese en una hora el tiempo de desplazamiento a pie hasta las fuentes de agua, se podría aumentar la tasa de escolarización de las niñas en un 18-19% en Pakistán y en un 8-9% en Yemen.
- **Los costes directos y ocultos de la educación perjudican más a las niñas, especialmente en las familias con recursos limitados.** Aun así, cuando se analizan los datos de 50 países, se comprueba que la cuarta parte de los hogares gastó más en educación que sus gobiernos.
- **El incremento del número de maestras y la formación de docentes con atención a la conciencia de género ayudan a que las escuelas** afronten con éxito los estereotipos de género y las normas sociales discriminatorias y arraigadas.
- **Los niños también pueden ser víctimas de usos y normas sociales vinculados al género,** que dan lugar a una falta de interés en su educación y a un aumento de las tasas de abandono escolar. Estas diferencias se ven reforzadas por la pobreza y por la necesidad de buscar un empleo.

Avances mundiales hacia la paridad y la igualdad de género en 2000-2015

El compromiso internacional creciente con la paridad y la igualdad de género en la educación desde 2000

En abril de 2000, la comunidad educativa internacional se reunió en Dakar (Senegal), para establecer un programa orientado a la consecución de la educación para todos (EPT) al finalizar el año 2015. En este Foro Mundial sobre la Educación, ministros de 164 gobiernos junto con representantes de organismos regionales, organizaciones internacionales, entidades donantes, organizaciones no gubernamentales (ONG) y representantes de la sociedad civil, aprobaron el Marco de Acción de Dakar, con el fin de cumplir los compromisos de la EPT.

El Marco de Acción de Dakar se articuló en torno a dos ejes principales: por un lado, 6 objetivos, que a su vez incluían una serie de objetivos asociados, que deberían cumplirse antes de 2015 –entre ellos, el de la paridad de género en 2005- y, por el otro, 12 estrategias que las diferentes partes se comprometían a fomentar (**Recuadro 1**).

Los aspectos de género quedaron integrados en el conjunto de los seis objetivos del Marco de Acción de Dakar, de los que tres hacían referencia explícita al género. El Objetivo 2 se centraba en la educación primaria universal y subrayaba la importancia de garantizar el acceso de las niñas a la educación. Por su parte, el Objetivo 4 relativo a la alfabetización de adultos, hacía hincapié en la importancia de mejorar los niveles de alfabetización, especialmente entre las mujeres. El Objetivo 5 se refería específicamente a la cuestión de género y apelaba a la supresión de “las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento”.

En la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, celebrada en septiembre de 2000, los líderes mundiales suscribieron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Los ODM constituían un programa para la reducción de la pobreza y la mejora de las condiciones de vida que incluía, a su vez, ocho objetivos. La educación mereció un puesto destacado en la concepción de este programa. El ODM 2 apelaba al logro de la educación primaria universal y establecía el objetivo de que en 2015 todos los niños, de ambos sexos, pudieran terminar un ciclo completo de enseñanza primaria de calidad. El ODM 3, referido a la promoción de la igualdad de género y al empoderamiento de las mujeres, contemplaba como meta la supresión de la disparidad de género en la enseñanza primaria y secundaria, preferentemente antes de 2005, y en todos los niveles, a más tardar en 2015. Incluir esta meta de educación en el objetivo 3 de los ODM constituía un elemento esencial para la igualdad de género en sentido lato.

Aunque se hizo hincapié en la paridad de género, tanto en los objetivos de la EPT como en los ODM, no llegó a cumplirse el plazo inicial de 2005 para garantizar que un número igual de niños y niñas estuviesen escolarizados en la enseñanza primaria y secundaria. De hecho, en la Cumbre Mundial de la Naciones Unidas celebrada aquel año, la comunidad internacional se ratificó en su compromiso de “eliminar la desigualdad y el desequilibrio de género y redoblar los esfuerzos por mejorar la educación de las niñas”. (Naciones Unidas, 2005).

Los tratados internacionales anteriores al Marco de Acción de Dakar y a los ODM ya alentaban la igualdad en la educación (**Recuadro 2**), pero parece evidente que se está tardando en alcanzar dicho objetivo.

La insistencia en la paridad desde 2000 limitó los avances en igualdad de género

Recuadro 1: Los objetivos y las estrategias de la EPT de Dakar**OBJETIVOS**

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida diaria.
4. Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

ESTRATEGIAS

1. Promover un firme compromiso político nacional e internacional en favor de la educación para todos, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en educación básica.
2. Fomentar políticas de educación para todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo.
3. Velar por el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, la aplicación y el seguimiento de las estrategias de fomento de la educación.
4. Crear sistemas de buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de reaccionar rápidamente, suscitar la participación y rendir cuentas.
5. Atender a las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad y aplicar programas educativos de tal manera que fomenten el entendimiento mutuo, la paz y la tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos.
6. Aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros en materia de educación, basadas en el reconocimiento de la necesidad de cambiar las actitudes, los valores y las prácticas.
7. Poner rápidamente en práctica programas y actividades educativas para luchar contra la pandemia del VIH/SIDA.
8. Crear un entorno educativo seguro, sano, integrador y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer la excelencia del aprendizaje y niveles bien definidos de resultados para todos.
9. Mejorar la condición social, el estado de ánimo y la competencia profesional de los docentes.
10. Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la educación para todos.
11. Supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la educación para todos, así como sus estrategias, en el plano nacional, regional e internacional.
12. Aprovechar los mecanismos existentes para acelerar el avance hacia la educación para todos.

Recuadro 2: Convenciones internacionales que apoyan la igualdad de género

Tanto la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida en Nueva York en 1989, como la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos de Jomtien (Tailandia), ratificaron la educación como un derecho humano esencial, tal como se había establecido por primera vez en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Estos tratados fundamentaron un nuevo contexto de cooperación y solidaridad internacional.

En Jomtien la atención se centró en el hecho de que las niñas representaban dos tercios de la población infantil sin acceso a la educación primaria y que las mujeres constituían la mayoría de los adultos no alfabetizados. Este reconocimiento internacional de la desigualdad de género se basaba en la Convención de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de 1979 (CEDAW, por sus siglas en inglés). En la CEDAW se sentaron las bases para lograr la igualdad entre hombres y mujeres mediante la garantía de acceso equitativo, e iguales oportunidades, a la vida política y pública, al tiempo que se ratificaban los derechos reproductivos de las mujeres.

A pesar de este reconocimiento, se establecieron pocos puentes entre el movimiento de la EPT y las organizaciones de mujeres para promover el programa de igualdad de género en la educación. Fue una oportunidad perdida, dado que las organizaciones de mujeres siempre han sido uno de los factores esenciales de cambio social. En 1995, la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing fueron el resultado de la Cuarta Conferencia

Mundial sobre la Mujer. Ambas colocaban la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer en el centro del programa para el desarrollo y por primera vez se referían de manera específica a la necesidad de garantizar el derecho a la educación de las niñas y las mujeres. También subrayaban el principio de autoridad y responsabilidad dentro de la familia, en la comunidad, en el centro de trabajo y en la sociedad y, de manera más amplia, la necesidad de que hombres y mujeres participasen plenamente en las acciones destinadas al logro de la igualdad.

La Plataforma de Acción establecía objetivos claros en relación con la igualdad de género y hacía un llamamiento para que los Estados se comprometiesen, para el año 2000, a “asegurar el acceso universal a la enseñanza básica y lograr que terminen la enseñanza primaria por lo menos el 80% de los niños para el año 2000; superar las diferencias por motivos de género que existan en el acceso a la enseñanza primaria y secundaria para el año 2005; y proporcionar enseñanza primaria universal en todos los países antes del año 2015” (Párrafo 80). En 2010, con motivo del 15º aniversario de la Conferencia de Beijing, se ratificó este compromiso junto con la promesa de alcanzar las obligaciones de la CEDAW establecidas en 1979, como un reconocimiento de que ambos “se refuerzan mutuamente en lo que respecta a lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de la mujer”.

Fuentes: UNESCO (2012c); Naciones Unidas (1997); Naciones Unidas (2000-2009); Naciones Unidas (2010).

Tendencias en educación y género en 2000-2015

Desde 2000, el programa de la EPT en materia de igualdad de género se ha visto limitado porque los ODM relativos al género se centran en la paridad de género, reforzada por la insistencia en la educación primaria universal. Si bien esa insistencia ha permitido un avance notable en los indicadores de escolarización en la enseñanza primaria, esta estrecha concepción de la educación y el género ha supuesto que no se haya abordado un diálogo más amplio y que los logros hayan sido más restringidos.

Así pues, si hacemos balance de los logros en lo tocante a la igualdad de género entre 2000 y 2015, a pesar de los progresos realizados en la consecución de los objetivos de la EPT, el mundo sigue lejos de lograr la igualdad de género en educación y una sociedad más justa desde la perspectiva de género. Centrándonos más específicamente en cada uno de los objetivos de la EPT, se pueden distinguir cuatro tendencias principales.

En primer lugar, el claro avance hacia la paridad de género en la enseñanza primaria y secundaria es uno de los mayores éxitos de la era post Dakar y de la EPT. En todo el mundo, mujeres y niñas tienen mejor acceso a las oportunidades educativas que en cualquier otro momento de la historia, lo cual ha ayudado a materializar el derecho de todas las niñas a la educación. Sin embargo, la mejora en la paridad de género no acarrea necesariamente más igualdad ni mejora la posición social y económica de las mujeres.

En segundo lugar, a medida que ha ido en aumento el número de niños, y en particular de niñas, que han logrado acceder a la escolarización, también ha crecido la toma de conciencia sobre las barreras que siguen impidiendo que millones de niñas, y también de niños, puedan inscribirse, asistir y permanecer en la escuela, y completar con éxito los estudios primarios, y sobre el matiz de género subyacente en muchas de esas barreras. El reconocimiento creciente de las desigualdades de género en la educación es un paso necesario para abordar la discriminación por motivo de sexo.

La tercera tendencia notoria es la importancia cada vez mayor que se concede a la calidad de la educación. Factores asociados a la escuela, como la masificación de las aulas, la falta de formación del profesorado, la escasez de recursos y la violencia asociada al género, impiden que muchos niños reciban una educación de calidad. Una educación

de baja calidad reduce el aprovechamiento académico y aumenta el riesgo de abandono escolar temprano. Los niños que ya padecen marginación y discriminación – y, en particular, las niñas – son también los que más sufren por la educación de baja calidad (UNESCO, 2014c). Además, las consecuencias de esta crisis de aprendizaje en la enseñanza formal se extienden a la edad adulta. Millones de adultos desatendidos por los sistemas educativos, la mayoría de ellos mujeres, adolecen de un nivel insuficiente de alfabetización y tropiezan con dificultades para acceder a cuidados sanitarios dignos o a empleos decentes porque no saben leer ni escribir, una situación que no se ha remediado durante el periodo de aplicación de la EPT.

La cuarta tendencia es el reconocimiento de la necesidad de desplazar el grueso de la atención prioritaria, situado hoy sobre la paridad de género, hacia la comprensión y la defensa de la igualdad de género en la educación, lo cual supone todo un reto. La defensa de la igualdad de género aún no es equiparable a la defensa de la paridad de género, y se ve complicada por el hecho de que la igualdad de género en educación es un concepto complejo más difícil de medir que la paridad. Evaluar los avances hacia la igualdad de género supondrá ir más allá del recuento de niños y niñas, o de hombres y mujeres, que asisten a la escuela o han recibido educación. Supondrá explorar la manera en que las ideas y las prácticas relativas al género conforman y determinan la calidad de las experiencias educativas de las personas dentro el aula y en el seno de la comunidad educativa, así como sus logros académicos y sus aspiraciones de cara al futuro. También supondrá analizar hasta qué punto la educación sirve para empoderar a las personas para que se enfrenten a las diferentes formas de discriminación de género que puedan experimentar en sus familias, su comunidad o, en un contexto social más amplio.

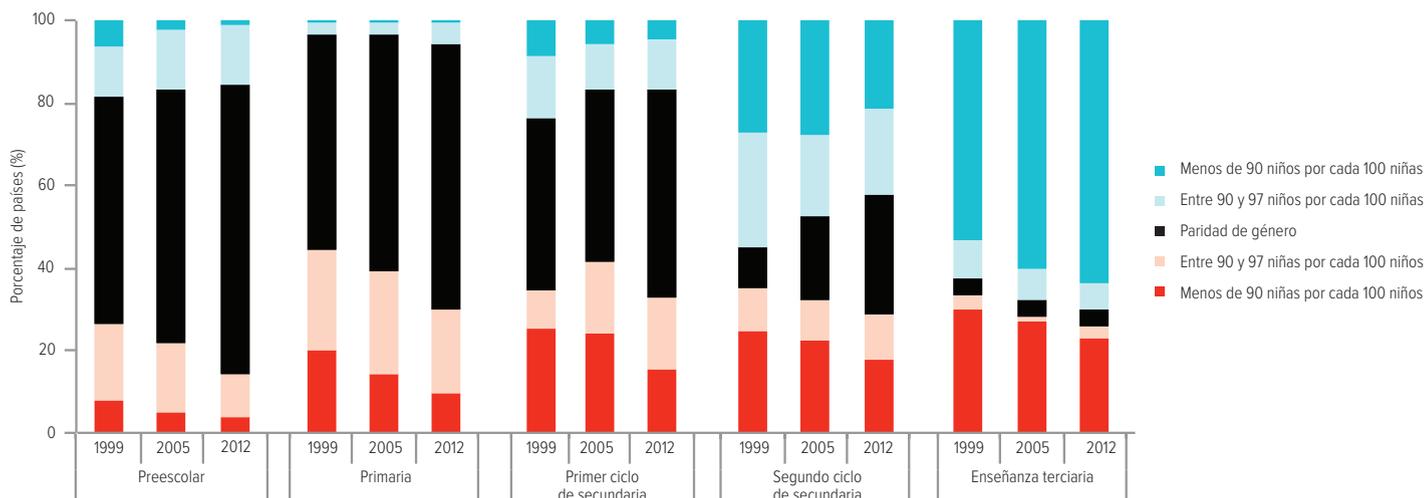
Avances hacia la paridad de género en la educación

Alcanzar la paridad en las tasas de matrícula supone un paso significativo hacia el objetivo de la igualdad de género en la educación. Sin embargo, aunque la proporción de países que han ido alcanzando la paridad en la educación –medida por un Índice de Paridad de Género (GPI) de entre 0,97 y 1,031– ha aumentado desde 1999, los avances han sido desiguales en las diferentes etapas educativas y las desigualdades no se han eliminado (**Gráfico 1**).

El avance en la consecución de la paridad de género en la enseñanza primaria y secundaria ha sido uno de los grandes éxitos logrados desde la Conferencia de Dakar

Gráfico 1: Las disparidades de género en la tasa de matriculación son más evidentes a medida que aumenta el nivel de la enseñanza

Porcentaje de países según el índice de paridad de género (GPI) y según las tasas brutas de matriculación, en todos los niveles de la enseñanza, en 1999, 2005 y 2012



Nota: Sólo figuran los países que aportaron datos para los tres años considerados.

Fuente: Base de datos del IEU.

La proporción de países que registraban índices paritarios en los niveles de educación preescolar pasó del 55% en 1999 al 70% en 2012, con un número relativamente bajo de países que registran grandes disparidades de género en las cifras de escolarización. Si bien el objetivo de lograr la paridad de género en la enseñanza primaria no se logró como previsto en 2005, más de dos tercios de los países de los que hay datos lo alcanzaron en 2012. Los avances hacia la paridad de género en la enseñanza secundaria han sido menos significativos: la mitad de los países documentados logró la paridad en el primer ciclo de secundaria antes de 2012 y solo el 29% la alcanzó en el segundo ciclo de secundaria. Por otro lado, si bien el número de países con desigualdades extremas, tanto en el primer ciclo como en el segundo, se ha visto reducido, aún subsisten grandes diferencias en los índices de escolarización, que se hacen más evidentes cuanto más se asciende en las etapas educativas. Solo el 4% de los países documentados logró la paridad de género en la educación terciaria antes de 2012.

Aunque los objetivos 2 y 4 destacan la necesidad de centrarse en las mujeres y las niñas, el objetivo explícito de paridad de género del Marco de Acción de Dakar se centra en la enseñanza primaria y secundaria. Las previsiones para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015* muestran que, aunque se han registrado avances, menos de la mitad de los países ha logrado en 2015 la paridad de género en ambos niveles (**Recuadro 3**).

En el resto de esta sección del informe se analizan con más detalle las tendencias en materia de paridad dentro de la educación formal –comenzando por la educación preescolar, pero haciendo especial hincapié en el acceso a la enseñanza primaria y

Recuadro 3: Menos de la mitad de los países se habrá logrado la paridad en la educación primaria y secundaria para el año 2015

El objetivo 5 de la EPT insta a eliminar las disparidades de género tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. Las mejoras en primaria y secundaria se evalúan a menudo separadamente; no obstante, al considerar conjuntamente ambas etapas se puede saber en qué medida se ha logrado el objetivo 5. La pauta en la evolución de las tendencias del IPG de ambos niveles educativos en los 145 países de los que se tienen datos muestra que en 2015 solamente 62 de ellos habrán conseguido la paridad en las tasas de escolarización de primaria y secundaria.

De estos países, tres de cada cuatro se encuentran en América del Norte y Europa Occidental (22), Europa Central y del Este (15) y Asia Oriental y el Pacífico (10); siete son países de América Latina y el Caribe, cuatro de Asia Central, tres son Estados árabes y uno (India) de la región de Asia Meridional y Occidental. No está previsto que ningún país del África subsahariana logre la paridad de género en los niveles de primaria y secundaria en 2015.

Si bien el objetivo de paridad no se ha alcanzado en más de la mitad de los países evaluados, en los últimos 15 años sí se han logrado, y se han acelerado, ciertos progresos: las predicciones basadas en las tendencias registradas entre 1990 y 1999 indican que solo 25 países, en lugar de 62, habrán logrado la paridad de género en primaria y secundaria en el año 2015.

Fuente: Bruneforth (2015).

secundaria y la finalización de estas etapas. La consideración de las diferencias entre los géneros respecto de los resultados educativos no debería obviar el hecho de que muchos millones de niñas y niños no están escolarizados: nunca han asistido a la escuela o han abandonado los estudios. Es importante entender los patrones ocultos tras las diferencias de género en las tasas de escolarización, especialmente en aquellos países que se esfuerzan por aumentar los niveles de escolarización en su conjunto.

La paridad de género casi se ha alcanzado en la enseñanza preescolar

El acceso a una enseñanza preescolar de calidad tiene un enorme efecto sobre los resultados académicos de niños y niñas en la etapa de primaria y aumenta sus probabilidades de escolarización, de evitar el abandono o repetir curso y de adquirir sólidas competencias básicas (Berlinski et al., 2009; Myers, 2004).

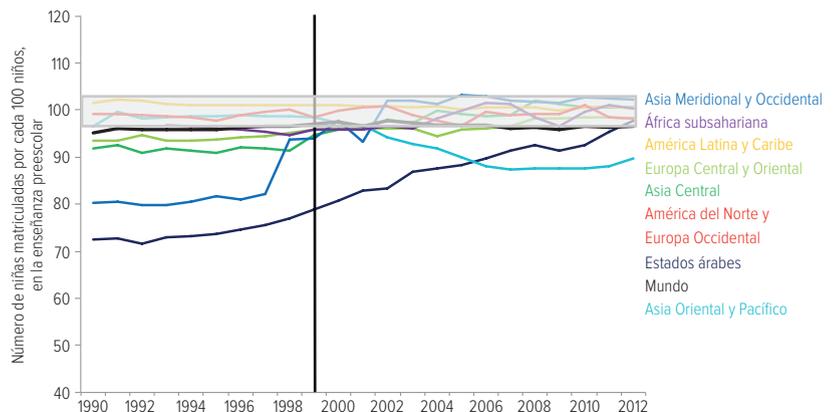
La tasa global de escolarización en la etapa preescolar pasó del 27% en 1990 al 33% en 1999, llegando al 54% en 2012. Si continúa aumentando al ritmo registrado entre 1999 y 2012, alcanzará el 58% en 2015. Casi se ha conseguido la paridad de género a lo largo de este periodo (**Gráfico 2**). En 2012, únicamente la región de Asia Oriental y el Pacífico registró disparidades de género en este nivel, si bien en 2000 ya se había logrado la paridad. En los Estados árabes, donde solamente 79 niñas por cada 100 niños estaban escolarizadas en este nivel, también se han logrado avances importantes.

A pesar de los importantes avances en la enseñanza primaria, se necesitan muchos más esfuerzos

En 1999 la disparidad de género a escala mundial era muy importante, con solo 92 niñas escolarizadas en la enseñanza primaria por cada 100 niños. En 2012, la media mundial había subido hasta una tasa de 97, justo por encima del umbral de paridad (**Gráfico 3**). En todo el mundo, la disparidad de género en la tasa de escolarización en primaria se ha reducido considerablemente desde 1999, sin llegar a desaparecer. Dentro del grupo de países con datos disponibles para 1999, 2005 y 2012, los que registraban un índice paritario pasaron de 52% en 1999 a 57% en 2005 y a 65% en 2012 (**Gráfico 1**). De los 57 países que aún no habían

Gráfico 2: Todas las regiones menos una alcanzaron la paridad de género en la enseñanza preescolar

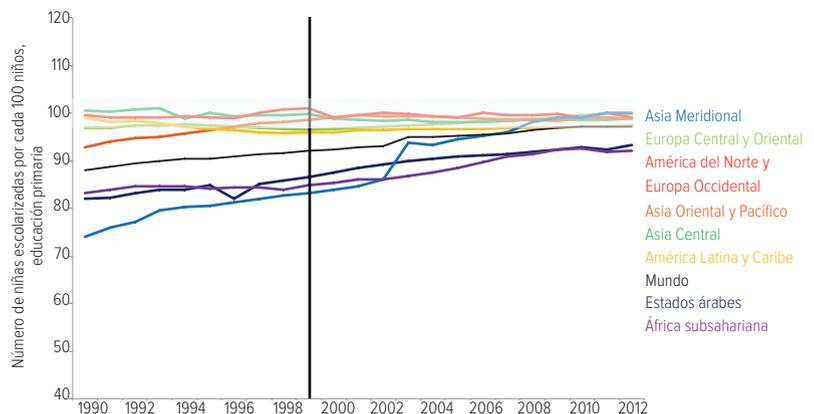
Índice de paridad de género en la enseñanza preescolar, por regiones, 1990-2012



Fuente: Base de datos del IEU.

Gráfico 3: Las disparidades regionales de género en la enseñanza primaria se han estrechado, con el mayor progreso en Asia meridional y occidental

Índice de paridad de género, por regiones, 1990-2012



Fuente: Base de datos del IEU.

alcanzado la paridad en 2012, 48 tenían menos niñas escolarizadas que niños y 9 menos niños que niñas.

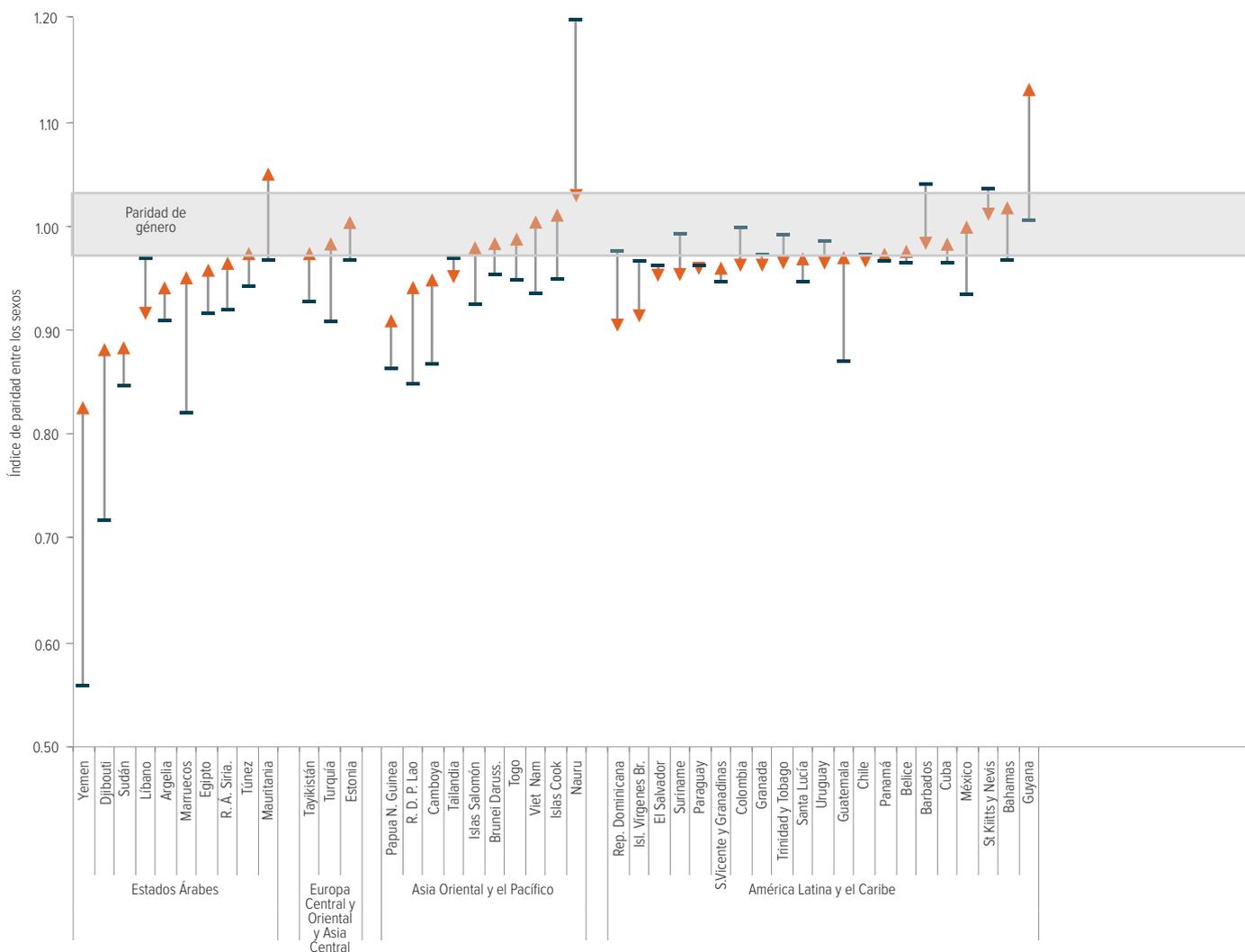
Por regiones, Asia Meridional y Occidental fue la que más progresó, al lograr la paridad en la tasa de escolarización en primaria partiendo desde el punto más bajo. El IPG de la región pasó de 0,83 en 1999 a 1,00 en 2012 (**Gráfico 3**). Con todo, tras esta media se esconden grandes diferencias de un país a otro dentro de la región. A lo largo del periodo de referencia, solo cuatro de los ocho países con datos disponibles lograron la paridad: Bután, India, la República Islámica del Irán y Sri Lanka. Afganistán solo tenía 72 niñas escolarizadas por cada 100 niños. En Nepal, en 2012, la brecha de género se había invertido y a las escuelas primarias asistían más niñas que niños.

Los IPG regionales de los Estados árabes (0,93 en 2012) y el África subsahariana (0,92) registran una mejora con respecto a 1999 pero aún no han alcanzado la paridad. Para una mayoría de países en ambas regiones la tendencia hacia la reducción de la disparidad de género en las tasas brutas de escolarización en primaria ha sido clara, a menudo partiendo de una severa desventaja para las niñas (**Gráfico 4**). Entre los Estados que han dado los mayores pasos hacia la reducción de la disparidad de género figuran Benin, Burkina Faso y Marruecos. En Burundi, donde en 1999 solo estaban escolarizadas 79 niñas por cada 100 niños, la paridad de género se logró en 2012. Sin embargo, ambas regiones en su conjunto siguen siendo las más alejadas de la paridad y, de los 18 países con menos de 90 niñas escolarizadas por cada 100

niños, 13 se encuentran en el África subsahariana.

Los países donde se ha logrado invertir la brecha de género subrayan el carácter dinámico de la consecución de la paridad. Es necesario un riguroso análisis de las tendencias en la escolarización a fin de configurar las políticas futuras. Así, en Gambia, Nepal y Senegal, los incrementos en la proporción de escolarización de las niñas con respecto a los niños no solo reflejan que más niñas están escolarizadas, sino que también ha disminuido el abandono escolar de los niños. En 1999, menos niños que niñas abandonaron los estudios: 81 por cada 100 niñas. No obstante, en 2011 esta tendencia se había invertido y más niños que niñas se veían afectados por el abandono escolar: 113 por cada 100 niñas. Por lo tanto, es necesario ser cautos a

Gráfico 4: La disparidad de género en la matrícula de primaria se ha reducido, pero sigue habiendo grandes diferencias en varios países
Índice de paridad entre los sexos respecto de la tasa bruta de escolarización en algunos países seleccionados, 1999 y 2012



Fuente: Base de datos del IEU.

la hora de interpretar los cambios en los índices de disparidad ya que éstos pueden reflejar alguna tendencia no deseada dentro del sistema educativo o de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, estos cambios no son una mera cuestión de causa-efecto y los aumentos en las tasas de escolarización de las niñas no deberían verse como un factor directo de desventaja para los niños.

Se han logrado avances en los países donde las niñas afrontaban la mayor desigualdad

Desde 1999, se ha progresado considerablemente en la reducción de la disparidad de género en países donde la tasa de escolarización niñas/niños era particularmente baja. Ese año, de los 161 países con datos disponibles para 1999 y

2012, había 33 Estados –entre ellos 20 del África subsahariana- con menos de 90 niñas escolarizadas por cada 100 niños. En 2012, la cifra había bajado a 16. Afganistán, el país que peor puntuaba en la clasificación en 1999, superó obstáculos inmensos para elevar su tasa estimada de escolarización en primaria de menos del 4% en 1999 al 87% en 2012, lo cual dio como resultado una variación en su IPG de 0.08 a 0.72.

En el **Gráfico 5** se comparan los progresos registrados en los países con datos disponibles para 1990, 1999 y 2012. De los 18 países que tenían IPG inferiores a 0,90 en 1999, 16 habían traspasado este umbral en 2012 y, de estos, Bután, Burundi e India lograron la paridad en el mismo periodo. En algunos países en los que no se había logrado la

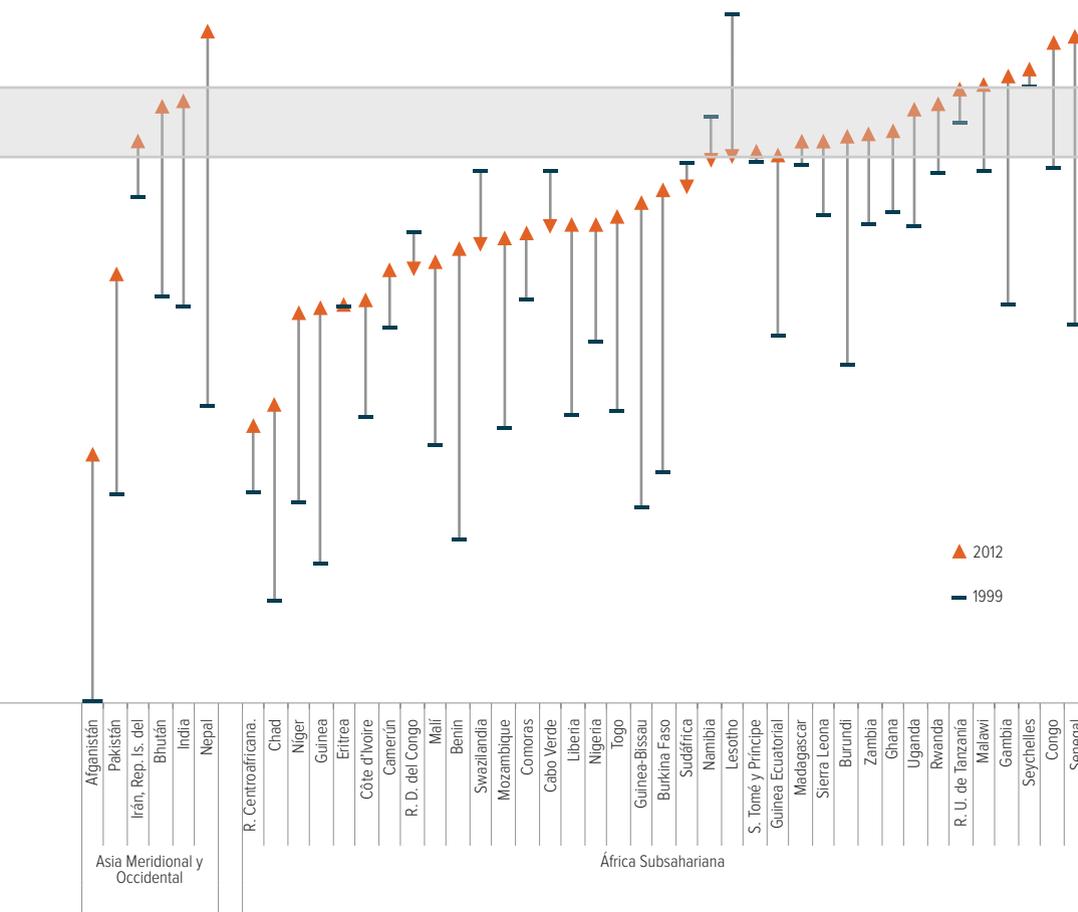
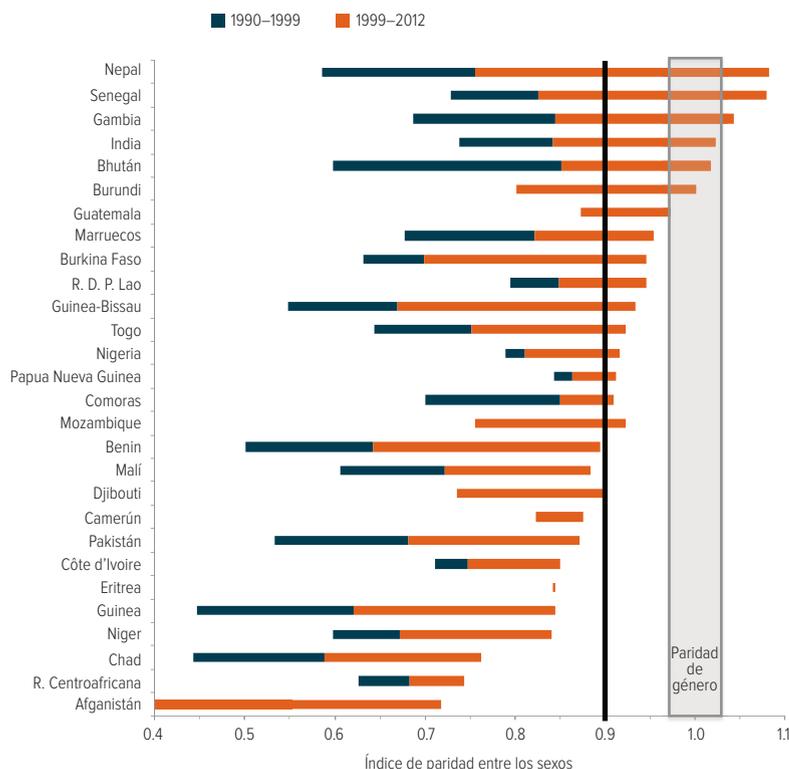


Gráfico 5: Se ha avanzado en la reducción de la disparidad de género grave, pero las niñas siguen tropezando con dificultades para ingresar en la escuela primaria en varios países

Índice de paridad entre los sexos respecto de la tasa bruta de escolarización en países con un IPS inferior a 0,90 en 1999, 1990-1999 y 1999-2012



Fuente: Base de datos del IEU.

paridad –como Benin, Burkina Faso y Marruecos-, el índice sí había mejorado significativamente.

El 48% de las niñas no escolarizadas tienen muchas probabilidades de no asistir nunca a la escuela, comparado con el 37% de los niños

Países como Guatemala y Marruecos están cerca de alcanzar la paridad y registran altas tasas de escolarización, pero necesitan realizar esfuerzos adicionales para abordar los obstáculos a la escolarización que afectan a las niñas más desfavorecidas. Djibouti, Eritrea y Níger, los tres con una tasa bruta de escolarización inferior al 80% en 2012, se enfrentan a un doble desafío: aumentar la escolarización y continuar con los esfuerzos por reducir la enorme brecha de género que afecta al sistema educativo y a la sociedad en general.

Las niñas más pobres siguen siendo las que tienen menos oportunidades de escolarización

En 2012 se calculaba que casi 58 millones de niños en edad de cursar estudios no estaban escolarizados, una cifra alejada de los 106 millones que había en 1999. De ellos, algo más del 50% vivían en el África subsahariana, frente al 40% en 1999. Como contraste a estas cifras, la región de Asia Meridional y Occidental, donde vivía el 35% de los

niños no escolarizados en 1999, solo suponía el 17% del total en 2012.

Hay tres categorías de niños no escolarizados: los que en algún momento irán al colegio, los que nunca asistieron y los que fueron al colegio pero lo abandonaron. Los cálculos indican que alrededor de 25 millones de niños no escolarizados, es decir el 43%, nunca irán a la escuela. Esta cifra se eleva hasta el 50% en el África subsahariana y hasta el 57% en Asia Meridional y Occidental.

Existen pues disparidades de género considerables: es probable que el 48% de las niñas no escolarizadas nunca llegue a estarlo, frente al 37% de los niños. Sin embargo más niños que niñas –el 26% frente a al 20% – corren el riesgo de abandonar la escuela. En los Estados árabes, se calcula que la mitad de las niñas no escolarizadas nunca lo estarán, frente a solo la cuarta parte de los niños (**Gráfico 6**).

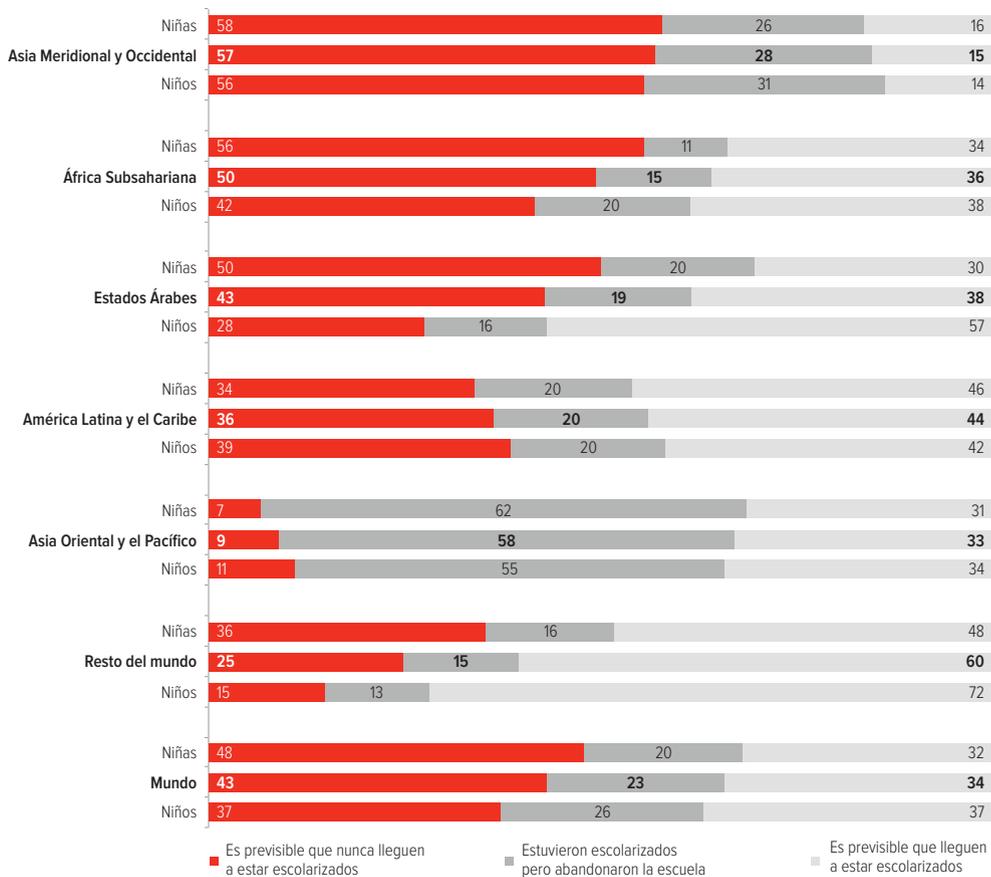
Los niños pobres, especialmente las niñas, corren más riesgo de encontrarse fuera del sistema escolar. Durante el decenio de 2000 a 2010, nueve de cada diez países con los porcentajes más altos de niños que nunca habían asistido a la escuela eran países del África subsahariana (**Gráfico 7**). Y, aunque se redujo la proporción global de niños que nunca habían estado escolarizados, las niñas más pobres siguieron siendo las que más probabilidades presentaban de no asistir nunca a la escuela. En Guinea y Níger aproximadamente el 70% de las niñas más pobres nunca ha ido al colegio, comparado con el 20% de los niños más ricos.

En Etiopía y Senegal las políticas educativas orientadas a las niñas facilitaron los avances hacia a reducción de la brecha de género entre los niños más pobres, aunque aún quedan abultadas cifras de niños y niñas sin escolarizar. En Pakistán, entre 2006 y 2012, no se avanzó demasiado en la reducción del número de niños más pobres que nunca habían estado escolarizados ni en la reducción de la brecha de género, equivalente a 18 puntos.

Cuando tienen la oportunidad ir a la escuela, las niñas progresan al mismo ritmo que los niños

Aunque en conjunto las niñas tienen menos posibilidades que los niños de cursar la educación primaria, cuando pueden hacerlo tienen iguales o incluso mejores probabilidades que los niños de progresar a cursos superiores. En muchos países, la tasa de permanencia de las niñas hasta el quinto grado se ha ido manteniendo igual o superior a la

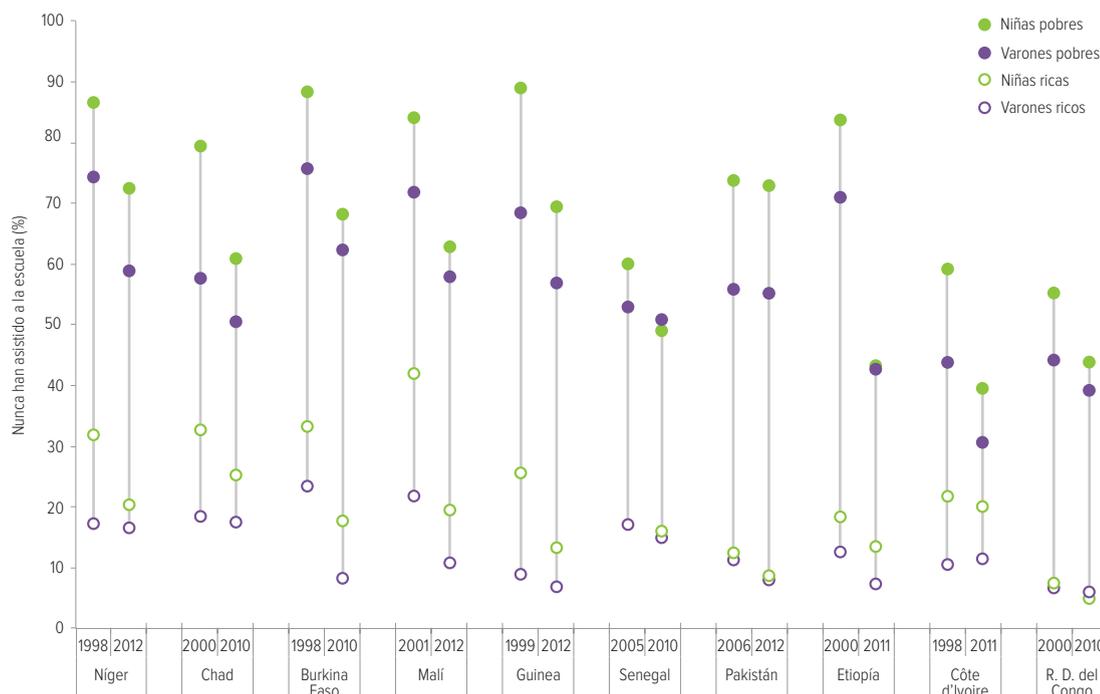
Gráfico 6: La mitad de los niños y niñas sin escolarizar en el África Subsahariana y en Asia Meridional y Occidental, y la mitad de las niñas sin escolarizar en los Estados Árabes, no irán nunca a la escuela
Distribución de los niños y niñas sin escolarizar según su relación con la escuela, en el mundo y en determinadas regiones, 2012



Fuente: Base de datos del IEU.

Gráfico 7: En la mayoría de los países con niños sin escolarizar, las niñas más pobres siguen siendo las que con más probabilidad nunca habrán asistido a la escuela

Porcentaje de niños y niñas que nunca asistieron a la escuela, según la riqueza, en un grupo de países seleccionados, alrededor de 2000 y 2010



Nota: Los países escogidos eran los que tenían los porcentajes más altos de niños que nunca habían asistido a la escuela.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo (2014), a partir de datos de encuestas de demografía y salud y encuestas a base de indicadores múltiples.

de los niños. De los 68 países con datos para 1999 y 2011, cincuenta y siete presentaban bien paridad en las tasas de permanencia en quinto grado, bien más niñas que niños en 1999, y el número era prácticamente el mismo -58- en 2011.

Incluso en los países donde las niñas se encuentran en una situación claramente discriminatoria en el momento de la admisión inicial en primaria, las tasas de permanencia hasta quinto grado para los niños matriculados a menudo muestran una brecha de género menor o incluso nula. Por ejemplo, Camerún y Côte d'Ivoire, ambos con un IPG inferior a 0,90 en las tasas brutas de admisión, presentan tasas de permanencia paritarias (**Gráfico 8**).

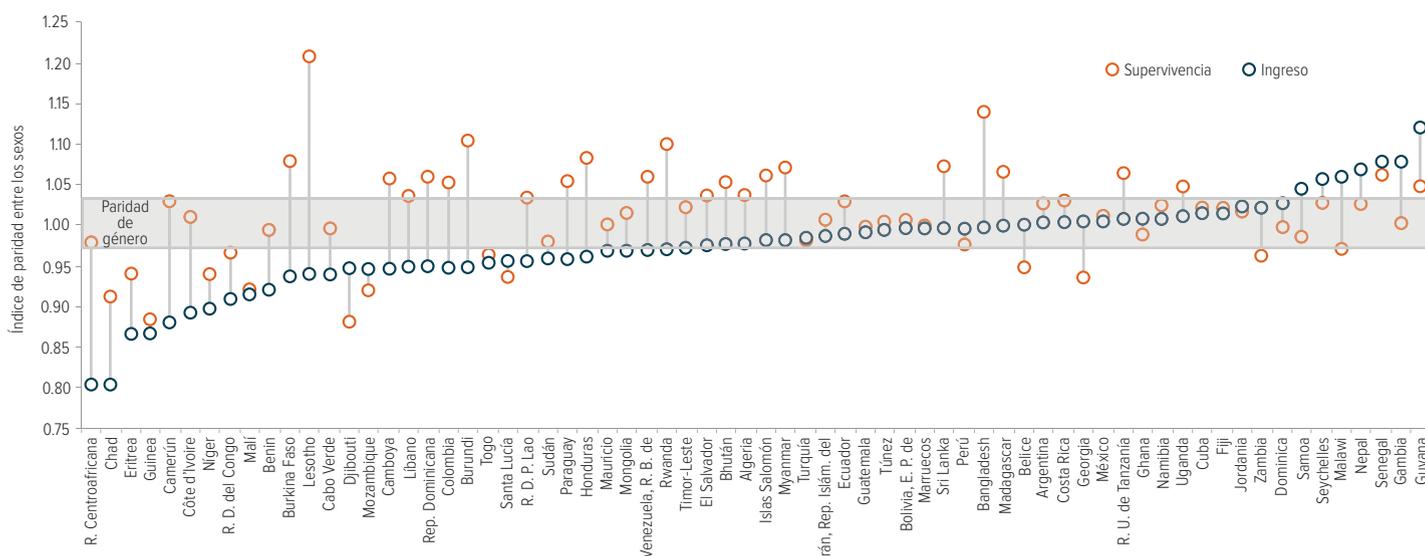
En los raros países donde son los niños los que se encuentran en desventaja en el momento de la admisión inicial, como Gambia, Malawi o Nepal, las tasas brutas de escolarización siguen siendo más bajas para los niños que para las niñas. En países como Bangladesh, Myanmar y la República Unida de Tanzania, no se registra brecha de género en las tasas de admisión, pero sí se observa que menos niños que niñas permanecen en el sistema hasta quinto grado, lo cual indica que los niños se ven más afectados por el abandono escolar.

La pobreza agrava la disparidad de género a la hora de completar la enseñanza primaria

Si se tiene en cuenta la tasa de terminación de la enseñanza primaria como índice de terminación escolar de una población, en lugar de tomar como referencia única el número de niños matriculados, podremos ver que muy a menudo la brecha de género es mayor entre los niños de las familias más pobres que entre los de las más ricas (**Gráfico 9**). En países como la República Democrática Popular Lao, Mozambique y Uganda en los que, para los niños más ricos, se alcanzó en 2000 la paridad en la tasa de terminación de la enseñanza primaria, esta misma tasa sigue siendo más baja para las niñas más desfavorecidas que para los niños más desfavorecidos. En la República Democrática Popular Lao, la tasa de niñas más ricas que completaban la educación primaria pasó de 88 por cada 100 niños en 2000 a la paridad en 2010, mientras que en el mismo periodo la de las niñas más pobres cayó de 77 a 70 por cada 100 niños.

Países como Brasil, la República Dominicana y Nicaragua, donde la tasa de terminación entre los niños más pobres era especialmente baja en 2000, han experimentado desde entonces avances

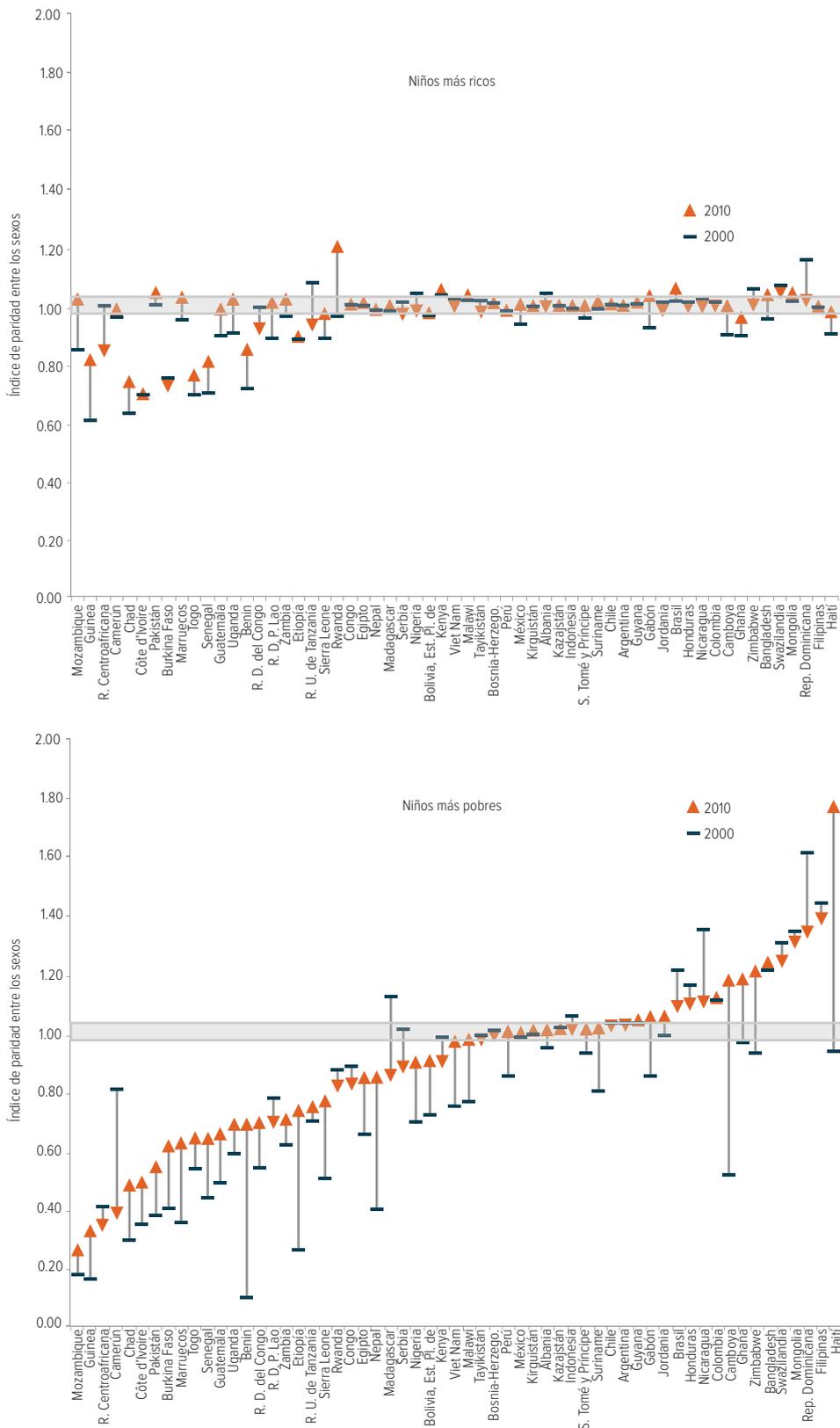
Gráfico 8: Las niñas tienen menos probabilidades de matricularse en la escuela, pero es más probable que los varones la abandonen tempranamente
Índice de paridad entre los sexos respecto de la tasa bruta de ingreso en la enseñanza primaria y la tasa de supervivencia hasta el quinto grado, 2011 y 2012



Nota: El gráfico no incluye a los países de ingresos altos. Un IPS inferior a 0,97 denota disparidad en perjuicio de las mujeres, mientras que uno superior a 1,03 denota disparidad en perjuicio de los varones.
Fuentes: Anexo, Cuadros estadísticos 4 y 7 (sitio web del Informe); base de datos del IEU.

Gráfico 9: Si bien se han hecho progresos, la disparidad de género en cuanto al logro de la enseñanza primaria es mayor entre los niños más pobres

Índice de paridad entre los sexos respecto de la tasa de logro de la enseñanza primaria, según la riqueza, en algunos países seleccionados, alrededor de 2000 y 2010



Nota: Un IPS inferior a 0,97 denota disparidad en perjuicio de las mujeres, mientras que uno superior a 1,03 denota disparidad en perjuicio de los varones.
Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo (2014), a partir de datos de encuestas de demografía y salud y encuestas a base de indicadores múltiples.

relativos hacia la paridad de género. Aun así, en otros países, como Haití y Zimbawe, han surgido grandes disparidades y ahora son los varones más desfavorecidos quienes tienen menos posibilidades que las niñas más pobres de completar la educación primaria.

En el segundo ciclo de secundaria hay más países que presentan disparidades en detrimento de los niños

Cualquier estrategia destinada a abordar el incipiente problema de la baja tasa de terminación de los estudios primarios entre los chicos más desfavorecidos debe afrontar los motivos del abandono escolar de los niños. Entre tanto, aquellos países que quieran mejorar la tasa de terminación global de las niñas deben redoblar esfuerzos para garantizar que, en primer lugar, las chicas y, en especial, las más pobres y desfavorecidas, accedan a la escuela, con el fin de abordar las barreras a las que se enfrentan una vez escolarizadas, como se analiza más adelante. Es necesario realizar un análisis riguroso de las tendencias observadas en el momento del ingreso en primaria y en los cursos posteriores con el fin de garantizar una participación y una tasa de terminación de la enseñanza primaria equitativas, tanto para las niñas como para los niños.

La disparidad de género es mayor y más heterogénea en la enseñanza secundaria

La participación en el primer y segundo ciclo de enseñanza secundaria ha aumentado desde 1999, en especial en los países más pobres, como resultado tanto de la mejora de las tasas de graduación de primaria a secundaria como del aumento de las tasas de permanencia. Entre 1999 y 2012 la escolarización en secundaria aumentó un 27% en todo el mundo y las niñas representaron casi el 52% de dicho aumento.

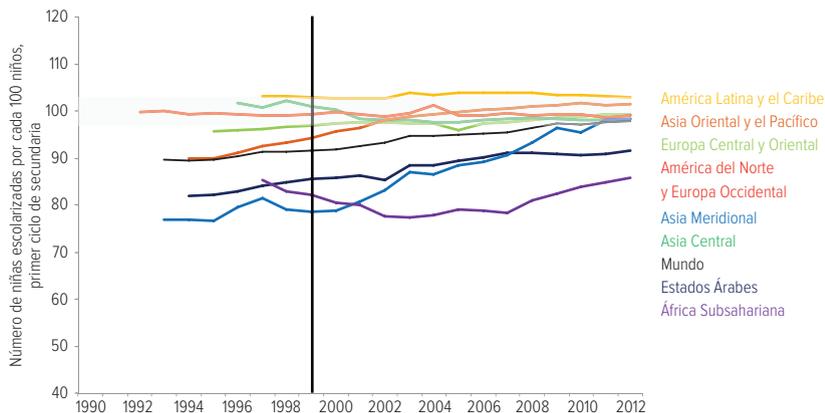
En el plano mundial esto se traduce en una reducción de la disparidad de género, al pasar de 91 niñas matriculadas por cada 100 niños en 1999, a casi 97 niñas por cada 100 niños en 2012, justo por debajo del umbral de paridad. Esta diferencia varía según las regiones, siendo la de Asia Meridional y Occidental la que ha experimentado un mayor avance de sus tasas de escolarización en secundaria (de 75 niñas matriculadas por cada 100 niños –el punto de partida más bajo– a

93), con un rápido progreso tanto en el primer ciclo de la enseñanza secundaria como en el segundo (**Gráfico 10a y b**). Los Estados árabes también han avanzado, ya que la tasa de niñas matriculadas por cada 100 niños ha crecido de 87 en 1999 a 95 en 2012. En el África subsahariana, la media de niñas matriculadas en comparación con la de los niños solo ha aumentado muy ligeramente desde 1989, llegando a 84 niñas por cada cien niños en 2012. En América Latina y el Caribe, había 93 niños matriculados por cada 100 niñas en 2012, sin apenas variación desde 1999.

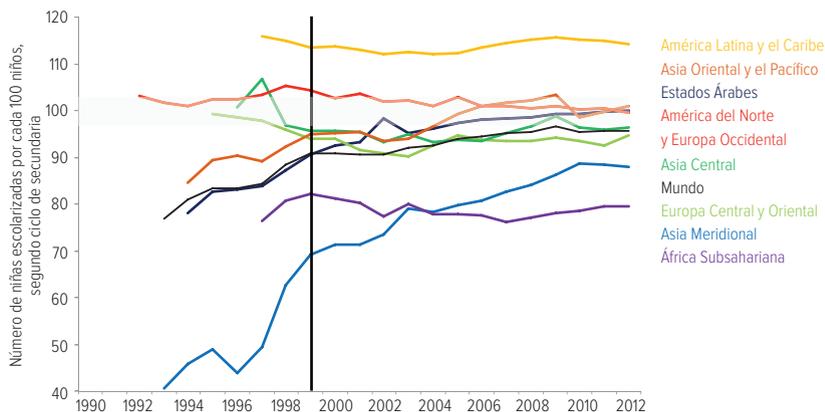
En el mundo entero las disparidades de género se están reduciendo. En el primer ciclo de enseñanza secundaria, la proporción de países con índices paritarios aumentó del 41% en 1999 al 42% en 2005 y al 50% en 2012. En el segundo ciclo de secundaria, las proporciones para los mismos periodos fueron el 10%, el 20% y el 29%. Relativamente, hay más países que registran disparidades en detrimento

Gráfico 10: Aunque las regiones estén logrando la paridad en la educación primaria, persiste una gran disparidad en los ciclos primero y segundo de secundaria
Índice de paridad de género, por regiones, 1990-2012

a. Primer ciclo de secundaria



b. Segundo ciclo de secundaria



Fuente: Base de datos del IEU.

de las niñas en el primer ciclo de secundaria y más países con disparidades en detrimento de los niños en el segundo ciclo de secundaria.

Para los dos ciclos, de los 133 países con datos registrados para ambos años, el número de países con menos de 90 niñas matriculadas por cada 100 niños cayó de 30 en 1999 a 19 en 2012, la mayoría de ellos Estados árabes o del África subsahariana. El número de países con menos de 90 niños matriculados por cada 100 niñas se redujo de 18 a 9 en el mismo periodo (**Gráfico 11**).

Los casos más extremos de disparidad en las tasas de escolarización en secundaria siguen siendo en detrimento de las niñas. En 2012, a pesar de los avances registrados desde 1993, trece países tenían aún menos de 80 niñas matriculadas por cada 100 niños. En Angola, la brecha de género aumentó de 76 niñas por cada 100 niños en 1999 a 65 en 2012. En la República Centroafricana y el Chad, ambos países afectados por conflictos, las niñas matriculadas representaban aproximadamente solo la mitad de los niños que cursaban la enseñanza secundaria en 2012.

Las tendencias de la escolarización de los niños en la enseñanza secundaria han variado desde 1999. En determinados países de renta media y alta, con elevados niveles globales de escolarización en secundaria, las persistentes brechas de género en detrimento de los niños se habían sellado en 2012 en toda Europa Occidental, salvo en Finlandia y Luxemburgo. En Mongolia y Sudáfrica, los grandes avances en la reducción de las disparidades registrados llegaron a situar a ambos países a un paso de alcanzar la paridad en 2012. Sin embargo, en algunos países ricos como Argentina, Surinam y ciertos países caribeños, se ampliaron las brechas de género en la escolarización en secundaria. En algunos países pobres, como Bangladesh, Myanmar y Rwanda, esas brechas aparecieron durante este periodo. En Lesoto, la tasa de niños por niñas matriculadas no había variado en 2012 respecto de la de 1999: solamente 71 por cada 100.

El bajo rendimiento escolar en primaria y el abandono de la enseñanza secundaria refuerzan las disparidades

La disparidad de género en las cifras de niños y niñas que se matriculan y completan la enseñanza secundaria se ha reducido, aunque muchos países están aún lejos de alcanzar la paridad. El análisis de los datos obtenidos mediante encuestas por hogares en 78 países para el Informe de Seguimiento de la EPT de 2015, muestra que la

tasa de terminación en el primer ciclo de primaria aumentó del 25% en 1999 al 31% en 2008 para los países de ingresos más bajos, del 52% al 64% en los países con ingresos medios y bajos, y del 81% al 85% en los países de ingresos altos y medianos. Este análisis muestra igualmente que, como media, el número de niñas que terminan el primer ciclo de primaria aumentó de 81 por cada 100 niños en 2000 a 93 en 2010.

En estos países, la disparidad en las tasas de terminación en el primer ciclo de secundaria se debe principalmente a las disparidades iniciales en la etapa de primaria. Aunque las niñas y los niños que terminan la primaria tenían en general las mismas probabilidades de promocionar al primer ciclo de secundaria, en un primer momento menos niñas que niños se habían matriculado en primaria, por lo que un número menor de niñas terminan la primaria y un número mayor de ellas quedan rezagadas.

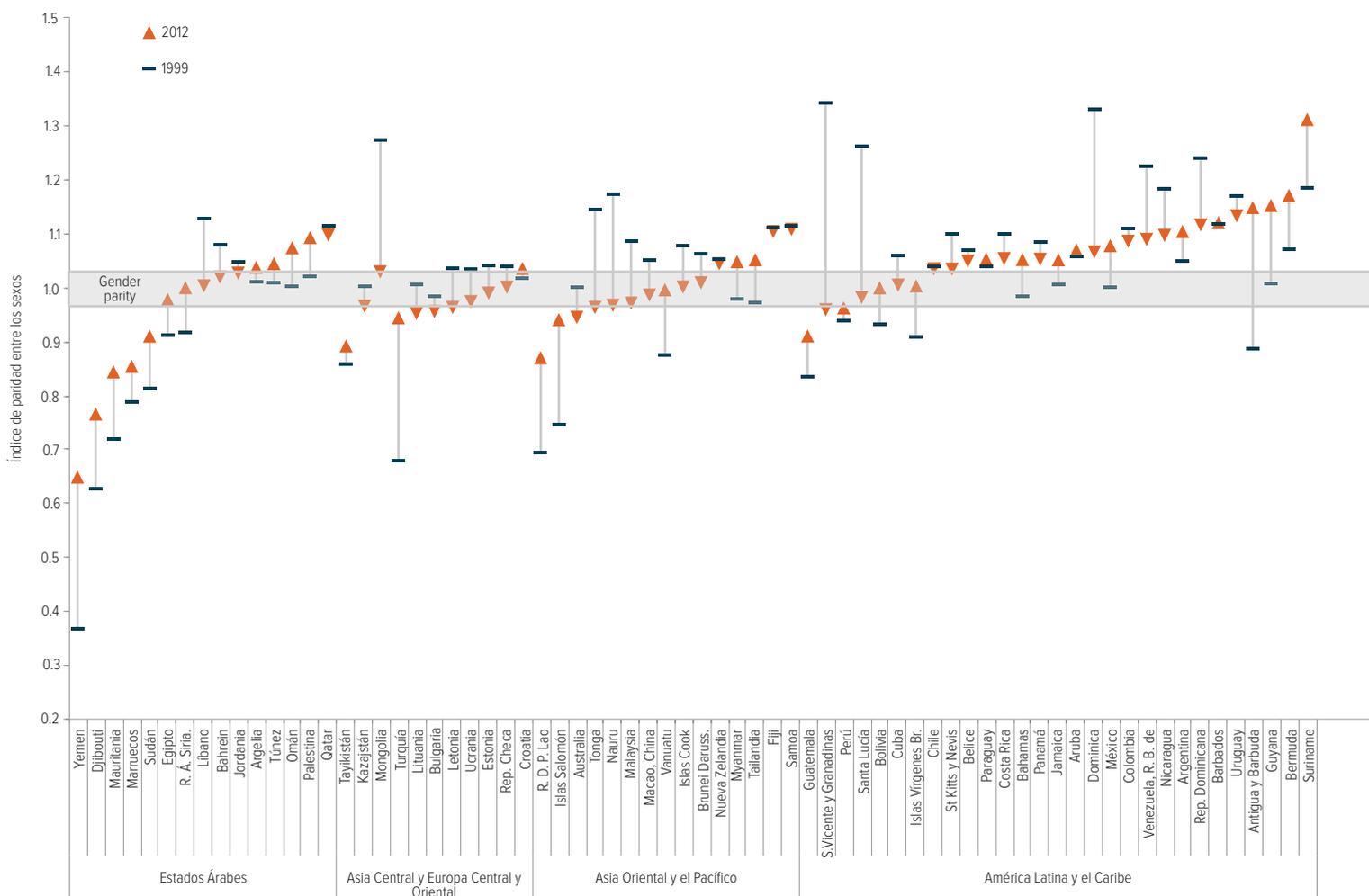
En algunos países pobres, como Malawi o Camboya, se han registrado avances considerables hacia la paridad en los índices de rendimiento escolar en el primer ciclo de secundaria, casi exclusivamente como resultado de los avances para reducir la disparidad en la tasa de terminación en la enseñanza primaria. En Camboya, donde solo 66 niñas por cada 100 niños acababa la educación primaria en 2000, se logró la paridad en primaria en un plazo de 10 años. Esto contribuyó a la paridad en el primer ciclo de secundaria, con un IPG de 0,90 en 2010. En Malawi se avanzó hacia la paridad en la tasa de terminación en primaria pero, a pesar de los progresos -90 niñas por cada 100 niños lograron terminar la primaria- solo 82 niñas por cada 100 niños lograron promocionar a secundaria y solo 75 permanecieron hasta acabar el primer ciclo de secundaria. Tanto en Malawi como en Camboya, las disparidades aumentan en el momento de comenzar y acabar el segundo ciclo de secundaria, hitos que suponen dos importantes cuellos de botella para las niñas (**Gráfico 12**).

En otros países más ricos, como Brasil y Túnez, el aumento de la tasa de abandono escolar entre los varones ha llevado a que menos niños que niñas acaben el primer ciclo de enseñanza secundaria. En Brasil, el IPG en el primer ciclo de secundaria subió de 1.12 en 2000 a 1.18 en 2010. En Túnez, en 2010, se logró la paridad en la tasa de terminación en primaria y de ingreso en el primer ciclo de secundaria, donde previamente se observaba una disparidad en detrimento de las niñas. Sin embargo, menos niños que niñas permanecen ahora escolarizados hasta el final del primer

La disparidad en el primer ciclo de secundaria se debe sobre todo a las disparidades iniciales existentes ya en la enseñanza primaria

Gráfico 11: Las disparidades de género en la enseñanza secundaria se han acortado, pero siguen siendo grandes en algunas regiones

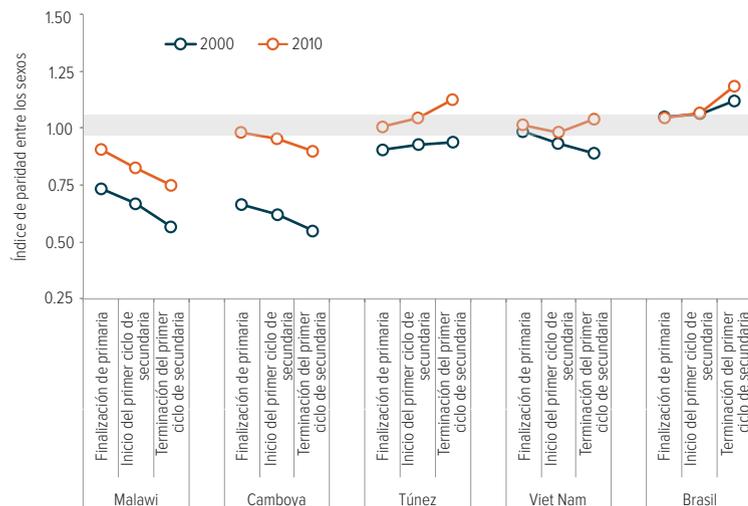
Índice de paridad entre los sexos respecto de la tasa bruta de escolarización, por regiones, 1999 y 2012



Fuente: Base de datos del IEU.

Gráfico 12: Las disparidades de género se perpetúan y se amplían en el primer ciclo de la enseñanza secundaria

Índice de paridad entre los sexos respecto de las tasas de finalización de la enseñanza primaria, transición al primer ciclo de secundaria y terminación de este ciclo, en algunos países seleccionados, alrededor de 2000 y 2010

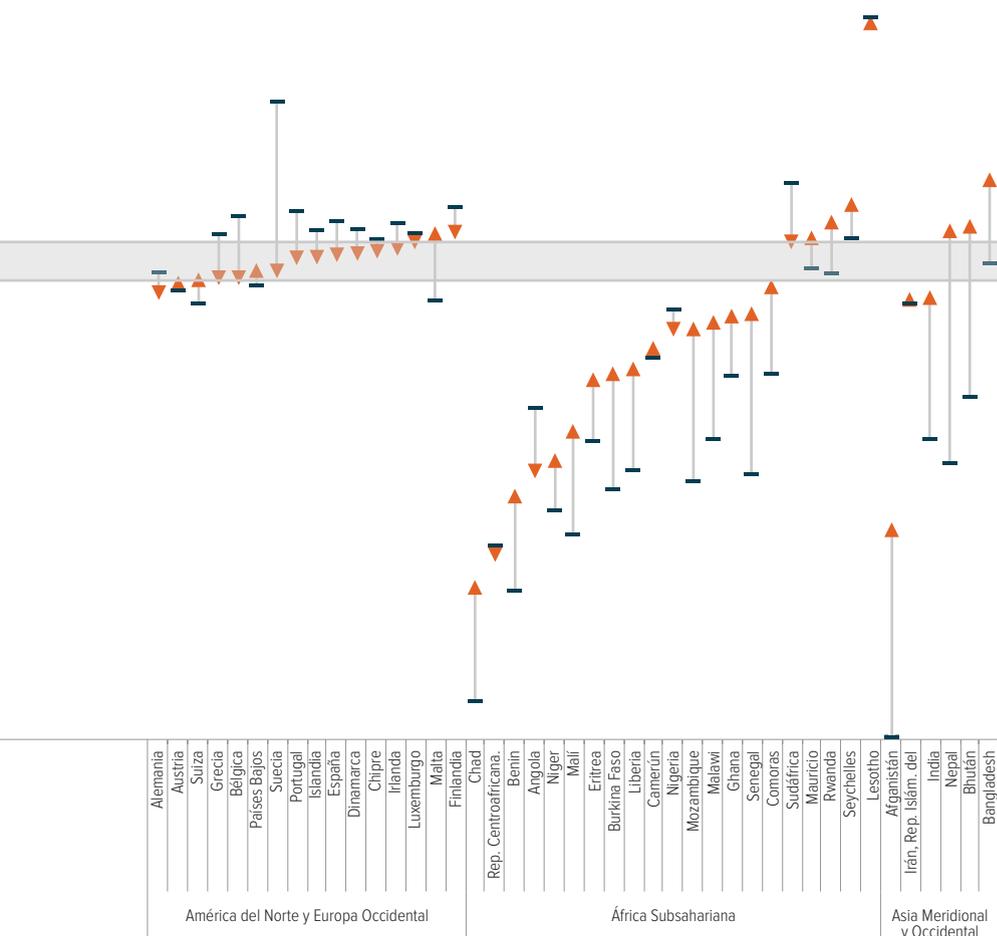


Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo (2014), a partir de datos de encuestas de hogares.

ciclo de primaria. Por su parte, en Viet Nam, la brecha de género prácticamente ha desaparecido.

En el segundo ciclo de secundaria, los niños tienen más probabilidades que las niñas de abandonar los estudios. En los 78 países con datos en 2010, solo 95 niños por cada 100 niñas acabaron el segundo ciclo de secundaria, lo cual es indicativo de que ha habido pocos cambios desde 2000. En los países donde los niños partían de una situación de desventaja en las tasas de terminación en el primer ciclo de primaria, como Brasil, esto supuso una brecha de género aún mayor.

La tasa de terminación entre los varones adolescentes ha sido motivo de preocupación creciente en los países de la OCDE donde, en 2011, las tasas de graduación de las niñas



que finalizaban el segundo ciclo de secundaria superaban las de los chicos en todos los países, salvo en Alemania. Las mayores brechas se dieron en Islandia y Portugal, donde las tasas de terminación de las niñas superaban a las de los niños en un 20%, o incluso más (OCDE, 2012B).

Más mujeres que hombres en educación terciaria, salvo en dos regiones.

A escala mundial, en 2012 se matricularon en la enseñanza superior más mujeres que hombres. El promedio de IPS se cifró en 1,04, un cambio respecto de 1999, cuando hombres y mujeres estaban en pie de igualdad en las tasas de matriculación de la enseñanza de tercer ciclo. No obstante, se observan variaciones de una región a otra. En 2012, globalmente, solo ocho mujeres por cada diez hombres estaban matriculadas en enseñanza superior en el África subsahariana, mientras menos de nueve hombres por cada diez

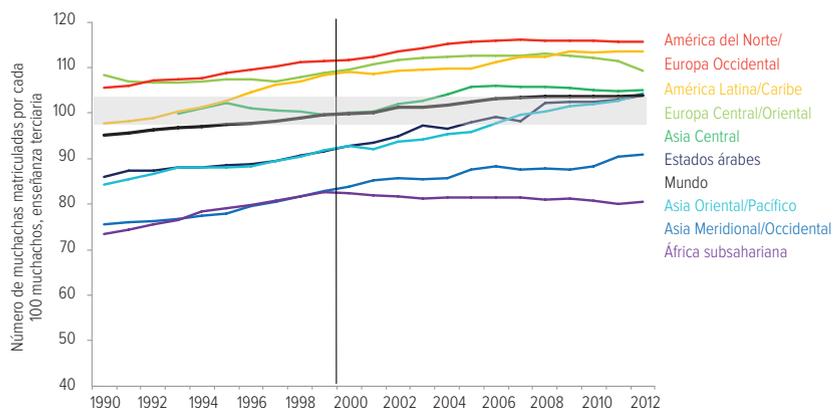
mujeres están estudiando en ese mismo nivel en las regiones de América del Norte y Europa Occidental y de América Latina y el Caribe (Gráfico 13).

Solamente el 4% de los países lograron la paridad en la enseñanza terciaria en 2012, porcentaje que no ha experimentado variación desde 1999. Además, el porcentaje de países donde hay menos de 90 varones por cada 100 mujeres matriculadas ha ido creciendo de manera constante, pasando del 53% en 1999 al 60% en 2005, hasta alcanzar el 64% en 2012 (Gráfico 1).

Todavía no se ha logrado la paridad de género en los resultados del aprendizaje

El logro de la igualdad en la educación no consiste únicamente en que los niños y las niñas gocen de iguales oportunidades de acceso y participación en la enseñanza, sino también en que su rendimiento académico no se vea perjudicado por su género. Se

Gráfico 13: Persisten grandes disparidades en la enseñanza terciaria
Índice de paridad de género en la enseñanza terciaria, por regiones, 1990-2012



Fuente: Base de datos del IEU.

requiere más investigación para comprender qué factores influyen sobre las brechas de género en los niveles de rendimiento en las diferentes asignaturas y categorías del sistema escolar.

Las evaluaciones del aprendizaje ponen de relieve disparidades de género en el rendimiento por asignaturas

Las evaluaciones internacionales y regionales referentes a las etapas de primaria y secundaria, como PISA, TIMSS, el Consorcio de África Meridional para la supervisión de la calidad de la educación (SAMEQ) y el SERCE, ponen de manifiesto variaciones en el rendimiento por asignaturas en función del género. Los análisis presentados en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2012*, a partir de datos procedentes de diferentes estudios de evaluación del aprendizaje regionales e internacionales referidos al periodo 2005-2009, muestran que, en la mayoría de los países, las niñas en general obtienen mejores resultados en lectura y que los niños alcanzan mejores resultados en matemáticas, si bien la diferencia entre niños y niñas se estaba reduciendo en muchos países (UNESCO, 2012b).

Los informes PISA, que evalúan el rendimiento de los estudiantes de 15 años de edad, muestran una brecha cada vez mayor en la capacidad de lectura, destreza en la que las niñas obtienen resultados significativamente mejores que los niños en todos los lugares encuestados (**Gráfico 14a**). Al comparar los resultados para un subconjunto de lugares que participaron en los estudios de 2000 y 2012, se observa que la brecha de género en la capacidad de lectura se había ampliado en 11 países, entre ellos Bulgaria, Francia, Islandia, Israel, Portugal y Rumania, en gran parte debido a un descenso del

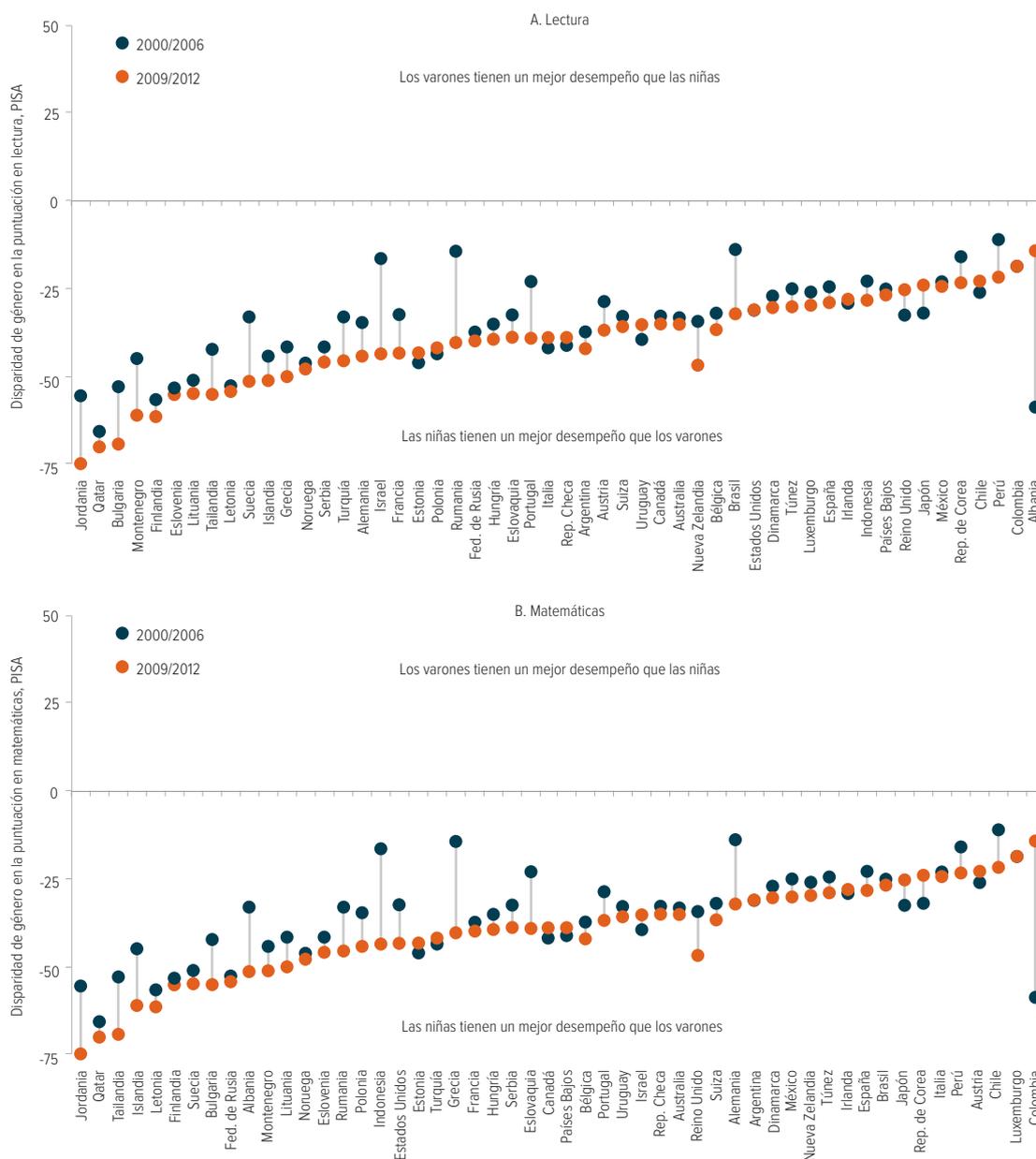
rendimiento de los chicos. Los niños con menor rendimiento se enfrentan a una gran desventaja, puesto que están ampliamente sobrerrepresentados dentro del grupo que demostró un nivel insuficiente de competencia en lectura (OCDE, 2014a).

Los resultados del informe PISA también ponen de manifiesto desigualdades asociadas al género en la competencia matemática, área en la que los chicos obtienen mejores resultados que las chicas en la mayoría de los lugares encuestados, si bien esa brecha se ha reducido en algunos países, como Montenegro, Noruega y Eslovaquia (**Gráfico 14b**). En el informe PISA de 2012, los resultados de las niñas de los países de la OCDE fueron inferiores en 11 puntos a los que obtuvieron los niños. Los datos muestran que las chicas eran minoría dentro del grupo con mejores resultados en la mayoría de los lugares, lo cual supone un posible reto de cara a lograr en el futuro la participación igualitaria en los ámbitos profesionales de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (OCDE 2014a).

En los contextos más desfavorecidos, las niñas siguen en desventaja en lo tocante al rendimiento escolar

En algunos de los países más pobres, donde las niñas han encontrado desde siempre numerosos obstáculos a la igualdad en la educación, las alumnas continúan en situación de desventaja a la hora de adquirir las competencias básicas. Con un análisis más detallado se advierte que las desigualdades de aprendizaje asociadas al género se pueden ver subestimadas cuando las encuestas tienen en cuenta solamente a niños y niñas escolarizados. El análisis del Informe anual sobre el estado de la educación (Annual Status of Education Report) de la organización ASER correspondiente a 2014 para las zonas rurales de Pakistán evalúa las competencias de lectura, escritura y cálculo de ambos grupos de niños –escolarizados y no escolarizados– de edades comprendidas entre los 5 y los 16 años. Del estudio se desprende que las diferencias de género son menores entre los niños escolarizados en quinto grado, a veces en favor de las niñas. Sin embargo, el rendimiento relativo de las niñas es peor dentro del grupo de niños objeto de estudio con edades comprendidas entre 5 y 16 años, asistan o no a la escuela y, especialmente, en las provincias y los territorios más pobres y menos desarrollados. En Beluchistán, el porcentaje de niñas de quinto grado capaces de leer un pasaje en urdu, sindhi o pastún era, como media, igual al de los niños del mismo curso. Pero al tomar como referencia a todos los niños y niñas entre 10 y 12 años, se observa una diferencia de cinco puntos

Gráfico 14: Si bien las disparidades de género en el aprendizaje se están reduciendo, los varones tienen un mejor desempeño que las niñas en matemáticas, mientras que estas superan cada vez más a aquellos en lectura, por un margen más amplio
Disparidad de género en la puntuación en lectura y matemáticas en las pruebas PISA, 2000 y 2006, y 2009 y 2012



Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo (2014), sobre datos del PISA.

porcentuales entre ambos sexos. En las Zonas Tribales de Administración Federal (FATA), la diferencia llegaba a 14 puntos porcentuales en detrimento de las niñas (**Gráfico 15**).

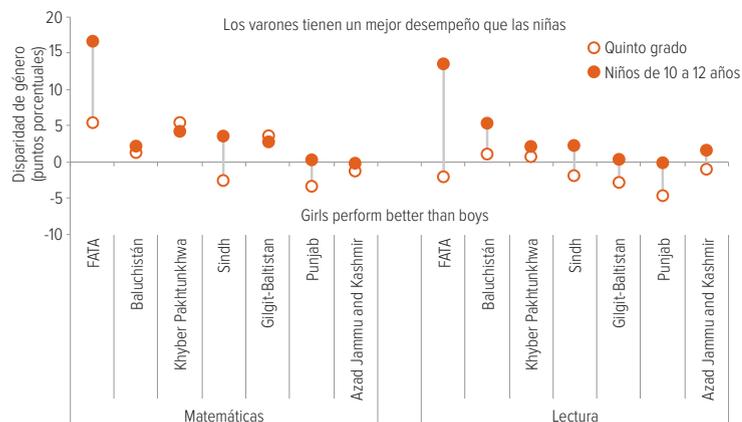
Las niñas pueden verse perjudicadas en los exámenes nacionales

Los pocos estudios realizados sugieren que en algunos de los países más pobres las niñas se enfrentan a mayores dificultades que los niños en los exámenes nacionales, lo cual supone un

obstáculo para su permanencia en el sistema escolar. Aunque las niñas de sexto grado obtuvieron mejores resultados que los niños en el informe SACMEQ III sobre evaluación del aprendizaje, la tasa de niñas aprobadas en los exámenes nacionales de Kenya y Zimbabwe era significativamente inferior a la de los niños (Mukhopondhyay et al., 2012). Las reválidas nacionales al finalizar la educación primaria pueden ser un factor dentro de un proceso altamente selectivo en el que el fracaso o la baja puntuación impide a los alumnos pasar

Gráfico 15: En el Pakistán, la desventaja de las niñas en los resultados del aprendizaje está subestimada si se considera solo a los niños que asisten a la escuela

Disparidad de género en dos indicadores de aprendizaje, alumnos de quinto grado y niños de 10 a 12 años, Pakistán rural, 2014



Notas: El indicador de matemáticas es el porcentaje de niños que podían hacer una división; el indicador de lectura es el porcentaje de niños que podían leer un relato en urdu, sindhi o pastún. Ambos indicadores se han calculado respecto de dos grupos: i) todos los alumnos que estaban en quinto grado y ii) todos los niños de 10 a 12 años de edad. Fuente: Cálculos del equipo del ASER Pakistán, sobre la base de la encuesta ASER de 2014

al primer ciclo de secundaria. En Kenya y Malawi, los resultados en los exámenes al finalizar la enseñanza primaria determinan el ingreso en las escuelas secundarias financiadas por el Estado (Mukhopondhyay et al., 2012).

La paridad de género en la alfabetización sigue siendo baja

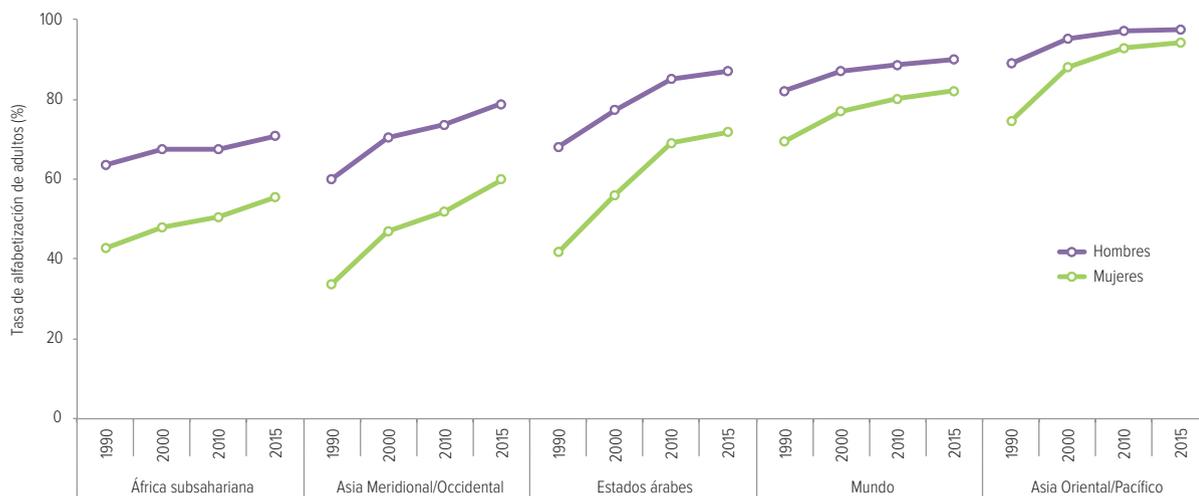
En el mundo entero, casi 781 millones de adultos carecían de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo en 2012. Alrededor del 64% de estas personas eran mujeres, porcentaje que no ha variado desde 2000. De 1990 a 2000 la tasa media mundial de analfabetismo adulto cayó del 24% al 18%. Aun así, el ritmo de reducción ha disminuido y ciertas previsiones apuntan a que la tasa sólo se redujo al 16% en 2012 y se calcula que en 2015 se situará en el 14%. Esto representaría una disminución de solo 23 puntos porcentuales del número de adultos analfabetos en todo el mundo desde el año 2000, muy por debajo del objetivo del 50% establecido en Dakar, y sin cambios en la diferencia entre hombres y mujeres.

Los avances han sido dispares en las regiones donde las mujeres partían de posiciones más rezagadas. En los Estados árabes se produjeron rápidos progresos en el decenio de 2000, en el que la tasa de alfabetización femenina subió del 56% en 2000 al 69% en 2010, mientras que el índice de paridad de género relativo a la tasa de mujeres alfabetizadas respecto de los hombres, aumentó de 0,73 a 0,81. No obstante, se espera que en 2015 estos avances se hayan ralentizado (Gráfico 16). En 2010, el África subsahariana era la región con la segunda tasa de alfabetización femenina más baja –solo el 50%– y se esperaba que alcanzase el 55% en 2015, año para el que también se esperaba que muchas menos mujeres que hombres supieran leer y escribir: solo 78 mujeres por cada 100 hombres. La región de Asia Meridional y Occidental sigue siendo la que registra la mayor disparidad de género, aunque se espera que su tasa de alfabetización femenina supere a la del África subsahariana. La tasa de alfabetización de mujeres adultas en la región remontó del 47% en 2000 al 52% en 2010 y se espera que alcance el 60% en 2015, año para el que se calcula un índice de disparidad de género de 0,76.

Las tasas de alfabetización juvenil son más altas que las tasas de alfabetización de la población adulta en general, lo que deja patentes las recientes mejoras en el acceso a la educación primaria y secundaria. La tasa global de alfabetización más reciente, calculada en 2012, se mantiene en el 89%. Para 2015, se espera que la tasa de alfabetización femenina en la región de Asia Meridional y Occidental sea del 85% comparada con el 90% para los varones, lo cual representa un aumento considerable desde el 66% registrado en 2000 y se sitúa solamente 5 puntos porcentuales por debajo de la media mundial. En los Estados árabes también se han producido avances considerables y se ha reducido la brecha de género, al crecer la tasa de alfabetización femenina juvenil hasta el 89%, frente al 94% para los hombres, en 2015. En el África subsahariana los avances han sido mucho más lentos y se espera que solamente el 69% de las mujeres jóvenes estén alfabetizadas en 2015, lo cual supondrá un aumento de 11 puntos porcentuales respecto de la tasa registrada en 1990 (Gráfico 17).

Gráfico 16: La alfabetización de las mujeres sigue retrasada en comparación con la de los hombres

Tasa de alfabetización de adultos, según el sexo, en regiones escogidas del mundo, en 1990, 2000, 2010 y 2015 (proyección)

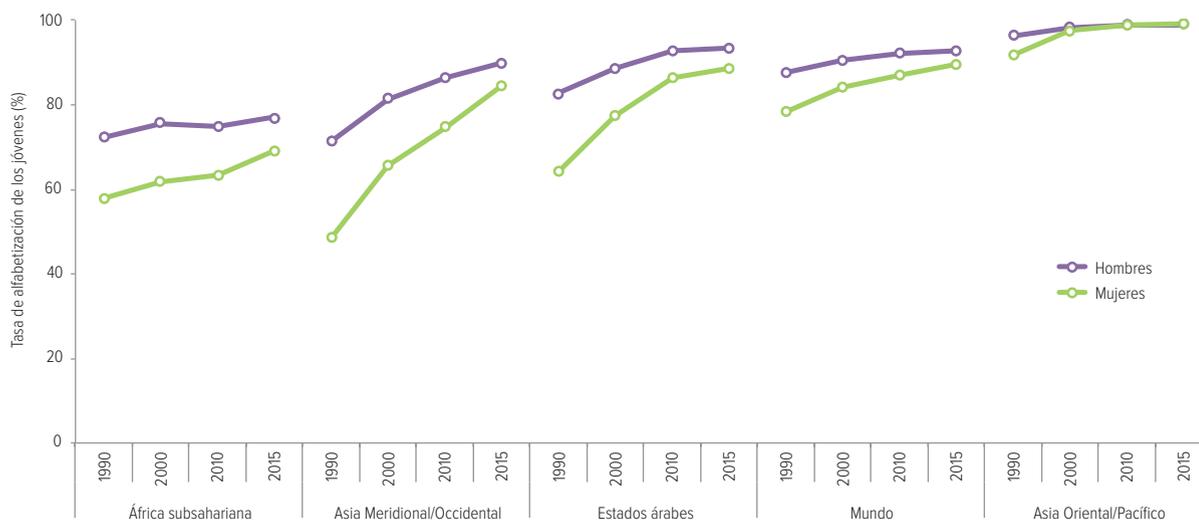


Nota: Los datos relativos a la alfabetización no se compilan cada año. Por consiguiente, los datos regionales y mundiales se refieren a los censos decenales. 1990 recoge los datos censales del decenio 1985-1994; 2000, los del decenio 1995-2004; y 2010, los del periodo 2005-2012.

Fuente: Censos del IEU.

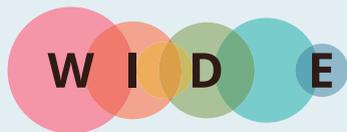
Gráfico 17: Sólo dos tercios de las jóvenes del África subsahariana estarán alfabetizadas en 2015

Tasa de alfabetización de los jóvenes, según el sexo, en el mundo y en regiones escogidas, 1990, 2000, 2010 y 2015 (proyección)



Nota: Ibid. Gráfico 16.

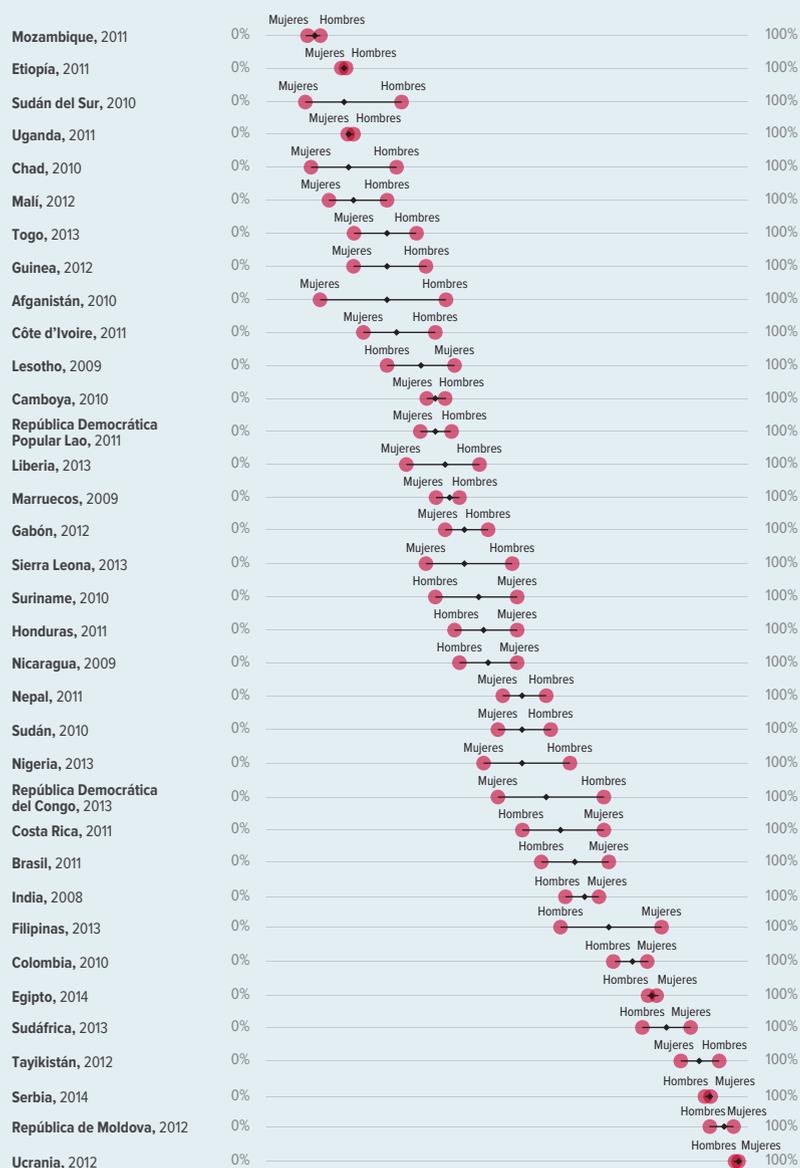
Fuente: Censos del IEU.



Base de datos mundial sobre

El Equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* ha elaborado y mantiene actualizada una página web interactiva que recoge la magnitud de las desigualdades educativas en los distintos países. La Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación (WIDE, por sus siglas en inglés) recopila las últimas estadísticas de las encuestas demográficas y de salud, las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados y otras encuestas domésticas de ámbito nacional, así como de los diferentes estudios sobre los resultados del aprendizaje escolar.

Las disparidades de género siguen siendo altos en varios países Tasa de terminación del primer ciclo de secundaria, por género (%)



Esta cifra muestra el porcentaje de muchachos y muchachas que completaron el primer ciclo de secundaria en una muestra de 35 países de renta baja y media y es indicativa de la existencia de desigualdades asociadas al género en muchos países, desigualdades que, sin embargo, no son inevitables. Al pulsar en los círculos que figuran en la web, aparecen dichos porcentajes. Por ejemplo, en Chad y Uganda se registra la misma tasa de terminación del primer ciclo de secundaria (17%). No obstante, mientras que no se observan disparidades de género en Uganda, la tasa de terminación de los muchachos en Chad es tres veces superior a la de las muchachas. También es posible que las disparidades de género se den en sentido inverso. Así por ejemplo, en Malí se registra una desventaja de 12 puntos para las chicas, mientras que en Nicaragua se observa la misma diferencia, pero en detrimento de los muchachos.

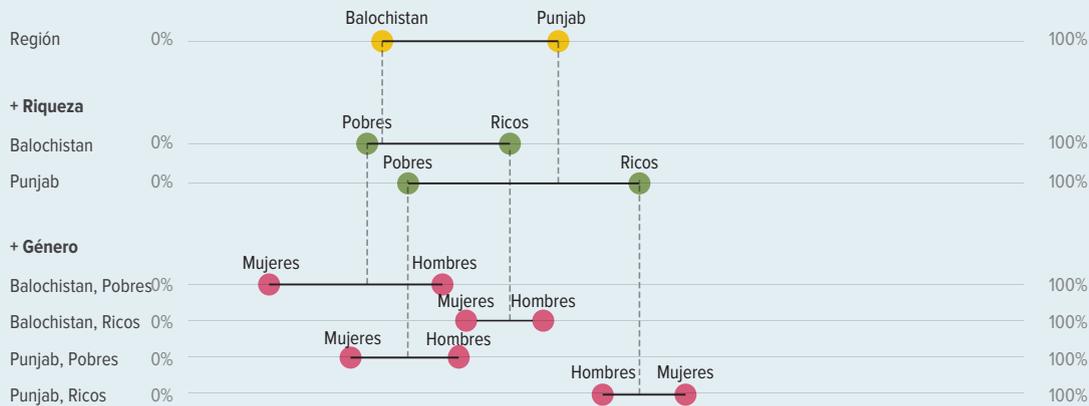
la desigualdad en la educación (WIDE)

Quienes consulten la página web podrán comparar grupos dentro de los países representados en función de diferentes indicadores educativos y según los factores asociados a la desigualdad, como la renta, el género, la etnia, la religión o la ubicación geográfica. Los usuarios pueden crear mapas y gráficos a partir de los datos para luego descargarlos, imprimirlos y compartirlos en línea. El diseño de la web es obra de los profesionales de la empresa Interactive Things.

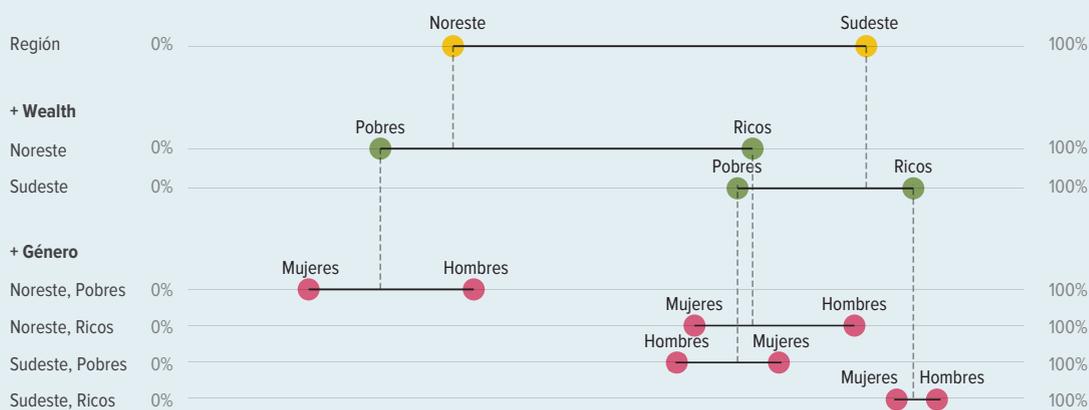
Las disparidades de riqueza se agravan aún más por las disparidades de género

Tasa de terminación del primer ciclo de secundaria, por región, riqueza y sexo (%)

Pakistán, 2012



Nigeria, 2013



En la web de WIDE, los usuarios tienen acceso a datos detallados sobre tendencias coincidentes relativas a situaciones de desigualdad en los distintos países. En la provincia de Beluchistán (Pakistán), sólo el 21% de la población más pobre logra acabar el primer ciclo de secundaria. Con todo, las disparidades de género dentro de este grupo son notables: sólo el 10% de las mujeres pobres completa la secundaria elemental frente al 31% de los hombres. En el Punjab (India), la brecha de género se da en sentido inverso entre la población más rica. En Nigeria se registra una enorme desigualdad entre la región noroeste, afectada por un conflicto, y la próspera región del sureste. En la región noroeste se dan disparidades de género significativas, tanto entre la población más rica como entre los pobres, y siempre en perjuicio de las chicas. En cambio, en el sureste, las disparidades de género son menores, pero en este caso entre los pobres perjudican a los muchachos.

Desafíos y soluciones políticas para lograr la igualdad después de 2015

Obstáculos persistentes para lograr la igualdad en la enseñanza

Todavía siguen alzándose multitud de obstáculos, a menudo concurrentes, que impiden el acceso de millones de niños, jóvenes y adultos a una educación de calidad y equitativa desde el punto de vista del género o que no les permiten completarla. En esta sección se analizan dichos obstáculos.

Las normas y actitudes sociales discriminatorias muy arraigadas restringen los beneficios que un mejor acceso a la educación les aporta a las niñas

Las instituciones sociales –leyes formales e informales, y normas y prácticas sociales y culturales– pueden ayudar a explicar por qué en algunos países no se ha alcanzado la paridad y la igualdad de género en la educación. Las intervenciones normativas que no tienen en cuenta a las instituciones sociales discriminatorias no hacen frente a los factores que generan desigualdad entre los sexos (OCDE, 2012a). Un análisis basado en el SIGI de 2012 reveló que los países con niveles más altos de discriminación contra las mujeres por lo general se desempeñaban peor en relación con una serie de indicadores de desarrollo, entre otros la educación (OCDE, 2012c).

Las normas y actitudes sociales discriminatorias muy arraigadas contrarias a la igualdad de género perjudican la demanda de educación de las niñas y restringen los beneficios que un mejor acceso a la educación les aporta. Estas normas se reflejan en prácticas como el matrimonio precoz, las prácticas tradicionales de confinamiento, la preferencia por los niños en la inversión de la familia en educación y la división por sexos de las tareas del hogar. Una vez que las normas discriminatorias y los estereotipos basados en el género se han incorporado a los planes de estudio o se han integrado en programas de educación no formal, estos esquemas se transmiten a través de los recursos didácticos y las metodologías educativas, y pueden afectar a la autoestima del alumnado y limitar sus expectativas y logros, al tiempo que refuerzan las desigualdades

dentro de la sociedad en su conjunto. Las normas y los usos sociales relacionados con el género también afectan a la educación de los niños. Dentro de determinadas comunidades y grupos sociales, la educación de los niños y los muchachos está infravalorada, lo que genera desmotivación y abandono escolar (**Recuadro 4**). La pobreza y la necesidad o el deseo de trabajar también refuerzan las dificultades que encuentran los chicos para completar su escolaridad.

El matrimonio precoz y el embarazo de las adolescentes limitan su acceso a la educación

El matrimonio y el embarazo precoz de las adolescentes limitan su acceso a la educación y sus posibilidades de proseguirla. En muchas culturas, asistir a la escuela suele ser incompatible con las responsabilidades y expectativas que generan el matrimonio y la maternidad (Mensch y otros, 2005; Omoeva 2014). Ahora bien, la relación entre el matrimonio precoz, la crianza de los hijos y la educación de las niñas es compleja, puesto que no se trata de una relación de causa-efecto en un solo sentido: la falta de oportunidades de escolarización y otros factores de agotamiento que llevan al abandono escolar de las niñas también pueden traer consigo matrimonios precoces (Lloyd y Menchs, 2006). Como se señalaba en el Informe de Seguimiento de la EPT de 2013-2014, hay una considerable masa de datos que indican que la participación de las niñas en la educación formal es en sí misma un factor importante para retrasar el matrimonio y la crianza de los hijos (UNESCO, 2014c). Las decisiones sobre la educación, la edad para contraer matrimonio y quedar embarazada pueden resultar de una combinación de factores subyacentes, tales como la pobreza, las normas sociales discriminatorias y la composición de la familia, así como de la accesibilidad y la calidad de la educación que se dispensa (Psaki, 2015). Los conflictos y las crisis humanitarias también agravan la vulnerabilidad de las niñas al matrimonio precoz (Lemmon, 2014).

Recuadro 4: La retirada de los niños con la escuela tiene repercusiones en las relaciones del género

Los sistemas educativos formales no logran cubrir adecuadamente las necesidades de millones de muchachos de todo el mundo, un aspecto que a menudo se pasa por alto al focalizar la atención sobre las mayores y permanentes desventajas que afrontan las muchachas. Sin embargo, aunque las niñas siguen teniendo menos probabilidades de comenzar la escolaridad en un primer momento, en muchos países los niños corren un riesgo mayor de no progresar adecuadamente y de no completar la enseñanza secundaria.

Es importante señalar que el riesgo cada vez mayor de que los niños abandonen prematuramente la escuela no significa una ventaja para la educación de las niñas ni mejores oportunidades educativas para ellas. Es más, este problema suele darse en las sociedades patriarcales donde los hombres siguen acaparando las posiciones de poder, como las de directores de escuela, miembros de los consejos escolares y funcionarios de los ministerios de educación.

Muchos chicos abandonan demasiado pronto la escuela debido a la obligación o el deseo de trabajar, lo que acarrea faltas de puntualidad, bajo rendimiento y la consiguiente pérdida de motivación por los estudios, aunque el abandono también se ve influido por factores como la pertenencia a determinados grupos étnicos u otras formas de marginación.

La falta de motivación de los muchachos para aprovechar la escuela no es sólo una cuestión de opciones personales. El

bajo rendimiento escolar de los chicos y el abandono temprano pueden ir asociados a normas sociales y a estereotipos de género que presionan a los chicos para desentenderse de los estudios. En los países de la OCDE se han realizado estudios que asocian el bajo rendimiento escolar de los chicos, especialmente en lo tocante a las competencias de cálculo y lectura, con una visión de la masculinidad que infravalora el éxito académico y el esfuerzo consagrado al estudio.

Además de socavar los derechos humanos de los muchachos e independientemente de las razones que causen el insuficiente acceso a la escolaridad, la falta de interés y las altas tasas de abandono escolar entre los chicos tienen graves consecuencias para la igualdad de género. Según la “Encuesta Internacional sobre los Hombres y la Igualdad de Género” (IMAGES, por sus siglas en inglés), llevada a cabo entre 2009 y 2010 en Brasil, Chile, Croacia, India, México y Rwanda, los hombres con menor nivel educativo manifestaban puntos de vista más discriminatorios sobre las cuestiones de género, tenían más probabilidades de mostrarse violentos en el hogar y de implicarse menos en el cuidado de los hijos cuando se convertían en padres. En cambio, los hombres que habían completado la educación secundaria manifestaban una actitud y unas conductas más igualitarias desde el punto de vista de género.

Fuentes: Barker y otros (2011); Epstein y Morrell (2012); Hunt (2008); Jha y otros, (2012); Kimmel (2010); OCDE (2015).

La legislación sobre el matrimonio infantil se ha reforzado, pero no es suficiente para eliminar esta práctica

El avance hacia la eliminación del matrimonio infantil en el mundo entero ha sido lento. En 2012, una media del 17% de las mujeres de todo el mundo se casaba entre los 15 y 19 años (OCDE, 2012b). Los datos de una encuesta de hogares referentes al periodo 2000-2011 indicaban que, en 41 países, el 30% o más de las mujeres de 20 a 24 años de edad estaban casadas o en unión libre desde los 18 años (Loaiza y Wong, 2012).

Los últimos análisis de las encuestas domésticas demuestran que si se aplicasen las leyes que regulan la edad mínima para el matrimonio se produciría un aumento del 15% en los años de escolarización en Asia Meridional y Occidental y del 39% en el África subsahariana (Delprato y otros, 2015). Sin embargo, en la actualidad no se cuenta con pruebas suficientes que demuestren que la legislación por sí misma sea una herramienta disuasoria eficaz ante el matrimonio precoz (Psaki, 2015a).

En Bangladesh, donde la prevalencia del matrimonio infantil estimada en un 66% es de las más altas del mundo, la legislación fija en 18 años la edad mínima para contraer matrimonio, aunque se contemplan excepciones (Brown, 2012; Loaiza y Wong, 2012). Según una evaluación de la Ley nacional indonesia sobre el matrimonio de 1974, no hubo un cambio significativo de tendencia en el matrimonio infantil después de que esta norma fuese aprobada (Lee-Rife y otros, 2012). En el Yemen, una ley de 2009 fijó la edad mínima para contraer matrimonio en los 17 años, pero los parlamentarios y clérigos conservadores la objetaron y la ley no llegó a entrar en vigor (AlAmodi, 2013).

Con todo, la incidencia del matrimonio infantil se ha reducido considerablemente en algunos países, entre ellos Bolivia, Etiopía y Nepal. En Etiopía, donde también aumentó el número de años de escolarización, se estima que la prevalencia del matrimonio precoz descendió más de un 20% entre 2005 y 2011 (Loaiza y Wong, 2012). Esto se consiguió gracias a un marco integral de cambios legislativos, actividades de promoción y campañas de movilización de la comunidad.

Las madres adolescentes tienen problemas para proseguir su educación

Si bien el embarazo de las adolescentes y la crianza precoz de los hijos es motivo de preocupación tanto para los países desarrollados como en desarrollo, las tasas son más altas en los países de ingresos medianos y bajos. En 2010, 36,4 millones de mujeres de países en desarrollo de 20 a 24 años de edad dijeron que habían dado a luz antes de los 18 años, y dos millones antes de los 15 (UNFPA, 2013b).

Se calcula que el 90% de los embarazos de adolescentes en el mundo en desarrollo corresponde a jóvenes que están casadas (UNFPA, 2013b). Las jóvenes casadas están más expuestas a tener relaciones sexuales y tienen menos probabilidades de usar métodos anticonceptivos que sus coetáneas no casadas, además de la presión a que están sometidas para que conciban rápidamente después de consumado el matrimonio (Presler-Marshall y Jones, 2012). Así pues, la reducción de los embarazos de adolescentes puede conseguirse mediante políticas y programas eficaces encaminados a retrasar el matrimonio.

Sin embargo, a escala mundial el riesgo de embarazo precoz y no deseado fuera del matrimonio ido en aumento (Hindin y Fatusi, 2009; Mensch y otros, 2006; Presler-Marshall y Jones, 2012). La prevalencia del matrimonio infantil disminuyó en el África subsahariana entre 1994 y 2004, pero la prevalencia de las relaciones sexuales premaritales antes de los 18 años aumentó en 19 de los 27 países analizados (Mensch y otros, 2006).

Se ha comprobado que el embarazo es un factor decisivo de abandono escolar y exclusión entre las estudiantes de enseñanza secundaria en los países del África subsahariana (Makamare, Enyegue, 2014), entre otros en Camerún (Elouondou, Enyegue, 2004) y Sudáfrica (Geisler y otros, 2009). En los países de América Latina, la alta tasa de embarazos entre las adolescentes es una grave preocupación para las políticas públicas. En Chile, ser madre reduce la probabilidad de culminar la educación secundaria entre un 24% y un 37% (Kruger y otros, 2009).

Desde finales del decenio de 1990, varios países del África subsahariana han aprobado políticas en apoyo de la readmisión de las jóvenes, una vez que éstas han dado a luz (Makamare, 2014). Pero incluso cuando existen tales políticas, la aceptación suele ser limitada, porque los

proveedores de educación y las comunidades no están al tanto de dichas políticas de readmisión o porque no apoyan el regreso de esas estudiantes a la escuela. En los centros de enseñanza, son comunes la estigmatización y discriminación de las embarazadas y las madres adolescentes (UNESCO, 2014a). En Sudáfrica, la legislación prohíbe a las escuelas excluir a las niñas embarazadas, pero solo una de cada tres, aproximadamente, vuelve a la institución después del parto. Las que lo hacen, suelen toparse con actitudes y prácticas negativas de los maestros y de sus condiscípulos (Bhana y otros, 2010).

El trabajo infantil afecta a la escolarización

El trabajo infantil obstaculiza considerablemente la consecución de la Educación para Todos, de modo que sus dimensiones de género merecen mención aparte. En la mayoría de los países, el trabajo remunerado de niños y adolescentes se asocia a la pobreza de las familias, por lo que sobra decir que la incidencia del trabajo infantil es mucho mayor en los países pobres. En primer lugar, la necesidad de trabajar puede impedir que los niños asistan a la escuela y, si bien trabajar y estudiar es siempre mejor que no ir a la escuela en absoluto, la combinación de trabajo y escuela sigue haciendo mella en los resultados de la educación. Así, cuanto más horas trabaje un niño o una niña a la semana, menos posibilidades tendrá de asistir a clase, y los que lo hagan tendrán más probabilidades de mostrar retraso escolar, sea cual sea el nivel educativo que lleguen a alcanzar (Comprender el trabajo infantil, 2015). Los datos medios de edad por curso muestran que, a los 13 años y en casi todos los países, los niños que trabajan y van a la escuela tardan más en pasar de grado que sus condiscípulos que no trabajan, lo que probablemente se debe a repeticiones de curso por malas notas, a la mayor frecuencia de la escolarización tardía y a tasas más altas de ausentismo. El trabajo no remunerado es igualmente un grave problema que afecta a la educación de millones de niños.

En numerosos países, las mujeres y las niñas dedican más tiempo que los niños al trabajo doméstico (Lyon y otros, 2013), mientras que es más probable que se emplee a los niños como mano de obra remunerada. Con mayor frecuencia que los niños, las niñas compaginan la asistencia a la escuela con las tareas domésticas (Lyon y otros, 2013). En los países que presentan mayores tasas de trabajo infantil, como la India, son las niñas la

En los países del África subsahariana, los embarazos son un factor decisivo de abandono escolar y exclusión para las estudiantes de secundaria

que, con más frecuencia que los niños, combinan los estudios con las tareas de la casa, lo que supone una doble desventaja y un mayor riesgo de repetir curso o abandonar la escuela. Por otro lado, en muchos países, las niñas que compaginan escuela y tareas domésticas parecen también más expuestas al matrimonio precoz (Lyon y otros, 2013).

El trabajo en el hogar interfiere con la escolaridad y son las niñas las que, como norma general, dedican más horas que los niños a las labores domésticas (UNICEF, 2013a). Al analizar los datos recogidos en encuestas por hogares en 13 países de Asia, América Latina y el Caribe y el África subsahariana, se observa que las niñas tienen más posibilidades que los niños de que se les asignen tareas domésticas, independientemente de su entorno cultural (Comprender el trabajo infantil, 2015). En los países de escasos recursos, como Ghana, Kenya y Malawi, hay una correlación negativa entre las horas dedicadas a la recolección de leña y el acarreo de agua y las probabilidades de que las niñas asistan a la escuela (Dreibelbis y otros, 2013; Nankhuni y Findeis, 2004; Nauges y Strand, 2013). Por otro lado, allí donde se redujo en una hora el tiempo dedicado a la recolección de agua, aumentaron las tasas de escolarización de las niñas –entre un 8 y un 9% en Yemen y entre un 18 y un 19% en Pakistán (Koolwal y van de Walle 2010). A falta de un sistema de guarderías infantiles adecuado, la asistencia de los hermanos mayores a la escuela –especialmente si son niñas– supone un elevado coste de oportunidad para las familias más pobres (Keiland, 2015). En los países más gravemente afectados por el VIH y el SIDA, las mujeres y las niñas son con mayor frecuencia las cuidadoras de sus familiares enfermos crónicos, lo que impide su participación en la escuela o en los diversos programas educativos (Evas y Becker, 2009). Sin embargo, el trabajo doméstico infantil está socialmente aceptado, por lo que es casi invisible y es poco probable que quede contemplado en la legislación sobre el trabajo infantil, y recibe escasa atención por parte de los encargados de la formulación de políticas (ILO, 2013a, UNESCO, 2008).

La necesidad o el deseo de muchos chicos de asumir un trabajo remunerado conlleva su salida temprana del sistema educativo (Barker y otros, 2015). En algunos países de África Meridional como Botswana, Lesotho y Namibia, a los niños se les retira de la escuela para que vayan a pastorear el ganado (Jha y Kelleher, 2006). En Mongolia, los niños de familias de pastores pobres

tradicionalmente han experimentado altas tasas de abandono escolar y siguen siendo el grupo rural más desfavorecido en el ámbito de la educación (Steiner-Khamsi y Gerebnaa, 2008). En Brasil y Jamaica, los niños de entornos urbanos de ingresos bajos suelen dejar la escuela para desempeñar trabajos manuales, trabajar en la construcción o ejercer otras labores semicualificadas que no requieren haber finalizado la enseñanza secundaria, porque consideran que la educación no les ofrece ninguna garantía de empleo en el futuro (Barker y otros, 2012). Las familias pobres también suelen reaccionar ante las dificultades económicas sacando a los chicos de la escuela. En Brasil, la probabilidad de que los niños de hogares pobres abandonaran la escuela tras una caída súbita del ingreso familiar era un 46% más alta que la de los niños procedentes de hogares que no eran pobres (Duryea y otros, 2007).

Es preciso abordar el problema de la violencia de género en la escuela

The Dakar Framework for Action called on En el Marco de Acción de Dakar se pide a los gobiernos que realicen un amplio esfuerzo para eliminar el sesgo de género y la discriminación por motivos de género. Se requiere a las partes interesadas que garanticen la seguridad personal de los estudiantes, y se señala que las niñas son especialmente vulnerables a los abusos y el acoso, tanto dentro de la escuela como en los trayectos de ida y vuelta.

La violencia de género relacionada con la escuela es una de las peores manifestaciones de la discriminación por motivos de sexo y perjudica enormemente a los intentos de lograr la igualdad en el ámbito de la educación (Leach y otros, 2012). Por violencia de género relacionada con la escuela se entiende los actos o las amenazas de violencia sexual, física o psicológica que ocurren en un centro de estudios o en su contexto educativo, los estereotipos de género y la dinámica de poder desigual (Greene y otros, 2013). Este fenómeno comprende, sin limitarse a ello, actos o amenazas de violencia física e intimidación, tocamientos no consentidos, acoso sexual, agresión sexual y violación (Leach y otros, 2014). El castigo corporal y la disciplina en las escuelas también se manifiestan de manera sesgada o discriminatoria por razón de género. Otros comportamientos implícitos derivan asimismo de prácticas escolares cotidianas que refuerzan los estereotipos y la desigualdad de género, y fomentan contextos escolares poco seguros o violentos.

La violencia de género en la escuela obstaculiza seriamente los esfuerzos para lograr la igualdad de género en la educación

Los niños que viven en zonas afectadas por conflictos armados corren un mayor riesgo de sufrir violencia de género

Tanto las muchachas como los muchachos pueden ser víctimas o protagonistas de la violencia de género dentro de la escuela, si bien en distinto grado. Aunque las diferencias no se aprecian de manera nítida, sí parece que las niñas padecen más a menudo acoso y abusos sexuales, perpetrados en diverso grado por alumnos y maestros masculinos (Pinheiro, 2006; UNICEF, 2014), mientras que los muchachos suelen tener más probabilidades de experimentar actos frecuentes y graves de violencia física. Los niños suelen tener más probabilidades de incurrir en el acoso, mientras que las niñas ejercen con más frecuencia la violencia verbal o psicológica (Pinheiro, 2006). Sin embargo, las niñas también cometen actos de violencia (Bhana, 2008) y los niños también sufren abusos sexuales (Nandita y otros, 2014). Se reconocen cada vez como motivos de preocupación la intimidación y el acoso homófobos y la ciberintimidación (Fancy y Fraser, 2014; UNESCO, 2012a).

La violencia de género tiene consecuencias a corto y largo plazo, tanto para los niños como para las niñas. Además de los traumas físicos y psicológicos, la violencia de género tiene consecuencias sanitarias y sociales duraderas. Se ha comprobado que las experiencias escolares peligrosas y violentas tienen una repercusión negativa en el aprovechamiento y el logro escolar de los alumnos (Mullis y otros, 2012; UNESCO, 2008). Al analizar los datos del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) se observó que en muchos países los alumnos del octavo curso que habían padecido acoso obtenían menor puntuación en matemáticas, comparados con los que no lo habían padecido. En Jordania, Omán, Palestina y Rumania, los chicos de octavo curso víctimas de acoso, tenían menos posibilidades de alcanzar el nivel 1 de competencia matemática; en Chile, Ghana y la República Islámica del Irán, las chicas sometidas a acoso, como media, eran las que peores resultados obtenían (UNESCO, 2015b). Hay estudios cualitativos que muestran que la violencia de género es un factor que agrava el bajo rendimiento y el abandono escolar de las muchachas (Dunne y otros, 2005b). Las violaciones o las relaciones sexuales no consentidas pueden dar lugar a embarazos precoces y no deseados y, como consecuencia de éstos, aumentar el riesgo de que las muchachas abandonen los estudios (Psaki, 2015b).

A partir de 2000, es cada vez mayor el volumen de investigaciones que se realizan sobre la violencia

sexual generalizada en los entornos escolares, gran parte de ellas centradas en la violencia de género contra las niñas, predominantemente en el África subsahariana (Burton, 2005; Dunne y otros, 2005; Human Rights Watch, 2001; Leach y otros, 2003; Parkes y Heslop, 2011). Hay pruebas de que la violencia sexual está muy arraigada en los entornos escolares autoritarios y con gran disparidad entre los sexos (Dunne y otros, 2005). Los alumnos mayores aprovechan su condición para abusar de las alumnas. En el Camerún, el 30% de la violencia sexual experimentada por las niñas al ir a la escuela fue cometida por alumnos de sexo masculino (Devers y otros, 2012). Los docentes también cometen abusos y actos de explotación sexual, a menudo con impunidad. En Malawi, el 20% de los maestros encuestados dijo que conocía casos de colegas que forzaban a las alumnas o ejercían coacción sobre ellas para mantener relaciones sexuales (Burton, 2005). En Sierra Leona, los maestros habían sido los autores de casi una tercera parte de los casos comunicados de niñas forzadas o coaccionadas para mantener relaciones sexuales a cambio de dinero, objetos o calificaciones (ACPF, 2010).

En América Latina y el Caribe, los estudios se han centrado en gran medida en la violencia física, en particular en los efectos derivados de la violencia de las pandillas en las escuelas (Jones y otros, 2008). Ahora bien, la amplia tolerancia social de la violencia familiar y comunitaria, especialmente contra las mujeres, genera el contexto social propicio para la violencia sexual contra las niñas por parte de los alumnos y los maestros varones (Leach y otros, 2014).

Un estudio sobre adolescentes víctimas de violencia sexual en el Ecuador reveló que el 37% de los autores eran maestros (Jones et al, 2008).

A causa de los tabúes sociales, es difícil investigar la violencia de género en los países asiáticos y los casos de abuso no suelen denunciarse. No obstante, estudios en pequeña escala realizados en Asia Meridional y Occidental dan cuenta de comportamientos sexuales abusivos de los maestros respecto de las alumnas (Pawlak, 2014). Las conclusiones de un estudio reciente de cinco países de Asia destacan casos de violencia sexual contra niños y niñas. En Viet Nam, el 21% de las niñas y el 17% de los muchachos de 12 a 17 años dijeron haber sufrido violencia sexual en la escuela (Nandita y otros, 2014).

La violencia física, incluido el castigo corporal, también tiene dimensiones de género (Parkes, 2015). En algunos países se considera que los muchachos son más duros e indisciplinados y, consecuentemente, son objeto con mayor frecuencia de castigos corporales, mientras que las niñas reciben con mayor frecuencia castigos psicológicos y verbales (Pinheiro, 2006). Un estudio reciente del estado indio de Andhra Pradesh, donde está prohibido el castigo corporal, demostró que el 41% de los chicos y el 27% de las chicas de entre 14 y 15 años habían recibido castigos corporales en la última semana (Morrow y Singh, 2014). En Indonesia, el 27% de los muchachos de 12 a 17 años dijo que había recibido castigos físicos de un maestro en los seis meses anteriores, frente al 9% de las niñas (Nandita y otros, 2014).

Los niños que viven en zonas afectadas por conflictos armados corren un mayor riesgo de sufrir violencia de género. Además, los efectos directos e indirectos de la violencia sexual generalizada pueden perpetuarse una vez finalizado el conflicto (**Recuadro 5**). La vulnerabilidad de los niños en caso de violencia escolar por motivos de género también aumenta si padecen una discapacidad, expresan una orientación sexual diferente a la comúnmente aceptada o pertenecen a un grupo social desfavorecido.

En Tailandia, el 56% de los niños gays, bisexuales o transgénero manifestó haber sufrido acoso escolar en el último mes (UNESCO, 2014d). La pobreza, las desigualdades de género y las discapacidades se alían para colocar a las niñas en una situación especialmente vulnerable. Una encuesta realizada en Uganda a 3.706 alumnos de primaria con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años demostró que el 24% de las chicas con alguna discapacidad sufría violencia sexual en la escuela, frente al 12% de las niñas sin discapacidad (Devries y otros, 2014).

La violencia escolar por motivos de género no es exclusiva de los países más pobres. Una encuesta realizada anteriormente en Estados Unidos a 2.000 estudiantes de secundaria arrojó como resultado que el 80% había sufrido acoso sexual en sus centros educativos (Harris Interactive, 2001). Otro estudio reciente llevado a cabo en los Países Bajos concluyó que el 27% de los alumnos había sufrido acoso sexual por parte de miembros del personal (Mcube y Harber, 2013). En países como Japón y Nueva Zelanda, el acceso a las tecnologías en línea está trayendo consigo nuevas formas de violencia de género, como el ciberacoso (Pawlak, 2014).

Recuadro 5: El conflicto dejó un legado de violencia de género en Liberia

Los catorce años de guerra civil en Liberia han dejado como legado altas tasas de criminalidad y de violencia de género. En un estudio realizado en 2012 se subraya que la violencia escolar por motivos de género afecta tanto a los niños como a las niñas. Más del 20% de los alumnos dijo haber sido víctimas de abusos por parte del personal docente o no docente y el 18% de las niñas y el 13% de los niños alegaban haber recibido proposiciones sexuales por parte de los docentes a cambio de mejores calificaciones. La opinión de muchachos y muchachas sobre la violencia escolar por motivos de género no es sino el reflejo de actitudes sociales profundamente arraigadas que hacen que casi el 50% de los muchachos y el 30% de las muchachas consideren que acceder a los abusos sexuales y a la violencia es algo normal en una relación. Existe además una cultura de impunidad en Liberia, país donde sólo un tercio de los estudiantes que decían ser víctimas de violencia por razones de género habían notificado el incidente.

Fuentes: IBIS et al. (2014); Postmus et al. (2014).

Estrategias y políticas esenciales para lograr la paridad y la igualdad de género en la educación

En Dakar, en el año 2000, se subrayó la necesidad de desarrollar un enfoque multidisciplinario e integrado para alcanzar los objetivos de la EPT y se definieron una serie de estrategias clave en el Marco de Acción de Dakar (**Recuadro 6**). Desde 2000, se ha producido un aumento de los compromisos mundiales, regionales y nacionales en materia de género y educación, lo que comprende reformas legislativas y políticas, la incorporación sistemática de la perspectiva de género y la movilización y el apoyo creciente por parte de la sociedad civil y de las comunidades.

Muchos países han prestado una atención especial a la educación de las niñas. En un estudio reciente de la UNESCO sobre medidas de apoyo al derecho a la educación, 40 de los 59 Estados Miembros que participaron en el mismo se refieren de manera explícita a la garantía del derecho de las mujeres y las niñas a la educación y a la prohibición de la discriminación por motivos de género en sus constituciones nacionales, en su legislación o en políticas específicas (UNESCO y ONU Mujeres, 2014).

Recuadro 6: Estrategias de Dakar para el logro de la igualdad en la educación

Como parte del impulso para aplicar estrategias integradas con miras a la igualdad entre los sexos en la educación, que reconozcan la necesidad de modificar actitudes, valores y prácticas, en el Marco de Acción de Dakar se formuló el siguiente llamamiento:

- Conseguir la Educación para Todos obliga a un compromiso de alto nivel y a dar prioridad a la igualdad entre los sexos. Las escuelas, otros contextos educativos y los sistemas de educación constituyen generalmente el reflejo de la sociedad. Entre las acciones en apoyo de la igualdad entre los sexos debe haber algunas medidas para combatir la discriminación derivada de las actitudes y prácticas sociales, la situación económica y la cultura.
- La totalidad del sistema de educación debe estar empeñada en generar actitudes y comportamientos que incorporen la conciencia y el análisis de la disparidad entre los sexos. Hay que tomar medidas, pues, para que las políticas y su ejecución promuevan el aprendizaje de niños y niñas. Los órganos encargados de la docencia y la supervisión han de ser justos y transparentes, y las disposiciones y reglamentos, comprendidas las medidas promocionales y disciplinarias, han de ser iguales para niñas y niños, mujeres y hombres. Hay que prestar atención a las necesidades de los niños cuando éstos se encuentran en desventaja.
- En el medio escolar, el contenido, los procesos y el contexto de la educación no deben tener el menor sesgo sexista, sino fomentar y apoyar la igualdad y el respeto. Están aquí comprendidos los comportamientos y las actitudes de los docentes, el programa de estudios y los libros de texto, y las interacciones entre los alumnos. Hay que tratar de garantizar la seguridad personal: las muchachas suelen ser particularmente vulnerables a los abusos y acosos durante el trayecto de la casa a la escuela y viceversa.

Los cambios de orden jurídico no son suficientes para abordar la cuestión de la paridad de género en la enseñanza

Los avances hacia una mayor igualdad de género en la educación se han visto favorecidos por los compromisos políticos destinados a abordar los obstáculos que impiden que tanto las niñas como los niños accedan a una educación de buena calidad. En esta sección se detallan los esfuerzos que las partes interesadas han llevado a cabo desde la Cumbre de Dakar con miras a lograr la igualdad de género en la educación, tanto a escala mundial, como en los ámbitos nacional y local.

La coordinación y las campañas internacionales han impulsado la igualdad de género

En el Marco de Acción de Dakar se pidió la creación de mecanismos de coordinación, iniciativas y campañas de ámbito mundial para apoyar el compromiso político con la EPT, promover el intercambio de ideas, experiencias y competencias,

influir en las prácticas nacionales de EPT y reforzarlas, movilizar recursos financieros y, por último, crear un mecanismo independiente de supervisión e información de los avances logrados en la consecución de la EPT (véase el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015*). Este informe destaca numerosos ejemplos de interacción entre intervenciones a escala mundial y procesos nacionales que indican que las acciones de alcance mundial de los copartícipes de la EPT han contribuido a colocar las cuestiones de género en un puesto lo suficientemente destacado en la agenda de la EPT, contribuyendo así a avanzar en la consecución de la igualdad de género en la educación.

El mecanismo mundial más notorio en relación con la igualdad de género ha sido la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI), una alianza de múltiples interesados creada en Dakar en 2000. Entre sus actividades figuran la difusión de mensajes de sensibilización sobre la importancia de las políticas y los planes del sector de la educación; la identificación y difusión de prácticas idóneas y el desarrollo institucional del enfoque basado en la creación de alianzas a escala mundial, regional y nacional. En una evaluación realizada en 2011, se reconoció su contribución a la formulación de políticas, el diálogo y la promoción a escala mundial, así como su participación en iniciativas conjuntas de ámbito nacional (UNGEI, 2012). La UNGEI ha reforzado sus vínculos con la Alianza Mundial para la Educación (anteriormente denominada "Iniciativa Vía Rápida") con el fin de trasladar las prioridades acordadas a escala mundial a las iniciativas de ámbito nacional. La Alianza Mundial por la Educación (GPE) establece de hecho la educación de las niñas como uno de sus cinco objetivos prioritarios (GPE, 2012).

Entre otras iniciativas destacadas que promueven la igualdad entre los géneros en el ámbito educativo, destacan la campaña "Por ser niña", lanzada por la ONG Plan Internacional en 2006, el Desafío educativo para las niñas ("Girls Education Challenge") financiado y lanzado por el Departamento de Desarrollo Internacional del Gobierno del Reino Unido, y la "Global Clinton Initiative CHARGE" -iniciativa conjunta para aprovechar las aspiraciones y los recursos en pro de la educación de las niñas- creada en septiembre de 2014 con el fin de optimizar el aprendizaje y el liderazgo de las jóvenes y las niñas.

Además de estas iniciativas relacionadas directamente con la educación, otras destacadas campañas internacionales han centrado recientemente su atención en las cuestiones de género, desde un punto de vista más amplio. Entre estas destacan la iniciativa para la prevención de la violencia sexual (“Preventing Sexual Violence”) lanzada por el gobierno británico en 2012, y la campaña “HeForShe” de ONU Mujeres, difundida a partir de 2014 para contribuir a la eliminación de todas las formas de violencia y discriminación hacia las mujeres y las niñas, mediante la implicación activa de los hombres y los muchachos en el logro de la igualdad de género. Estas campañas suponen un apoyo considerable a la hora de alcanzar la igualdad de género en la enseñanza ya que se centran en las normas sociales sobre cuestiones de género y en las actitudes discriminatorias que pueden influir en la experiencia educativa, tanto de los niños como de las niñas.

La integración de la perspectiva de género constituye una estrategia fundamental

A la hora de abordar la paridad y la igualdad de género en materia de educación es preciso el compromiso de los gobiernos y de otros interesados de integrar la perspectiva de género en todos los aspectos de la elaboración y planificación de sus políticas. En el Marco de Acción de Dakar se pide el compromiso de los gobiernos para integrar la perspectiva de género en todo el sistema educativo, lo que equivale a reconocer la evidencia de que ningún esfuerzo por lograr la igualdad entre los sexos en materia de educación podrá prosperar si las instituciones, las normas y las prácticas sociales siguen siendo discriminatorias. Los cambios legislativos no bastan por sí mismos. Con la inclusión de la perspectiva de género se pretende hacer de la igualdad entre los sexos un ideal fundamental que quede patente en las estructuras y las prácticas de las instituciones y de la sociedad en su conjunto, lo cual requiere la integración sistemática de la perspectiva de género en la concepción, la ejecución, el seguimiento y la evaluación de las políticas y los programas educativos (UNESCO, 2013; Naciones Unidas, 1997).

Los marcos normativos de amplio espectro han respaldado los progresos en materia de educación de las niñas

Prior to Dakar, the Beijing Platform for Action
Antes de Dakar, la Plataforma de Acción de Beijing, acordada en la Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995,

recogió la integración de la perspectiva de género como elemento fundamental para el logro de los compromisos sobre la igualdad de género, con el objetivo fundamental de incorporar una perspectiva de género a las políticas, la programación y los presupuestos de los distintos ministerios (ONU Mujeres, 2002; Naciones Unidas, 1995). Tras la Conferencia de Beijing se adoptaron de forma generalizada políticas encaminadas a incorporar la perspectiva de género al sector de la educación (Unterhalter y otros, 2010). En Burkina Faso, el plan de educación del Gobierno para 2001-2010 establecía estrategias para reforzar la Dirección de promoción de la educación de las niñas, dependencia del Ministerio de Educación Básica y Alfabetización (UNESCO, 2008). En Yemen, se estableció en 2003 la Unidad de participación de la comunidad, y en 2006 el Sector de educación de las niñas, ambos creados en el seno del Ministerio de Educación, en aplicación de la Estrategia nacional de educación de las niñas (Kefaya, 2007). En Burkina Faso, la tasa bruta de escolarización de niñas en la enseñanza primaria aumentó un 47% entre 1999 y 2005; en Yemen, el incremento fue del 46%.

Varios países que redujeron grandes disparidades de género en el ámbito de la enseñanza, entre ellos Burkina Faso, Etiopía, Ghana y Marruecos, integraron una perspectiva de género en los planes educativos, los planes estratégicos o las políticas nacionales de educación, en particular la promoción del derecho de las niñas a la educación, así como respuestas específicas al problema de la baja escolarización femenina (UNESCO y ONU Mujeres, 2014). Un análisis de los planes del sector de la educación en 30 países, realizado para el Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo, reveló que los países que habían incluido un objetivo referente al género en sus planes, tanto en 2000 como en 2012, hicieron progresos sustanciales hacia la paridad de género en la matrícula de primaria. Entre esos países figuraban Burkina Faso, Mozambique y Sierra Leona. En Gambia, Mauritania y el Senegal, el índice de escolarización de las niñas aumentó durante este periodo por encima de la mitad de la matrícula total de primaria, revirtiendo efectivamente la disparidad entre los sexos (UNESCO-IIPE, 2014).

Otros países han logrado progresos sustanciales en la reducción de grandes disparidades de género en la educación mediante marcos normativos integrales, sustentados en la reforma de la legislación, que combinan diversas medidas para mejorar el acceso a la educación, especialmente de las niñas, tales como reducir el coste de la

escolarización o contratar a más docentes. Las políticas eficaces para mejorar la paridad entre los sexos combaten los obstáculos mediante múltiples estrategias.

La India y Turquía han acabado con las disparidades de género en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria. En la India, múltiples estrategias ayudaron a mejorar la accesibilidad y la calidad de la escolarización de las niñas. Entre otros elementos, esas estrategias comprendían libros de texto gratuitos para todas las niñas, campamentos de reinserción escolar y cursos de recuperación, contratación de maestras y programas nacionales para aumentar la demanda de escolarización entre las niñas del medio rural y las más desfavorecidas (Govinda, 2008). En Turquía, la reforma de la legislación y la construcción de escuelas a fin de ampliar la participación en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria se complementaron con incentivos para las niñas de hogares pobres y una campaña nacional de sensibilización a efectos de aumentar los índices de escolarización de las niñas (Sasmaz, 2014).

Burundi y Etiopía mejoraron considerablemente la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, al tiempo que hacían rápidos progresos en relación con la matrícula general. Ambos países ofrecieron incentivos para la escolarización de las niñas en el primer grado a la edad preceptiva, a fin de que pudieran completar la enseñanza primaria antes de la pubertad; en Burundi, se suprimió la tasa que los padres tenían que pagar al inscribir a las niñas en el primer grado de la enseñanza primaria. Entre las intervenciones encaminadas a promover la educación de las niñas figuraron la creación de grupos de madres en Burundi (Vachon, 2007) y las campañas de sensibilización comunitaria en Etiopía (Bines, 2007). Los cambios de legislación a fin de reducir los matrimonios infantiles han sustentado un entorno normativo propicio (Psaki, 2015a).

Los presupuestos pueden ser herramientas para fomentar la igualdad de género

ONU Mujeres, promueve la elaboración de presupuestos que tengan en cuenta la dimensión de género en más de 60 países del mundo entero (ONU Mujeres, 2012b). El método empleado permite examinar las prácticas presupuestarias de los gobiernos a fin de determinar los distintos efectos que tienen en hombres y mujeres, niñas y niños (Unterhalter, 2007). También permite que los grupos de la sociedad civil exijan responsabilidad

a los gobiernos en lo tocante a su compromiso con el logro de la igualdad entre los sexos (Campaña Mundial por la Educación y RESULTS Education Fund, 2011). En la República Unida de Tanzania, la Gender Budgeting Initiative (Iniciativa sobre la inclusión de la dimensión de género en la elaboración de presupuestos) ha ayudado a reconocer el tiempo que las niñas dedican a las tareas del hogar y a reducirlo, mediante la mejora del suministro de agua a la comunidad (Plan International, 2012; ONU Mujeres, 2012a). Las investigaciones indican que invertir recursos suficientes en todo el sistema educativo para aplicar estrategias de integración de la perspectiva de género ayuda a lograr la igualdad entre los sexos en las instituciones de enseñanza. (Unterhalter, 2014).

Los marcos de políticas pueden encontrar dificultades

Con todo, en muchos países, las iniciativas que van en el sentido de esa integración se han visto restringidas y lograr transformaciones reales en el ámbito institucional sigue siendo un enorme desafío. Los recursos para realizar cambios han sido insuficientes, los departamentos gubernamentales encargados de la problemática de género han quedado marginados dentro de las propias instituciones, el apoyo a la promoción no ha sido suficiente y la aplicación se ha visto limitada por formas de discriminación profundamente arraigadas (Subrahmanian, 2006; Unterhalter y otros, 2010). El éxito del proyecto Shiksha Karmi de Rajastán (India), destinado a hacer participar a los hombres y las mujeres de comunidades remotas en la mejora del acceso a la enseñanza primaria, resultó socavado por las persistentes actitudes discriminatorias que algunos dirigentes del proyecto mantenían con respecto a la educación de las niñas y las mujeres (Jain, 2003).

Entretanto, las políticas encaminadas a abordar el problema de la disparidad de género en perjuicio de los niños siguen siendo escasas y pocas veces forman parte de los marcos integrales, de varios niveles, que se elaboran en relación con la educación de las niñas. Aun así, son necesarias políticas diferenciadas para niños y niñas que promuevan la escolarización y la terminación de los estudios de todos los niños y jóvenes.

Las políticas de educación de los países en desarrollo suelen prestar poca atención al aumento de la escolarización de los niños en la enseñanza primaria o secundaria y a la conclusión

En Burundi, se suprimió la tasa que los padres tenían que pagar al inscribir a las niñas en el primer grado de la enseñanza primaria

de esos ciclos, incluso en países con una profunda disparidad de género en detrimento de los muchachos (Jha y otros, 2012). Por ejemplo, en los documentos de política de Lesotho o Swazilandia no se percibe claramente ninguna estrategia para reducir la disparidad entre los sexos y eliminar los obstáculos al logro académico de los niños (Ministerio de Educación de Lesotho, 2002; Ministerio de Educación y Formación de Swazilandia, 2011). Y, sin embargo, la extrema disparidad de género en la enseñanza secundaria en Lesotho, con más de 140 niñas matriculadas por cada 100 niños, se mantiene prácticamente sin cambio desde 1999. En Filipinas y Tailandia, donde las disparidades en los índices de escolarización en perjuicio de los niños aparecen en la enseñanza secundaria, los mecanismos y las políticas relativos a la igualdad de género están centrados en gran medida en las mujeres y las niñas (Hepworth, 2013). Así pues, si bien es importante no retroceder en los avances realizados en pro de la educación de las niñas, también es necesario desarrollar políticas que aborden los problemas a los que se enfrentan los niños.

Se precisa la movilización comunitaria y de la sociedad civil

Promover la importancia de la educación como derecho humano y aumentar la demanda de escolarización, particularmente de las niñas, está vinculado con un mejor conocimiento del valor económico y sociocultural que la educación tiene para las personas, las familias, las comunidades y las sociedades. Las campañas nacionales de promoción y movilización de la comunidad se han utilizado como parte de marcos normativos más amplios para cambiar las actitudes de los padres y suscitar más apoyo a la educación de las niñas. También deben hacerse esfuerzos para recabar apoyo a la alfabetización de adultos y la educación de la primera infancia.

A escala mundial, ActionAid, Oxfam International y Education International se sumaron a la Marcha Mundial contra el Trabajo Infantil para crear la Campaña Mundial por la Educación (CME) en octubre de 1999, en vísperas de la Conferencia de Dakar.

Su labor contribuye a “movilizar a la opinión pública para que presione a los gobiernos a fin de que cumplan sus compromisos de ofrecer educación gratuita y de calidad a todas las personas, en particular a las mujeres” (Culey y otros, 2007).

Desde entonces, la CME ha sido la abanderada del movimiento de la sociedad civil en pro de la EPT, ha llevado a cabo actividades en 150 países y promueve campañas en favor de la igualdad de género en la educación (Campaña Mundial por la Educación, 2014).

En el ámbito nacional, las tempranas campañas de movilización social en gran escala realizadas en el decenio de 1990 en Burkina Faso (Hickson y otros, 2003), Etiopía (Bines, 2007) y Malawi (Rugh, 2000) ayudaron a generar un extenso apoyo en la comunidad a la educación de las niñas. La Estrategia nacional de Tayikistán para el desarrollo de la educación 2015 incluía campañas por radio y televisión destinadas a promover la educación de las niñas. En la más reciente estrategia nacional 2020 se sigue recurriendo a campañas en los medios de comunicación, pero se apunta concretamente a mejorar en particular la baja escolarización femenina en la enseñanza secundaria postobligatoria (UNICEF, 2013a), que en 2012 era de 90 niñas por cada 100 niños.

Las coaliciones nacionales en pro de la educación, que representan a la sociedad civil en los foros de política, pueden prestar apoyo a las actividades de promoción de la educación de las niñas y la igualdad entre los sexos. La Campaña Mundial por la Educación opera con más de 80 coaliciones nacionales en pro de la educación que llevan la voz de la sociedad civil a los foros de política (Campaña Mundial por la Educación, 2014; Verger y Novelli, 2012). En su campaña bajo el lema “Es un derecho. ¡Hagámoslo derecho!”, se pedía a los gobiernos que elaborasen sólidos planes en colaboración con la sociedad civil y respaldados con recursos para alcanzar la igualdad entre los sexos en la educación (Campaña Mundial por la Educación y RESULTS Education Fund, 2011).

Uno de sus miembros, la Ghana National Education Coalition Campaign (Campaña de la coalición nacional de Ghana por la educación) obtuvo una promesa de contribución del Ministerio de Educación para elaborar una política educativa en materia de género, en el marco de la agenda gubernamental para 2012 (Campaña Mundial por la Educación, 2012), a fin de abordar el problema de la disparidad entre los sexos en la enseñanza secundaria, donde se matriculaban 91 niñas por cada 100 niños.

Las estrategias de movilización de la comunidad también se han integrado en muchos programas

no gubernamentales y proyectos en pequeña escala en apoyo de la educación de las niñas. En Burkina Faso, las actividades de movilización de la comunidad formaban parte de un proyecto de creación de escuelas de calidad, adaptadas para acoger a las niñas (Kazianga y otros, 2012). En la India, el programa de educación primaria de distrito prestó apoyo a las primeras iniciativas encaminadas a aumentar la matrícula de niñas movilizando y organizando a las mujeres a través de un proyecto de promoción de la mujer (Unterhalter, 2007).

Las campañas que han resultado particularmente eficaces son aquellas en que intervienen asociados de distintos sectores, cuentan con el respaldo de la planificación y la política nacionales, y hacen partícipes a las comunidades y organizaciones de base (Parkes y Heslop, 2013). En Turquía, la inclusión de múltiples interesados en una campaña nacional destinada a promover la educación de las niñas resultó en un aumento de la escolarización en los distritos seleccionados (**Recuadro 7**). Ahora bien, el ejemplo también pone de relieve los problemas de discriminación social arraigada antes descritos. Pese al aumento de los niveles de escolarización entre las mujeres jóvenes, apoyadas por esta campaña, las actitudes respecto de la igualdad de género no han mejorado de manera generalizada (Dincer y otros, 2014). Los derechos de las mujeres aún no están plenamente protegidos por la Constitución y el Código penal de Turquía. Persisten altos niveles de violencia doméstica contra la mujer y su participación en la arena política y el mercado de trabajo sigue siendo escasa (Pasali, 2013).

La eficacia de reducir los costos de escolarización

Durante la etapa de la Educación para Todos, la atención mundial se ha dirigido a la corrección de las disparidades de género en lo tocante a la escolarización y la terminación de los ciclos de estudio, bajando los costos relacionados con la escuela que asumen las familias, especialmente en los niveles de primaria y secundaria. La reducción de los costos puede ser especialmente ventajosa para las niñas dado que, cuando los recursos familiares son limitados, se tiende a favorecer a los niños. Las medidas de reducción de costos incluyen la exoneración de tasas de matrícula, las becas y los incentivos.

La abolición de tasas de matrícula fue una de las principales estrategias de los gobiernos para aumentar los índices de escolarización, tanto de

Recuadro 7: Diversos interesados apoyan una campaña para promover la educación de las niñas en Turquía.

La campaña “¡Hola niñas, vamos a la escuela!”, iniciada por UNICEF Turquía y llevada a cabo en colaboración con el Ministerio de Educación Nacional, apoyó la acción del Gobierno encaminada a ampliar el acceso a la educación y aumentar la escolarización de las niñas. La campaña se puso en marcha en las diez provincias del país que presentaban la mayor disparidad de género en el acceso a la educación básica.

Como el Ministerio carecía de información sobre los niños sin escolarizar, un comité directivo envió consultores a las diez provincias para evaluar las necesidades e informar sobre la campaña a las partes interesadas de cada localidad. La medida tuvo escaso éxito debido a la estructura jerárquica del sistema educativo turco: los consultores fueron considerados inspectores, y el comienzo de la campaña fue flojo.

Tras un cambio de enfoque, la campaña permitió establecer un nuevo modelo de relaciones entre una amplia gama de partes interesadas centrales y provinciales: los funcionarios se reunían frecuentemente para resolver los problemas con que se enfrentaban los equipos locales. Tanto los funcionarios estatales como los docentes participaron intensamente en las visitas domiciliarias –una estrategia eficaz para persuadir a las familias de que enviaran a las niñas a la escuela. Y se hizo partícipes en la campaña a las organizaciones de la sociedad civil local.

Las diez provincias seleccionadas al comienzo de la campaña avanzaron más que las otras provincias turcas en la eliminación de las disparidades entre los sexos en lo concerniente a la escolarización. Se calcula que, en los cuatro años de la campaña, hasta 350.000 niños se matricularon en la escuela.

Fuentes: Sasmaz (2014); Beleli (2012).

las niñas como de los niños, en los niveles de primaria y secundaria. En el decenio posterior a Dakar se observaron importantes incrementos en dichos índices.

En principio, la mayoría de los países proporcionan enseñanza primaria gratuita o exenta de tasas de matrícula. Los estudios realizados para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* muestran que los avances son particularmente notables en el África subsahariana donde, desde 2000, quince países han ido adoptando marcos legislativos que derogaban las tasas de matriculación en la enseñanza primaria, siete de ellos han incorporado dicha derogación a las garantías constitucionales y otros ocho, a otros tipos de legislación. Otros ocho países hicieron lo mismo mediante medidas

no legislativas. En 2014, cuarenta países también habían instaurado la obligatoriedad de la enseñanza preescolar, aunque algunos todavía deben ampliar la oferta pública y siguen cobrando determinados costos. En Kenya y la República Unida de Tanzania, la legislación exige que haya secciones de preescolar anejas a todas las escuelas primarias, pero en ambos países se siguen cobrando tasas (Banco Mundial, 2012).

En Benin el gobierno exoneró del pago de derechos de matrícula a todas las niñas de las escuelas primarias públicas de las zonas rurales (Ministerio de Educación e Investigación Científica de Benin, 2000). Con esta medida, acompañada de estrategias de movilización de la comunidad a fin de aumentar la demanda de educación para las niñas, se consiguió reducir considerablemente la disparidad entre los sexos en la enseñanza primaria, pasando el IPS de 0,64 en 1999 a 0,89 en 2012. Uganda ha tenido resultados particularmente satisfactorios: los estudios mostraron que gracias a la supresión de las tasas de matrícula en la enseñanza primaria se había reducido el ingreso tardío en la escuela, se había incentivado la escolarización y había disminuido la deserción escolar, sobre todo entre las niñas y los niños de las zonas rurales (Deininger, 2003; Grogan, 2009; Nishimura y otros, 2009). En 2006, Yemen introdujo una exoneración del pago de las tasas de matrícula y los uniformes en favor de todas las niñas en edad de cursar la enseñanza primaria (Kefaya, 2007).

En el primer ciclo de la enseñanza secundaria, como en la enseñanza primaria, la supresión de las tasas de matrícula redundó en un aumento del número de alumnos inscritos en secundaria. El análisis de documentos de la base de datos de la UNESCO sobre el derecho a la educación indica que 94 de los 107 países de ingresos bajos y medios han implantado la gratuidad del primer ciclo de la enseñanza secundaria [UNESCO, 2014b]; 66 la han incluido entre las garantías constitucionales y 28 la han establecido mediante otras disposiciones jurídicas. En 2015 sólo en unos pocos países el acceso al primer ciclo de la secundaria está sujeto al pago de tasas de matrícula, a saber, Botswana, Guinea, Papua Nueva Guinea, la República Unida de Tanzania y Sudáfrica.

A pesar de la abolición general de las tasas de matrícula en la enseñanza primaria y primer ciclo de secundaria, la educación sólo es gratuita en contados casos. El análisis del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* muestra que,

de 50 países de ingresos bajos, medianos o altos de todas las regiones sobre los que se dispone de datos relativos al periodo comprendido entre 2005 y 2012, el gasto de los hogares en educación representó, en promedio, el 31% del total. En casi una cuarta parte de esos países, los hogares gastaron en educación más que los gobiernos.

El éxito relativo de los programas de becas e incentivos

En el Marco de Acción de Dakar se establecía que “se deberán aplicar políticas sociales más generales, intervenciones e incentivos con objeto de disminuir los costos indirectos”. Entre las estrategias para aumentar la demanda parental mediante incentivos figuran las exoneraciones específicas de derechos y las becas para compensar los costos escolares directos, así como los subsidios en efectivo a las familias para reducir los costos de escolarización adicionales.

Bien orientados, las becas y los subsidios pueden mejorar la educación de las niñas. En Camboya, las becas otorgadas a las niñas para efectuar la transición de la enseñanza primaria a la secundaria, supeditadas a una asistencia regular y al pasaje de grado, ayudaron a aumentar la matrícula femenina entre 22 y 32 puntos porcentuales (Filmer y Schady, 2008). En la provincia paquistaní del Punjab se estableció en 2003 el Programa de subsidios para las escolares, en beneficio de las alumnas de sexto a octavo grado de las escuelas públicas de los distritos con menor índice de alfabetización. Con ello se consiguió un aumento de las tasas de matrícula del orden del 11% al 32% respecto de todas las cohortes durante los cuatro primeros años del programa (Grupo de Evaluación Independiente, 2011). En cambio, En Nepal, las becas no siempre alcanzaron a sufragar todos los costos escolares, como el material educativo, y no facilitaron incentivos a las familias más pobres para que enviaran a las niñas a la escuela (Ridley y Bista, 2004).

Además, al intentar corregir las disparidades en el acceso, las becas y los subsidios pueden generar otras formas de desigualdad de género. En el Pakistán, los datos muestran que en las familias en que las niñas tienen derecho a recibir subsidios restringidos a las escuelas públicas, es más probable que los niños se matriculen en escuelas privadas, que suelen impartir una educación de mejor calidad (Grupo de Evaluación Independiente, 2011). En la India, un estudio sobre

la estructura del gasto de las familias demostró que éstas tienden a gastar menos en la educación de las hijas y que, por lo tanto, es más probable que las niñas sean matriculadas en escuelas públicas gratuitas y los niños en escuelas privadas (Azam y Kingdon, 2013). Los programas de reducción de tasas también pueden generar situaciones de desigualdad. Por ejemplo, en Bangladesh un programa de subsidios para las alumnas de la enseñanza secundaria de las zonas rurales que se empezó a aplicar en 1991 obtuvo un gran éxito al aumentar la escolarización femenina, pero los datos indican que las niñas de familias terratenientes, más acaudaladas, se beneficiaron de manera desproporcionada (Khandker y otros, 2003). Los chicos también pueden verse perjudicados por los programas de incentivos en la enseñanza primaria. Un programa de subsidios en la enseñanza primaria de Bangladesh, que estuvo en vigor de 2000 a 2006, tuvo repercusiones negativas en el pasaje de grado de los niños de hogares pobres. Como los niños no tenían derecho a recibir los subsidios adicionales que se otorgaban a las alumnas de enseñanza secundaria, las familias tenían un incentivo para mantenerlos más tiempo en el nivel primario (Baulch, 2011).

Las transferencias de efectivo y los programas de almuerzo escolar suelen tener efectos positivos

Desde el año 2000, las transferencias de efectivo a familias desfavorecidas vienen siendo una iniciativa bien acogida en determinados países de América Latina. Los datos indican que los programas destinados a los niños más desfavorecidos y condicionados a la asistencia a clase, tienen mayor efecto que las transferencias de efectivo no condicionadas. Una comparación directa entre transferencias de efectivo condicionadas y no condicionadas realizada en Malawi mostró que, mientras que las transferencias condicionadas obtenían mejores resultados en la mejora de la asistencia y la escolarización, las no condicionadas eran mucho más eficaces en la prevención del embarazo de las adolescentes y el matrimonio precoz, puesto que las jóvenes que perdían los pagos condicionados por haber abandonado los estudios tenían más probabilidades de casarse (Baird y otros, 2011). En Jamaica, un programa gubernamental que otorgaba subsidios de educación a los hogares más desfavorecidos introdujo el pago de cuantías más altas a los muchachos matriculados en la enseñanza secundaria como respuesta a su logro educativo inferior, favoreciendo así a los niños de los hogares

más pobres que corren mayor riesgo de abandonar los estudios (Fiszbein y Schady, 2009).

Los datos existentes apuntan a que quienes participan en programas de alimentación escolar presentan sistemáticamente mejores resultados de escolarización y asistencia que quienes no lo hacen, si bien dichos datos difieren sobre el grado de eficacia de estas medidas (Behrman y otros, 2013; Lister y otros, 2011). Aunque estos programas pueden incrementar el índice de escolarización, especialmente entre las niñas, como ocurrió con una iniciativa llevada a cabo en zonas rurales de la India (Afridi, 2011; Dreze y Kingdon, 2001), un aumento rápido y considerable de la escolarización puede dar lugar a aulas demasiado llenas y, por ende, a un empeoramiento de la calidad de la enseñanza, como ocurrió en Bangladesh (Ahmed y Arends-Kuenning 2006). En un análisis reciente de 12 estudios rigurosamente evaluados de programas de alimentación escolar y distribución de raciones para llevar a casa de Bangladesh, Burkina Faso, Chile, Jamaica, la República Democrática Popular Lao, Perú, Filipinas y Uganda se observaron efectos positivos en los índices de escolarización que oscilaron entre los seis y los 26 puntos porcentuales en varios países, con mayor incidencia en las niñas, mientras que, en Uganda el programa de alimentación escolar hizo que el índice de repetición de los niños se redujera en un 20%; (Behrman y otros, 2013).

La ampliación y mejora de las infraestructuras educativas beneficia tanto a las niñas como a los niños

Las políticas de apoyo a la inversión en infraestructuras educativas han supuesto igualmente un estímulo para los avances hacia la paridad y la igualdad de género en el ámbito educativo. El aumento de la oferta de escuelas y la mejora de sus instalaciones benefician por igual a la educación de niños y niñas, pero en determinados contextos es particularmente positiva para las muchachas.

La construcción de escuelas reduce la barrera de las distancias

La construcción de escuelas en comunidades mal equipadas ha sido una estrategia claramente eficaz a la hora de paliar las barreras educativas asociadas a la distancia a la escuela. En Egipto, el Programa de mejora de la educación, lanzado por el gobierno entre 1996 y 2006, con fondos adicionales

de la Unión Europea y del Banco Mundial, preveía una inversión en gran escala en nuevas escuelas, destinadas a las zonas rurales desfavorecidas, en las que la escolarización femenina era tradicionalmente baja. Se lograron progresos importantes, al aumentar la proporción de niñas inscritas en primaria y reducir la disparidad de escolarización con los niños (Iqbal y Riad, 2004; Banco Mundial, 2015). En 1990, en Egipto se matricularon 84 niñas por cada 100 niños en la enseñanza primaria. La cifra aumentó a 92 en 1999 y había llegado a 96 en 2012. En 2007, la provincia de Ghor (Afganistán), un proyecto gestionado por la ONG Servicio Católico de Ayuda y financiado por el USAID seleccionó de manera aleatoria un conjunto de aldeas para construir en ellas escuelas primarias. Como resultado, la matrícula general aumentó en 42 puntos porcentuales y la matrícula de niñas creció 17 puntos porcentuales más que la de los niños, eliminándose así la anterior disparidad entre los sexos (Burde y Linden, 2012).

Sin embargo, los gobiernos que se enfrentan a una disminución de la población en edad escolar han adoptado decisiones políticas encaminadas a reducir el número de escuelas de las zonas remotas. Este tipo de decisiones puede tener efectos no previstos sobre la paridad entre los sexos. En China, un estudio de 102 comunidades rurales de siete provincias reveló que la presencia de una escuela primaria local aumentaba en 17 puntos porcentuales los índices de finalización de estudios por parte de las niñas en el primer ciclo de secundaria (Li y Liu, 2014) y eso a pesar de que algunas medidas gubernamentales destinadas a fusionar las escuelas primarias rurales habían reducido el número de dichas escuelas de 440.000 en 2000 a 253.000 en 2008.

Los estudios indican que la disponibilidad de escuelas postprimarias puede incidir en la eficacia de otras estrategias encaminadas a mejorar la paridad entre los sexos en primaria y secundaria. Según un estudio longitudinal realizado en Pakistán, existe una estrecha relación positiva entre la disponibilidad de educación postprimaria y la permanencia de las niñas en la enseñanza primaria (Lloyd y Young, 2009). Y en Bangladesh, donde gracias a los subsidios a las niñas se ha conseguido un crecimiento enorme de la matrícula en secundaria, la acción emprendida por el Gobierno una década atrás para integrar las escuelas islámicas en el sector formal aumentó la disponibilidad de plazas (Asadullah y Chaudhury, 2009).

Para lograr la igualdad de género, debe mejorarse el suministro de agua y el saneamiento

La disponibilidad de servicios higiénicos seguros y reservados para las niñas se señala en el Marco de Acción de Dakar como una estrategia clave para mejorar su asistencia a la escuela y promover contextos escolares más equitativos. El equipo de trabajo Enfoque de Recursos sobre la Salud Escolar Eficaz, que se creó en Dakar, preconizó la instalación en las escuelas de servicios adecuados de abastecimiento de agua, sanitarios e higiénicos, de particular importancia para las niñas (Joerger y Hoffmann, 2002). En los últimos años, la Alianza mundial pro abastecimiento de agua, saneamiento e higiene en las escuelas (WASH) ha seguido coordinando estos esfuerzos. Para mejorar los servicios higiénicos ha sido decisivo el hecho de comprender que las preocupaciones de las adolescentes por su intimidad, particularmente durante la menstruación, inciden en sus decisiones relativas a la educación y pueden ser un obstáculo para su asistencia a la escuela (Adukia, 2014).

En numerosos países en desarrollo, la provisión de servicios de abastecimiento de agua y saneamiento a las escuelas ha mejorado desde 2000, pero el avance ha sido lento. Muchos niños todavía asisten al colegio en condiciones que no ayudan al aprendizaje, al carecer de agua potable, de instalaciones para lavarse las manos y de aseos limpios. De los 126 países sobre los que se disponía de datos, el porcentaje medio de escuelas primarias dotadas de un saneamiento adecuado pasó del 59% en 2008 al 68% en 2012; en 52 de los países menos adelantados y otros países de ingresos bajos, la proporción creció del 35% al 50% (UNICEF, 2013d).

Un examen de 44 planes nacionales de educación de países en desarrollo y en transición para el periodo 2005-2009 reveló que 25 de ellos comprendían estrategias para mejorar el abastecimiento de agua y el saneamiento en las escuelas, 11 concretamente vinculados a objetivos relacionados con cuestiones de género. Una de las iniciativas era la construcción de letrinas separadas para niñas y niños (UNESCO-IIEP, 2009). En 2012, el 60% de los fondos del Programa de reformas del sector sanitario del Punjab (Pakistán) se destinaron específicamente a mejorar las instalaciones de las escuelas de niñas, siendo de máxima prioridad la provisión de servicios higiénicos (ASER Pakistán, 2014).

Hay pocos datos sobre el grado en que las instalaciones reservadas a las niñas, reciben

adecuado mantenimiento o incluso si son operativas. Es sorprendente que se disponga de tan pocos datos sobre las repercusiones que tiene la existencia de servicios higiénicos separados por sexo en los índices de escolarización y terminación de estudios de las niñas, y sobre lo eficaces que puedan ser como medio independiente de mejorar la asistencia de las niñas a la escuela (Birdthistle y otros, 2011). Los datos disponibles ofrecen un panorama poco uniforme. Los precedentes de Kenya indican que la calidad de los servicios higiénicos de las escuelas primarias, por lo que respecta a limpieza y mantenimiento, puede ser más importante que la cantidad a efectos de mejorar la asistencia (Dreibelbis y otros, 2013). En la India, sin embargo, tras una campaña de construcción de letrinas escolares a principios del decenio de 2000, la escolarización de las niñas aumentó más que la de los niños en los centros que disponían de instalaciones sanitarias. A edades más tempranas, la disponibilidad de letrinas, ya fuesen reservadas para uno u otro sexo o mixtas, aprovechaba considerablemente tanto a niñas como a niños, pero la existencia de letrinas separadas resultó ser un factor crítico en la matriculación de las adolescentes, que aumentó sustancialmente después de que se instalaran letrinas reservadas a las muchachas, lo que apunta a que los aspectos relativos a la intimidad y la menstruación pueden ser efectivamente factores importantísimos en la asistencia de las niñas a la escuela en la India. La instalación de servicios higiénicos diferenciados por sexo también tuvo una repercusión positiva en la proporción de maestras en las escuelas, lo que señala otro medio posible de beneficiar a las niñas (Adukia, 2014).

Se necesitan más investigaciones para evaluar el efecto de la disponibilidad de servicios higiénicos en el marco de intervenciones que combinan la infraestructura con la formación, las actividades de extensión y la educación en materia de higiene, incluida la higiene menstrual. Sea o no un factor significativo para el logro educativo de las niñas, es probable que el acceso a mejores instalaciones y apoyos repercuta positivamente en la dignidad de las niñas y en la calidad general de su experiencia escolar (Unterhalter y otros, 2014).

La contratación de personal docente femenino tiene efectos positivos sobre la escolarización de las niñas

Los Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2013 y 2014 señalaban la frecuente incapacidad de la profesión docente para atraer

a un número equilibrado de hombres y mujeres, de personas con discapacidad o de individuos de diferentes orígenes étnicos (UNESCO 2014c). Se ha observado que el aumento de la proporción de mujeres en el magisterio tiene un efecto positivo sobre la escolarización de las niñas en los países donde éstas se enfrentan a obstáculos culturales y sociales que dificultan seriamente su participación en la educación.

La presencia de maestras puede aplacar los temores de los padres acerca de los problemas de seguridad y fomentar la demanda de escolarización de las niñas. Según un estudio realizado en 30 países en desarrollo, al aumentar la proporción de maestras en un distrito, aumentaba también el acceso de las niñas a la enseñanza y su permanencia en el sistema, particularmente en las zonas rurales (Huisman y Smits, 2009a; Huisman y Smits, 2009b). En Túnez, donde se alcanzó la paridad de género en la matrícula de primaria en 2012, el aumento del número de maestras en los últimos años se asoció positivamente con los promedios de grado escolar de las niñas y con su puntuación en los exámenes finales del ciclo de primaria (Balioune, 2011; Lockheed y Mete, 2007). En cambio, las investigaciones no han encontrado ningún nexo causal entre el aprovechamiento insuficiente o la baja participación escolar de los niños y el sexo de su maestro (Kelleher, 2011).

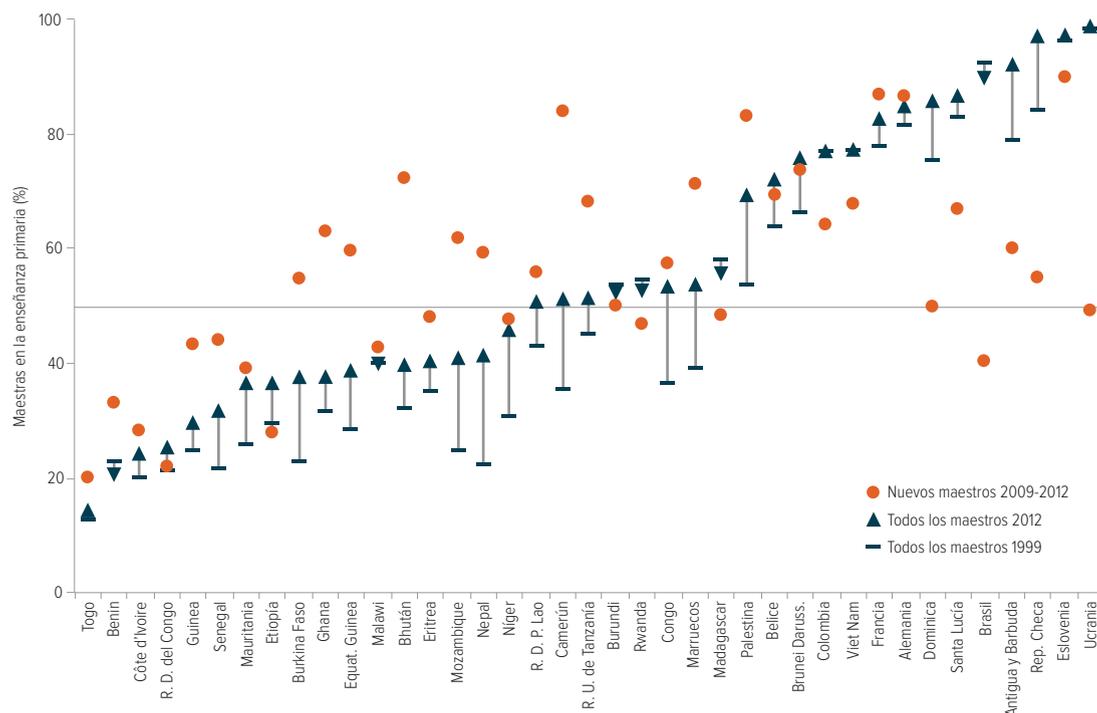
Entre 1999 y 2012 se avanzó notablemente hacia el equilibrio de género en el personal docente de la enseñanza primaria en varios países en los que las maestras eran minoría. En Nepal, país en el que se aplicaron políticas específicas destinadas a la contratación de mujeres, la proporción de maestras de primaria subió del 23% en 1999 al 42% en 2012. De manera similar, en Marruecos, la proporción pasó del 39% al 54% (**Gráfico 18**).

La proporción de mujeres entre quienes se han incorporado a la docencia en la enseñanza primaria en países como Bhután, Burkina Faso, Camerún, Mozambique y Nepal refleja un esfuerzo genuino: las educadoras representan ahora la mayoría de los nuevos docentes. En promedio, entre 2009 y 2012, el 60% de los nuevos maestros en Nepal y el 62% en Mozambique eran mujeres. Al incorporarse más mujeres al magisterio, aumenta considerablemente la posibilidad de alcanzar en 2015 el equilibrio de género entre los docentes de primaria.

En Afganistán, donde las comunidades más conservadoras no permiten que los docentes

Gráfico 18: Desde 1999, la parte correspondiente a las mujeres en la fuerza docente de primaria ha aumentado, y las maestras constituyen una proporción considerable de los nuevos educadores en varios países

Porcentaje de maestras en la enseñanza primaria, 1999 y 2012; porcentaje de maestras que ingresaron en la profesión en 2009-2012



hombres impartan clases a las niñas, se pusieron en marcha dos planes nacionales que establecían objetivos claros de contratación de maestras, con el fin de remediar los bajos niveles de escolarización de las niñas. Estos objetivos establecían estrategias para aumentar en un 50% el número de maestras de primaria y de profesoras de secundaria para 2010. (Ministerio de Educación de Afganistán, 2007). Hasta muy recientemente, las carencias educativas entre las niñas daban lugar a que muy pocas mujeres cualificadas se convirtiesen en docentes. Sin embargo, están mejorando las circunstancias que permiten que esto suceda y el porcentaje de maestras de primaria aumentó del 10% al 31% entre 1999 y 2012.

Oportunidades de liderazgo

La importancia creciente de los proveedores de educación no estatales influye notablemente en las tendencias internacionales de contratación de docentes. A causa del crecimiento de la escolarización no formal y la enseñanza privada se ha ampliado la contratación de mujeres. En los países de ingresos bajos donde la movilidad de las mujeres tradicionalmente ha sido limitada, estas han encontrado así nuevas vías para ingresar

en el magisterio, particularmente en las zonas rurales. En Afganistán, la ONG BRAC da empleo principalmente a mujeres casadas, contratadas localmente, y las capacita para impartir clases en los primeros grados de la enseñanza básica (Anwar e Islam, 2013). En el Pakistán, las escuelas primarias privadas que cobran derechos de matrícula bajos emplean a mujeres solteras jóvenes sin capacitación, procedentes de las comunidades locales (Andrabi y otros, 2008).

La proporción femenina en el cuerpo docente disminuye conforme se avanza en las etapas educativas

La garantía de la igualdad de género en el magisterio exige que las profesoras y maestras de todos los niveles educativos puedan acceder fácilmente a esta profesión y permanecer en ella. A tal fin, quienes conciben las políticas educativas han de fomentar la contratación de docentes femeninas procedentes de distintos sectores de la sociedad y desplegar al profesorado de manera más equitativa, tanto en las áreas rurales como en las zonas urbanas, al tiempo que se establecen incentivos en forma de salarios adecuados y se crean itinerarios profesionales libres del sesgo de género.

En los países de la OCDE, en promedio, dos terceras partes de los docentes son mujeres, pero esta proporción decrece a medida que aumenta el nivel de la enseñanza: del 97% en el nivel preescolar al 82% en el de primaria, el 68% en el primer ciclo de secundaria y el 56% en el segundo ciclo de secundaria (OCDE, 2013a).

En Ghana, donde sigue habiendo disparidades de género en la matrícula de la enseñanza secundaria pese a haberse alcanzado la paridad en primaria, las mujeres constituían en 2013 menos de la cuarta parte del personal docente de secundaria. En el Chad, Guinea, Malí y la República Centroafricana, países con grandes disparidades entre los sexos en el ámbito de la educación, menos del 12% de los docentes de secundaria eran mujeres en 2012.

La desigualdad de género en el cuerpo docente enlaza con la cuestión de la desigualdad en sentido lato. La enseñanza preescolar y los primeros grados de la enseñanza primaria están ampliamente feminizados, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo (Kelleher, 2011), ya que tradicionalmente la atención de los niños pequeños se considera un trabajo de mujer. En numerosos países esto se traduce por remuneraciones inferiores, menos profesionalización y menos respeto (Kelleher, 2011). Todos esos factores hacen que resulte difícil atraer a docentes de AEPI altamente cualificados. Un estudio realizado en Jordania, donde las mujeres constituyen el 88% del personal docente de las escuelas privadas, muestra que la remuneración de éstas es inferior en un 42% a la de sus colegas masculinos (OIT, 2013b).

La mejora del prestigio de la profesión docente redundará en más motivación y satisfacción con el trabajo y en un aumento de la tasa de retención y del rendimiento del profesorado. A su vez, cuando el prestigio de la profesión docente es bajo – independientemente del nivel educativo – resulta difícil contratar y retener al profesorado. En el nivel de enseñanza preescolar se emplea a menudo a un personal sin formación ni cualificaciones, que además de la baja categoría y la escasa remuneración se ve sometido a un elevado índice de rotación, lo que redundará en detrimento de los resultados del aprendizaje (Mathers y otros, 2014).

Los estudios relacionados con los programas de alfabetización femenina muestran también que los educadores de adultos no están bien valorados. De hecho, la contratación y la formación de los educadores de adultos son el talón de Aquiles de los programas de alfabetización. Los educadores que trabajan en la alfabetización – la mayoría de

los cuales son mujeres – suelen estar faltos de oportunidades de avance profesional, porque la mayoría de los programas en los que trabajan son de corto plazo, lo que no hace sino redundar en su baja consideración social (Robinson-Pant, 2014). Por otro lado, muchos sistemas de alfabetización siguen dependiendo de la labor de voluntarios, como el programa Brasil Alfabetizado o el Programa Nacional de Alfabetización (National Literacy Programme) de Ghana.

El logro de la igualdad de género mediante la educación no será posible mientras no se solucione la desigualdad dentro de los sistemas educativos, lo que abarca la gestión de los centros y el acceso a los puestos directivos. Tanto en los países ricos como en los pobres, la discriminación por motivo de género es muy evidente en los equipos rectores de los centros educativos, donde las mujeres están mucho menos representadas en los puestos de mayor responsabilidad. Las mujeres también están claramente infrarrepresentadas en las juntas escolares y los ministerios de educación; de hecho, en 2014, solo 69 ministerios estaban encabezados por mujeres (ONU Mujeres, 2014).

Aun en los contextos donde la mayoría de docentes son mujeres, proporcionalmente son menos que los hombres las que ascienden a cargos de dirección. En los países de la OCDE, es más probable que los hombres sean directores de escuela que maestros regulares. En Portugal y la República de Corea, menos de un tercio de los docentes regulares del primer ciclo de enseñanza secundaria son hombres, sin embargo, estos representan el 61% y el 87%, respectivamente, de los directores de establecimientos educativos (OCDE, 2014). El informe de evaluación del aprendizaje SACMEQ III detectó en los 12 países estudiados una inclinación considerable a la promoción de maestros a los puestos de dirección. En Kenya y en la República Unida de Tanzania, aunque más de la mitad de los docentes son mujeres, éstas constituyen menos del 20% de los directores de centros (UNESCO-IIEP, 2011).

Es preciso promover dinámicas de aula que incluyan la dimensión de género

La promoción de dinámicas de aula sensibles a la perspectiva de género constituye un importante apoyo a la consecución de la igualdad de género. La formación inicial y permanente del profesorado en aspectos relativos a la inclusión, la pedagogía y la gestión del aula sensible al género puede ayudar a reducir el sesgo de género y a consolidar entornos escolares más propicios. Los docentes de todos los

niveles del sistema educativo, desde el preescolar en adelante, desempeñan un papel fundamental en la formación de la percepción de los roles de género por parte de los niños y las niñas. Las actitudes, las prácticas y las diferentes expectativas de los niños y las niñas respecto de la escuela pueden reproducir los estereotipos de género e influir sobre la motivación, la participación y el rendimiento escolar de los chicos y las chicas. Los docentes capaces de comprender la dimensión de género son, por el contrario, competentes para afrontar la discriminación y la violencia por motivos de género, convirtiendo así sus escuelas en lugares más seguros y equitativos para todos los niños.

Desde edades muy tempranas, los niños asimilan de manera activa mensajes de género en sus actividades diarias y desarrollan su propio concepto sobre las funciones de niños y niñas en la sociedad (Kelleher, 2011). En muchos contextos, las observaciones en el aula muestran que los maestros de uno y otro sexo interactúan más a menudo con los niños, fomentando así una actitud pasiva entre las niñas (Eurydice, 2010). Investigaciones realizadas en la República de Corea pusieron de manifiesto que los alumnos de sexo masculino dominaban la interacción con los maestros siendo interrogados más a menudo por estos o gritando en clase (Jung y Chung, 2006). En otros lugares, se ha comprobado que el profesorado somete a los muchachos a castigos más duros debido a que se tiene la percepción de que estos son menos disciplinados. Un reciente estudio de caso en Mongolia vincula la probabilidad más alta de violencia contra los niños en la escuela con el aumento de la probabilidad de abandono de los estudios, especialmente por lo que respecta a los que ya están en desventaja a causa de las presiones económicas (Hepworth, 2013).

Una capacitación atenta a las cuestiones de género que facilite a los docentes los medios de mejorar la diversidad en su manera de enseñar y evaluar, puede ayudar a que niñas y niños participen por igual en el aula (Postles, 2013). Las investigaciones indican que los métodos de enseñanza colaborativos, centrados en el alumno, pueden ayudar a mejorar el aprendizaje tanto de los niños como de las niñas (Jha y otros, 2012; Oloyede y otros, 2012).

Antes de 2000, la reforma de la educación concerniente a la práctica en el aula tendía a concentrarse en la mejora de los métodos pedagógicos en relación con el desempeño del alumno en las distintas asignaturas. Se prestaba

relativamente poca atención a la capacitación en la problemática de género, incluso en países que procuraban abordar el problema de la desigualdad entre los sexos de manera más amplia, como Bélgica, Francia y Suiza (Baudino, 2007). El cambio ha sido lento. Una revisión realizada en 2010 reveló que la enseñanza en que se atendía a la perspectiva de género como instrumento de gestión del aula se había aplicado en una tercera parte aproximadamente de los países europeos (Eurydice, 2010). Un examen distinto de la política educativa de 40 países en desarrollo indicó que aún eran escasas las medidas encaminadas a incorporar a la formación docente la capacitación en cuestiones de género (Hunt, 2013).

La capacitación en relación con las cuestiones de género en los países en desarrollo ha sido financiada en gran medida por donantes u ONG internacionales, ya sea como programas adicionales o como parte de reformas más amplias del sector. La pedagogía integradora de la perspectiva de género es ejemplo de un modelo de capacitación adicional bien implantado. Elaborado por el Foro de Educadoras Africanas (FAWE), ha permitido impartir esa capacitación a más de 6.600 educadores desde 2005 (FAWE, 2013). En Indonesia, en el marco de la reforma de la educación básica descentralizada apoyada por el USAID, se introdujo la capacitación en la problemática de género como estrategia para mejorar la calidad de la educación (USAID, 2008). El Commonwealth of Learning, en asociación con el UNICEF, apoya la integración de enfoques de escolarización atentos a las cuestiones de género y adaptados a las necesidades de los alumnos en la formación inicial y permanente de los docentes en Botswana, Lesotho, Malawi, Nigeria, Rwanda, Sudáfrica, Sri Lanka, Swazilandia, Trinidad y Tobago, y Zambia (Umar y otros, 2012).

Algunos gobiernos han procurado incluir la capacitación en las cuestiones de género en las políticas y programas de formación docente. En Bangladesh, un curso de 12 meses para educadores destinado a la obtención de un certificado de estudios incluye una unidad sobre cuestiones de género, que facilita a los docentes medios la posibilidad de analizar su propia práctica y desarrollar métodos más integradores (Heijnen-Maathuis, 2008). El Programa de apoyo al sector de la educación 2005-2010 de Kenya comprendía estrategias específicas para impartir a los docentes una capacitación en que se tenía en cuenta la perspectiva de género (Gobierno de Kenya, 2005). El plan nacional de educación 2013-2018 de México promueve un enfoque de la formación docente que

incorpora las cuestiones de género (Gobierno de México, 2007); también se ofrece la opción de cursar programas durante el ejercicio del magisterio en apoyo de los métodos didácticos que integran la dimensión de género. El Plan estratégico sobre equidad de género 2009-2014 de Papúa Nueva Guinea prescribe que el tema de la equidad de género figure en toda la formación docente, tanto la previa al servicio como lo que se recibe durante el ejercicio de la profesión (Departamento de Educación de Papúa Nueva Guinea, 2009).

Sin embargo, aun cuando esas políticas existen, su eficacia se ve limitada con frecuencia por la falta de estrategias claras, una aplicación y supervisión deficientes, y la evaluación inadecuada de los resultados. Además, no se conoce a ciencia cierta en qué medida los educadores y los futuros docentes aprovechan la capacitación que reciben sobre las cuestiones de género y cómo reaccionan los alumnos al respecto.

Los materiales didácticos y la práctica docente como herramientas de promoción de la igualdad de género

En el Marco de Acción de Dakar se puso de relieve la necesidad de que el contenido del aprendizaje y el material pedagógico favorezcan y apoyen la igualdad y el respeto entre los sexos. En 2010, la UNGEI reiteró la importancia de eliminar el sesgo de género en los materiales de enseñanza y aprendizaje y pidió que se prestara más atención a esta cuestión de política (UNGEI, 2010).

En el aula, la enseñanza atenta a la perspectiva de género está guiada no sólo por los métodos pedagógicos sino también por el contenido del plan de estudio, los libros de texto y otros materiales didácticos, que sirven de vehículos de socialización (Brugeilles y Cromer, 2009). Las escuelas pueden ser un sólido punto de arranque para promover relaciones equitativas entre los sexos y posibilidades diversas en cuanto a las funciones del hombre y la mujer. Los planes de estudio pueden alentar a los niños a poner en tela de juicio los estereotipos de género y favorecer un comportamiento equitativo. A la inversa, las normas discriminatorias en materia de género que figuran en los libros de texto pueden perjudicar la autoestima de los niños, disminuir su participación y limitar sus expectativas (Esplen, 2009).

Es necesario elaborar planes de estudios que aborden las cuestiones de género

Los planes de estudios que reconocen y abordan las cuestiones relativas a la inclusión, promueven un aprendizaje equitativo y ayudan a las niñas y a los niños a desafiar los estereotipos de género tradicionales. La revisión de los planes de estudio en relación con las cuestiones de género ha contribuido a la toma de conciencia sobre el problema y ha favorecido el cambio para dotarlos de un contenido y de recursos que propicien la integración de la perspectiva de género. En la República Unida de Tanzania, los programas nacionales de estudio de secundaria, revisados en 2010, contienen temas relacionados con las cuestiones de género. En instrucción cívica, casi el 25% de las clases del segundo curso están dedicadas a la problemática de género; el cuarto curso incluye las cuestiones de género en el estudio de la cultura; y el examen de instrucción cívica de 2010 contenía preguntas sobre la desigualdad entre los sexos (Miske, 2013).

Los planes de estudios que prestan atención a las cuestiones de género y que permiten adquirir competencias transferibles encierran un potencial para apoyar el aprendizaje y favorecer las relaciones positivas entre los sexos. El Movimiento pro equidad de género en las escuelas, un proyecto de Bombay (India), elaboró un plan de estudio complementario cuyo contenido hace referencia a las funciones características de uno y otro sexo, la violencia, y la salud sexual y reproductiva, destinado a los alumnos de sexto y séptimo grado estándar. Los graduados demostraron mayores competencias en la resolución de problemas y mayor confianza en sí mismos, así como mejores actitudes y más conocimiento de la problemática de género (Achyut y otros, 2011). Un plan de estudio interdisciplinario elaborado para el Sistema de Aprendizaje Tutorial, que es un programa de enseñanza secundaria destinado a las niñas, en particular las indígenas, de las zonas rurales de Honduras, imparte un aprendizaje centrado en el alumno y basado en la indagación, haciendo hincapié en el diálogo. Su contenido cuestiona las estructuras de poder dominantes y pone en tela de juicio los estereotipos de género (Miske, 2013).

Es fundamental impartir una educación sexual integral, que incluya al VIH y el SIDA

Cuando se celebró la Cumbre de Dakar, en el año 2000, el SIDA era ya un problema grave y cada vez más peligroso. En 2001, durante el período extraordinario de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGASS) se adoptó una Declaración de compromiso sobre la lucha contra el VIH y el SIDA y se estableció un indicador básico (indicador 11) para dar seguimiento a las aptitudes para la vida práctica adquiridas mediante la educación y la sensibilización al VIH y el SIDA en las escuelas (UNESCO 2014). Se han registrado progresos en 17 países del África subsahariana mediante la comparación de datos procedentes de encuestas por hogares en las que se preguntaba a los jóvenes sobre sus conocimientos sobre el VIH y el SIDA lo que, por otra parte, indica que estos conocimientos habían mejorado entre los muchachos de 9 países y entre las muchachas de 13 países. No obstante, también se ha observado que el tratamiento inadecuado de los derechos humanos y la igualdad de género en los planes de estudio es un problema por lo que respecta a las respuestas educativas al VIH (ONUSIDA Equipo de Tareas Interinstitucional sobre la Educación, 2006).

En los años posteriores a Dakar la educación sexual integral fue objeto de un apoyo generalizado como herramienta de prevención del VIH y se observa una presión internacional creciente en pro de que dicha educación sea considerada un derecho humano fundamental (UNESCO 2014a). Una educación sexual integral empodera a los jóvenes para que adopten decisiones adecuadas sobre su sexualidad y su salud sexual y reproductiva (FNUAP, 2014). Este tema es asimismo un aspecto crucial dentro los planes de estudios a la hora de promover una mayor sensibilidad e igualdad de género entre los jóvenes. La insistencia actual en una sexualidad saludable, más que en los riesgos asociados al sexo, supone una evolución considerable desde los primeros enfoques moralistas, basados en el temor y que consideraban al alumnado como meros receptores de información (UNESCO, 2014a).

Sin embargo, hay casos en los que los programas de educación sexual no se ocupan de la dinámica de género que acompaña a la salud sexual y reproductiva (Stromquist, 2007; UNICEF, 2013c). Un examen de los programas escolares de educación sexual de diez países de África Meridional mostró que todos menos dos presentaban insuficiencias graves en temas relacionados con las cuestiones de

género. En muchos, se pasaba por alto la discusión sobre la violencia por motivos de género, y el enfoque general de la problemática de género se consideraba débil y a veces contradictorio (UNICEF, 2013b). Suecia, en cambio, dispone desde hace mucho de un programa en el que la enseñanza de la sexualidad se aborda desde sus dimensiones psicológica, ética y social, y desde la perspectiva de las relaciones personales, lo que propicia que la responsabilidad de la adopción de decisiones sobre asuntos sexuales se comparta por igual entre los jóvenes de uno y otro sexo (Stromquist, 2007).

La dificultad de eliminar los prejuicios de género en los manuales escolares

El sesgo de género es moneda corriente en los manuales escolares. Pese a anteriores revisiones generales, alrededor del año 2000 los libros de texto en todo el mundo seguían presentando distintos modelos de sesgo de género: las mujeres a menudo estaban insuficientemente representadas o ausentes, y el retrato de los hombres y las mujeres en su esfera tanto profesional como doméstica se basaba en estereotipos de género tradicionales (Blumberg, 2007). Las mujeres se presentaban con la mitad de imágenes que los hombres en los libros de texto de lengua y literatura española (González y Entonado, 2004). Los textos de estudios sociales usados en China en 2000 mostraban a todos los científicos como hombres (Yi, 2002).

El movimiento de EPT generó un nuevo impulso para que donantes y gobiernos abordaran el problema del sesgo de género en la educación. Una de las tres estrategias del plan de acción de EPT 2001-2015 de Pakistán era un llamamiento para eliminar el sesgo de género de los planes de estudio y los libros de texto (Mirza, 2004). Los organismos internacionales han promovido políticas e iniciativas para desterrar los prejuicios de género de los manuales escolares de los países de ingresos bajos. Entre 1998 y 2005, el Banco Mundial cambió la orientación de su gasto en intervenciones para la educación de las niñas, a fin de destinarlo a mejorar la calidad de los recursos educativos, incluida la eliminación del sesgo de género. Varias iniciativas de gran calado en materia de educación –en particular en Bangladesh, el Chad, Ghana, Guinea y Nepal– tenían componentes expresamente destinados a eliminar el sesgo de género de los planes de estudio y/o los libros de texto (Blumberg, 2007). La UNESCO ha financiado auditorías de género de los libros de texto, particularmente en Jordania (Alayan y Al-Khalidi, 2010) y Pakistán

(Mirza, 2004). En China, la Fundación Ford financió estudios para investigar el sesgo de género en los libros de texto y prestó apoyo a la preparación de planes, actividades y materiales didácticos para promover la igualdad entre los sexos (Blumberg, 2007).

Sin embargo, algunos estudios recientes muestran que, pese a los intentos por conseguir un mayor equilibrio de género, el sesgo en los libros de texto sigue siendo generalizado en muchos países, entre ellos Georgia, la República Islámica del Irán, Nigeria y Pakistán (Asatoorian y otros, 2011; Foroutan, 2012; Mustapha, 2012; Shah, 2012), y en algunos países de ingresos altos como Australia (Lee y Collins, 2009). La falta de voluntad política y apoyo en la sociedad en general limita las posibilidades de aplicar eficazmente la reforma normativa para eliminar de los materiales educativos los prejuicios de género. En algunos casos, las recomendaciones de política formuladas a escala mundial no han recibido apoyo nacional suficiente, lo que se ha traducido en avances más lentos. Aunque las conclusiones de la investigación realizada por la Fundación Ford tuvieron amplia difusión en China, algunas partes interesadas se mostraron escépticas acerca de la importancia de abogar por un cambio (Blumberg, 2007). En Pakistán, la resistencia en el seno de las instituciones encargadas de la reforma del plan de estudios y la producción de libros de texto contribuyó a que se otorgara escasa prioridad política a la revisión de esos manuales, a lo que hubo que añadir la falta de apoyo público a esa tarea (Blumberg, 2015). Otro problema, como se ha observado en Georgia, es que los principales profesionales responsables de formular directrices para la producción de manuales escolares y de aprobarlos, carecen de conocimientos suficientes sobre el enfoque de género (Asatoorian y otros, 2011; Blumberg, 2007).

Los programas que trabajan directamente con los jóvenes han demostrado tener efectos positivos a la hora de romper con las normas y prácticas sociales relativas al género. Los clubes específicos para chicas – y otros que trabajan con chicos – pueden actuar como espacio seguro para abordar asuntos relativos a la igualdad de género, entre otros la salud sexual y reproductiva, el matrimonio infantil y los embarazos precoces, la violencia por motivos de género y los derechos humanos (Bandiera y otros, 2014). Diferentes estudios apuntan a que la asistencia habitual a estos clubes puede ayudar a las muchachas a sentirse más empoderadas y

motivarlas para que se consideren más seguras y sean más enérgicas a la hora de afrontar situaciones de desigualdad y de discriminación por motivos de género (Leach y otros, 2012).

Los clubes bien organizados, con criterios de afiliación justos, gestionados por monitores suficientemente capacitados y que actúan como complemento de la comunidad escolar y del contexto local, parecen ser la herramienta con más potencial. Los estudios muestran que ciertas actividades extraescolares, pautadas o no, como el teatro, los debates y los talleres, pueden ejercer un efecto beneficioso sobre la formación de las niñas cuando se asocian a un aprendizaje formal en la escuela (Unterhalter y otros, 2014). También se han constatado los efectos beneficiosos para el personal escolar de las actividades de capacitación y sensibilización sobre el género y de los talleres de gestión que se realizan en estos clubes para niñas, así como las oportunidades que brindan a sus miembros para que participen en el activismo y la movilización social (Parkes y Heslop, 2013).

Una evaluación hecha por ActionAid del proyecto Stop Violence Against Girls in School (Detener la violencia contra las niñas en la escuela) reveló que los clubes de niñas tenían efectos positivos en el conocimiento, las actitudes y las prácticas de las niñas en relación con la identificación de las violaciones y el manejo de la violencia. Ha tenido decisiva importancia el hecho de que los clubes trabajaran con las comunidades y las escuelas para mejorar las relaciones entre los niños, las niñas, los educadores, los padres y otros miembros de la comunidad, y lograr que hubiera canales abiertos para notificar casos de discriminación y violencia (Parkes y Heslop, 2013).

El proyecto Abriendo Oportunidades, destinado a las niñas indígenas de Guatemala, trabaja con los líderes comunitarios y se encarga de capacitar a las muchachas para gestionar clubes comunitarios femeninos en los que se imparte formación sobre aptitudes para la vida y liderazgo a niñas de edades comprendidas entre los 8 y los 18 años. En 2011, este programa había llegado a 3.500 niñas y tuvo repercusiones positivas. Según una evaluación de 2010, todas las participantes habían terminado el sexto grado, frente a menos del 82% de sus coetáneas a escala nacional, y el 97% no tuvo hijos durante el programa, frente al 78% de las no participantes (Catino y otros, 2013).

La violencia en la escuela puede abordarse mediante medidas políticas y de promoción

Campaigns, reports, advocacy and lobbying can help efforts to prevent violence in schools by raising awareness and promoting better knowledge of children's rights to a safe education. The 2006 UN World Report on Violence Against Children documented violence against children in school settings as a global phenomenon (Pinheiro, 2006). After its publication, there was an acceleration of global and regional initiatives to address school-based violence. Other notable high profile campaigns have included the Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children launched in 2001, Plan International's Learn Without Fear campaign, launched in 2011, and the Council of Europe's One in Five campaign to protect children against sexual exploitation and abuse, begun in 2010. The Don't Hit, Educate campaign in Brazil uses discussion groups, music and theatre to raise community awareness. In 2014, Brazil became the 38th country to ban all forms of corporal punishment (Instituto Promundo, 2015).

Attempts to address school-related gender-based violence, described earlier in this summary, build on these more general campaigns. Some countries in sub-Saharan Africa have enacted policy development to tackle gender-based violence, especially sexual violence. Liberia, a country emerging from conflict, has advocated for the development of a syllabus on gender-based violence for use by trained educators in schools (Antonowicz, 2010). In South Africa, strategies to address gender-based violence are supported by a strong legal and policy framework, and by guidelines for schools on preventing sexual harassment and abuse (Parkes, 2015).

In many other sub-Saharan African countries, international NGOs have worked with governments to strengthen legislation and guidelines on tackling gender-based violence in schools (Parkes, 2015). The Kenyan government and ActionAid collaborated with teachers' unions to draft a bill to reinforce mechanisms for reporting sexual violence, and ensuring that guilty teachers are discharged, not transferred to other schools (Leach et al., 2014). In Ghana and Malawi, the Safe Schools project used national advocacy networks to lobby for revisions to the Teachers' Code of Conduct and to call for stronger enforcement of regulations relating to teacher misconduct (DevTech Systems Inc., 2008).

However, to ensure accountability measures are effective, they must be reinforced by legal and policy

frameworks at government, district and school levels; be widely disseminated; and be enforced through effective leadership. In South Africa, strategies to address school-related gender-based violence are supported by a strong legal and policy framework and detailed guidelines for schools. Yet schools are not legally required to adopt the national guidelines and school leaders have been reluctant to report abuse of students by fellow staff members (Brock et al., 2014). A recent national survey in the country found that 7.6% of girls had experienced severe assault or rape at secondary school (Burton and Leoschut, 2013).

Overall, there is little evidence that increased awareness of the prevalence of school-related gender-based violence over the last decade is translating into effective action to change behaviour and reduce levels of violence. Enforcement of laws is often poor, reporting and referral systems weak, and policy implementation patchy, partly because of deep-seated social and gender norms at the district, community and school levels. There also remains a lack of knowledge about what works in reducing the prevalence of gender-based violence in schools, and interventions are usually small, short-term projects which are difficult to scale up (Leach and Dunne, 2014).

Existen iniciativas eficaces que favorecen la igualdad en los resultados del aprendizaje

Desde el año 2000 ha aumentado la preocupación por el aprovechamiento escolar insuficiente de los niños, que revelan los resultados del aprendizaje, especialmente en lectura e idiomas. Estudios recientes realizados por la OCDE muestran que los chicos dedican a las tareas escolares una hora menos por semana que las chicas, que tienden a leer menos por placer y que expresan dos veces más a menudo que las niñas que la escuela es una pérdida de tiempo. Con todo, solamente algunos países con pronunciadas disparidades de género tienen marcos normativos integrales para abordar este problema. Países y economías europeos como la Comunidad Flamenca de Bélgica, Irlanda y el Reino Unido, han conferido prioridad política a la reducción del insuficiente aprovechamiento escolar de los niños. En gran medida la preocupación de los gobiernos viene dada por los resultados de las pruebas nacionales e internacionales de evaluación, como las del PISA, que han puesto de relieve la creciente disparidad entre los sexos en las competencias de lectura y han sido objeto de gran atención en la prensa de en algunos países. Así, por ejemplo, la

conmoción causada en 2000 por la encuesta PISA –que sorprendió a muchos países por los bajos resultados obtenidos por sus alumnos–, indujo a Austria a adoptar iniciativas de fomento de la lectura y mejora del aprovechamiento de los niños (Eurydice, 2010; OCDE, 2012b). En Inglaterra (Reino Unido), una serie de proyectos se han focalizado en el desempeño escolar relacionado con el género (Batho, 2009; Eurydice, 2010; National Literacy Trust, 2012).

Algunas estrategias e intervenciones en pequeña escala en relación con la enseñanza y el aprendizaje tienen potencial para abordar la cuestión del bajo rendimiento de los niños. Entre otras, destacan los métodos pedagógicos que favorecen el aprendizaje activo, las tutorías y la fijación de metas personalizadas, y una ética escolar que fomenta el respeto y la cooperación (Jha y otros, 2012). En Seychelles, las notables diferencias entre los sexos en materia de lectura, observadas en las evaluaciones SACMEQ II y III –la nota promedio de los niños quedó 48 puntos por debajo de la de las niñas en la evaluación SACMEQ III– se atribuyeron al agrupamiento de los alumnos por niveles dentro de la escuela (Hungji, 2011), una práctica que se considera etiqueta negativamente a los que están en niveles inferiores y acentúa el bajo desempeño (Leste y otros, 2005). Según se ha informado, los esfuerzos por “desclasificar” los grupos para que reflejen una combinación de destrezas y un equilibrio de género han tenido cierto éxito inicial (Reid, 2011). Un estudio reciente realizado en los Estados Unidos indica que tanto los niños como las niñas logran mejores resultados en el aula cuando hay mayor presencia de niñas (DiPrete y Buchmann, 2013).

Es necesario promover la participación y el desempeño de las niñas en matemáticas y ciencias

Un programa mundial encaminado a fomentar la igualdad entre los sexos respecto de las oportunidades en la educación y el mercado laboral ha mejorado la atención que se presta al aumento del aprovechamiento y la participación de las niñas en matemáticas y ciencias. Al disminuir las disparidades de género en el desempeño en matemáticas que se observan en las evaluaciones internacionales y eliminarse en gran medida las referentes a las ciencias, un desafío fundamental desde 2000 ha sido abordar el problema de la motivación y la elección de asignaturas de las niñas. Los resultados de la

encuesta PISA 2012 muestran que aun cuando las niñas se desempeñan tan bien como los niños en matemáticas, suelen manifestar menos motivación por aprender la asignatura, menos confianza en sus posibilidades y mayor ansiedad en relación con esa disciplina. Parecen ser también más propensas que los niños a atribuirse a sí mismas antes que a factores externos el fracaso en matemáticas (OCDE, 2013b).

Este fenómeno parece tener origen en normas culturales y prácticas discriminatorias presentes desde una edad temprana. Un análisis transnacional de la puntuación en las pruebas de matemáticas, realizado en diez países de ingresos bajos y medios, indicó una nítida disparidad de género en el desempeño en esa asignatura en favor de los niños, disparidad que se duplicaba casi al hacer una comparación entre los alumnos de cuarto y de sexto grado. Los estereotipos de género y las expectativas de la sociedad hacen que las niñas tengan menos confianza en sus propias competencias en matemáticas, lo que a su vez afecta a los resultados del aprendizaje (Bharadwaj y otros, 2012). Según un estudio realizado en Estados Unidos sobre las niñas de primero a quinto grado, la preocupación que les genera la asignatura de matemáticas podría reducirse si las maestras recibieran más capacitación para la enseñanza de esta materia y se enfrentasen a las opiniones estereotipadas acerca de las diferencias de género en relación con las posibilidades de los estudiantes (Antecol y otros, 2012).

En Sudáfrica, la Estrategia nacional de matemáticas y ciencias, puesta en marcha en 2001, estaba encaminada a aumentar la participación y mejorar el desempeño en los exámenes de duodécimo grado de estas asignaturas, con especial atención a las muchachas. Uno de los incentivos para las alumnas era el acceso preferente a los institutos educativos dedicados a impartir una enseñanza de matemáticas y ciencias de buena calidad (Departamento de Educación de Sudáfrica, 2001). En tres años, el aprovechamiento en los institutos participantes aumentó un 30% en física y un 22% en matemáticas (Departamento de Educación de Sudáfrica, 2004).

Los organismos y las ONG internacionales han apoyado iniciativas para mejorar la participación y el desempeño de las niñas en el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias en varios países en desarrollo. El programa de creación de capacidad en educación científica y tecnológica de

Nepal, apoyado por la UNESCO, estaba orientado a divulgar y promover métodos de enseñanza de matemáticas y ciencias entre estudiantes de ambos sexos (Koirala y Acharya, 2005). También se han ejecutado varios programas más pequeños, como un campamento científico para niñas en 2006 financiado por el USAID en Zanzíbar (República Unida de Tanzania), en asociación con el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Fundación Aga Khan (USAID, 2008). No obstante, la información sobre la aceptación y la repercusión de estas iniciativas es escasa.

La introducción de la perspectiva de género en la orientación profesional puede hacer caer los estereotipos de género en la cultura escolar, así como entre estudiantes y trabajadores, por lo que respecta a las opciones de estudio y de carrera. Facilitar un aprendizaje relacionado con el trabajo en la enseñanza secundaria puede despertar el interés de los alumnos por determinadas asignaturas (Rolfe y Crowley, 2008).

Los jóvenes que abandonaron los estudios deberían tener acceso a oportunidades de formación alternativas

Las mejoras en la educación secundaria de los jóvenes pueden servir para mitigar problemas como los matrimonios y los embarazos precoces y resultan cruciales para lograr una mayor igualdad de género en el seno de la familia, en el mercado laboral y en la sociedad en general (Lloyd y Young 2009; UNESCO 2012b). Como se indica en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2012*, un acceso desigual a la enseñanza secundaria condena a muchos jóvenes, y en particular a las muchachas procedentes de hogares humildes y/o de grupos marginados, a una vida de desigualdad (UNESCO, 2012b).

A falta de educación secundaria, la educación no formal puede dar apoyo a las madres adolescentes sin escolarizar. En Angola y Malawi, los programas de segunda oportunidad de educación no formal han brindado a las madres adolescentes la posibilidad de asistir a clase llevando a sus hijos consigo (Jere, 2012; Save the Children, 2012). En Jamaica, a través de un programa financiado por el gobierno, se dispensaba educación continuada a las madres adolescentes que, hasta que se modificó la legislación en 2013, estaban excluidas de los centros de enseñanza durante el embarazo. El programa ha sido eficaz para reintegrar a las jóvenes en la educación formal y reducir el número

de embarazos ulteriores (UNFPA, 2013a, 2013b).

En la India el Objetivo de la Pratham Open School of Education [POSE] es llegar a las jóvenes y las mujeres marginadas del sistema principal de educación y brindarles una segunda oportunidad para que acaben sus estudios. La POSE se puso en marcha en 2011 como un programa de residencia y se ha ampliado a siete Estados donde ofrece un curso básico trimestral para colmar la brecha entre la adquisición de las nociones elementales y el plan de estudios de la escuela secundaria (Pratham Education Foundation, 2015).

El programa Ishraq (“Alborada”), un esquema de segunda oportunidad aplicado en el Alto Egipto, se ocupaba de la alfabetización en “espacios seguros y acogedores para las niñas” de 12 a 15 años con el fin de prepararlas para reingresar en el sistema educativo. En una evaluación llevada a cabo en 2013, se comprobó que las mujeres jóvenes que participaron en el programa habían adquirido más autoestima, capacidad de control y confianza en la toma de decisiones que sus homólogas no participantes. Esas mujeres también habían desarrollado actitudes diferentes con respecto al tamaño de la familia que deseaban y era más probable que quisieran aplazar el matrimonio al menos hasta cumplir 18 años. La labor del programa dentro de la comunidad en sentido amplio también supuso un gran éxito a la hora de ganarse el apoyo de los padres y madres a la educación de sus hijas (Selim y otros, 2013).

Un mayor impulso para la igualdad de género y el empoderamiento

Tal como se describe en el presente informe, desde 2000 se han producido en todo el mundo importantes avances hacia la paridad y la igualdad de género en la educación. Estos progresos resultan cruciales a la hora de garantizar el derecho de todos los niños a una educación de calidad que les proporcione bases sólidas para el resto de la vida. Los avances se han visto favorecidos por la inclusión de la perspectiva de género en las instituciones educativas, mediante la acción y el apoyo crecientes de la sociedad civil y la movilización de los colectivos. A esto hay que añadir las cada vez más frecuentes medidas políticas y legislativas y la asignación de más recursos para

garantizar que las leyes y las medidas se aplican en todos los ámbitos: juntas escolares, centros educativos y comunidades.

Sin embargo, en este mismo informe también se subraya la pervivencia de trabas serias y resistentes a la igualdad de género. La violencia por motivos de género y la discriminación en las escuelas y las aulas anulan la posibilidad de disfrutar de una experiencia escolar positiva y de obtener resultados escolares satisfactorios, al tiempo que perpetúan la desigualdad en las relaciones de género. Incluso en los países en los que los niños y las niñas presentan un nivel similar de rendimiento académico, las mujeres siguen estando subrepresentadas y se enfrentan a enormes desventajas en los ámbitos políticos, económicos y civiles.

La ausencia de mujeres en las esferas de liderazgo y toma de decisiones –como son los puestos de ministras o de directoras de centros educativos- no es sino la consecuencia de la desigualdad en el conjunto de la sociedad y supone una importante barrera frente a posibles avances que es preciso eliminar. No será posible avanzar si tanto hombres como mujeres no se implican en este proceso de cambio.

La educación puede y debe desempeñar una función esencial a la hora de abordar los prejuicios de género y de empoderar a las mujeres y a los hombres para que vivan mejor. Una educación mejor otorga tanto a las mujeres como a los hombres un mayor abanico de opciones y les prepara para cuestionarse y desafiar las normas tradicionales de género y las desigualdades, colocándolos así en mejor posición a la hora de adoptar decisiones sobre sus vidas y las de los demás. La educación también debe desempeñar un papel esencial para empoderar a los muchachos y los hombres a fin de que consideren opciones y perspectivas alternativas, menos violentas, más responsables y más equitativas desde el punto de vista de género. La educación de las mujeres, por su parte también ayuda a sus familias: de hecho, existen pruebas irrefutables de que, cuando han recibido mejor educación, las mujeres tienen más probabilidades de propagar la importancia de una nutrición adecuada, de la salud y de la educación de sus propios hijos.

La mayor disponibilidad y accesibilidad de la educación mediante la reducción de los costes escolares y la mejora de las infraestructuras, ha favorecido la escolarización de las niñas y la reducción de las brechas de género. Sin embargo, en general, los objetivos de la EPT, comprendidas las metas específicas sobre igualdad de género, adolecían de falta de claridad en sus parámetros o en los resultados que se esperaban de ellos. Persisten las desigualdades de género en los rendimientos académicos y, en el caso de los muchachos, perduran las situaciones de desventaja. Entre los fracasos aquí recogidos se incluye el hecho de que a millones de adultos – en especial a millones de mujeres- se les sigue negando el derecho a la alfabetización básica.

La educación puede ser un factor de transformación social que implique a hombres, mujeres, muchachos y muchachas en la consecución de una sociedad más justa desde el punto de vista del género. El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, que establecía “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos, durante toda la vida” contempla una meta específica consistente en eliminar las disparidades de género en la educación (meta 4.5). Sin embargo, para la consecución del ODS 5 sobre igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas, la educación –y la sociedad en su conjunto- desempeñan un papel de vital importancia. Con posterioridad a 2015, todo avance en materia de desarrollo sostenible exigirá la adopción de enfoques transformadores que garanticen la igualdad de género en la educación –y en la sociedad en general- y para eso es preciso contemplar modalidades de educación formal y no formal para estudiantes de todas las edades (**Recuadro 8**).

Recuadro 8: La igualdad de género y la agenda de desarrollo a partir de 2016

Como preparación de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible celebrada en Nueva York en septiembre de 2015, se fueron incluyendo declaraciones alusivas a la igualdad de género en la educación en los principales encuentros internacionales de la comunidad educativa. Entre otros ejemplos, destacan las siguientes:

“Afirmamos que la agenda de la educación para después de 2015 debe basarse en los derechos y tener una perspectiva de equidad e inclusión, prestando especial atención a la igualdad de género y a la superación de todas las formas de discriminación en la educación y a través de ella” (Acuerdo de Mascate, 2014)

“Reconocemos la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la educación para todos. Por consiguiente, nos comprometemos a apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estas cuestiones en la formación de docentes, los planes y programas de estudios, y a eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas” (Foro Mundial sobre la Educación, Declaración de Incheon, 2015)

“Animamos al sector privado, la sociedad civil, los padres y madres y las comunidades locales a que establezcan nuevas formas de colaboración con el fin de garantizar que las niñas se matriculan en la escuela y completan niveles educativos avanzados. Estamos decididos a eliminar las diferencias de calidad en la educación que se dispensa a niñas y niños. Reconocemos la necesidad de políticas educativas, entornos de aprendizaje y planes de estudios que contemplen la dimensión de género. Además, existen sinergias por aprovechar, especialmente en favor de las niñas, en medidas que asocien los sectores de la sanidad y la educación, especialmente el ámbito de la salud sexual y reproductiva” (Cumbre de Oslo, Declaración de la Presidenta, 2015)

El movimiento orientado a eliminar todas las formas de discriminación y de prejuicios contra las niñas y las mujeres está cobrando un nuevo auge con la configuración de la agenda de desarrollo post-2015. El objetivo propuesto de igualdad de género pretende abordar la violencia contra la mujer, mediante la ampliación de sus opciones y aptitudes y mediante la garantía de que las mujeres posean voz en sus hogares y en los ámbitos de decisión públicos y privados. En el Proyecto de documento final de la Cumbre de las Naciones Unidas, que había de ser aprobado en esa reunión, se mencionaba la igualdad de género en los siguientes pasajes:

“Estamos resueltos a poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo de aquí a 2030, a combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales. Estamos resueltos también a crear las condiciones necesarias para el crecimiento económico sostenible, inclusivo y sostenido, la prosperidad compartida y el trabajo decente para todos, teniendo en cuenta los diferentes niveles nacionales de desarrollo y capacidad. (Párrafo 3)

“Contemplamos un mundo en el que sea universal el respeto de los derechos humanos y la dignidad humana, el Estado de derecho, la justicia, la igualdad y la no discriminación; donde se respeten las razas, el origen étnico y la diversidad cultural y en el que exista igualdad de

oportunidades para que pueda realizarse plenamente el potencial humano y para contribuir a una prosperidad compartida; un mundo que invierta en su infancia y donde todos los niños crezcan libres de la violencia y la explotación; un mundo en el que todas las mujeres y las niñas gocen de la plena igualdad entre los géneros y donde se hayan eliminado todos los obstáculos jurídicos, sociales y económicos que impiden su empoderamiento; un mundo justo, equitativo, tolerante, abierto y socialmente inclusivo, en el que se atiendan las necesidades de los más vulnerables.” (Párrafo 8)

“La consecución de la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas contribuirá decisivamente al progreso respecto de todos los objetivos y las metas. No es posible realizar todo el potencial humano y alcanzar el desarrollo sostenible si se sigue negando a la mitad de la humanidad el pleno disfrute de sus derechos humanos y sus oportunidades. Las mujeres y las niñas deben tener igual acceso a la educación de calidad, a los recursos económicos y a la participación política, así como las mismas oportunidades que los hombres y los niños en el empleo, el liderazgo y la adopción de decisiones a todos los niveles. Trabajaremos para lograr un aumento significativo de las inversiones destinadas a paliar la disparidad entre los géneros y fortalecer el apoyo a las instituciones en relación con la igualdad y el empoderamiento de las mujeres en el plano mundial, regional y nacional. Se eliminarán todas las formas de discriminación y violencia contra las mujeres y las niñas, incluso mediante la participación de los hombres y los niños. La incorporación sistemática de una perspectiva de género en la implementación de la Agenda es crucial.” (Párrafo 20)’

Resulta de fundamental importancia el hecho de que la igualdad de género quede consagrada en uno de los 17 principales Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS número 5), consistente en “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Este objetivo contempla a su vez seis metas y tres estrategias para ponerlas en práctica.

Dentro del objetivo relativo a la educación (ODS 4), la paridad de género se menciona explícitamente en varias de sus metas y, concretamente, en la relativa a la igualdad de género en la educación. Resulta evidente que, incluso en los países en los que se ha producido una reducción significativa de las disparidades en el ámbito educativo, son pocos los casos en los que esta mejora ha llegado a traducirse en igualdad de género en sentido lato. El Informe Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2016 se centrará en identificar los mecanismos ocultos que condicionan la igualdad de género en la educación y las maneras más eficaces en que los líderes políticos y quienes elaboran las políticas pueden afrontarlas. También se incluirá una descripción de los contextos educativos que favorecen entornos escolares sensibles en materia de género, que promueven un aprendizaje capaz de empoderar desde una perspectiva de género y actitudes y aptitudes transmisibles mediante planes de estudio y prácticas docentes adecuadas, que abordan la discriminación y la violencia por razones de género y contribuyen a la toma de decisiones coherentes con una vida saludable. El objetivo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2016* busca deshacer la madeja de complejas relaciones entre políticas, prácticas y procesos en los ámbitos de la educación formal y no formal que puedan influir en el avance hacia la igualdad de género.

Recomendaciones

PARIDAD: Redoblar los esfuerzos para mantener o lograr la paridad de género en todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta la enseñanza terciaria.

1 La educación debería ser gratuita, ciento por ciento gratuita.

Es preciso suprimir las tasas escolares y cubrir los costos de los libros de texto, los uniformes y el transporte. También es menester acabar con las tasas ocultas, voluntarias o administrativas. En cuanto a los incentivos, como el pago de los gastos escolares y las becas, especialmente en la etapa de secundaria, esas medidas pueden ayudar a liberar a las familias de los gastos escolares y mejorar así la educación de las niñas. Las transferencias de efectivo condicionadas y los programas de alimentación escolar también pueden contribuir a ayudar a las niñas más desfavorecidas.

2 Es preciso desarrollar políticas que operen sobre los problemas que afectan a muchos niños, y también niñas, a la hora de acceder a la educación y de completarla. Las desventajas que afectan a los niños son más complejas de entender y de abordar.

Entre las soluciones políticas preconizadas se incluye la atención especial a las aptitudes transmisibles, así como a las dinámicas de aula que potencien el aprendizaje activo, las tutorías individuales y el establecimiento de objetivos. La orientación vocacional con una perspectiva de género también puede ser de utilidad a la hora de adoptar decisiones de tipo profesional.

3 Es preciso poner a disposición de quienes han abandonado los estudios opciones alternativas de educación secundaria.

Es necesario desarrollar opciones de “segunda oportunidad” para quienes tuvieron que abandonar prematuramente la escuela por motivos de pobreza, matrimonio infantil, embarazo precoz u otros problemas. Este tipo de programas también pueden ser de ayuda para las mujeres jóvenes que carecen de las nociones de alfabetización necesarias para procurarse una educación.

IGUALDAD: Dar más importancia a la igualdad de género en el ámbito de la educación.

1 Los Gobiernos deberían integrar la perspectiva de género en todos los aspectos de sus políticas y actuaciones; no solo en el ámbito educativo, sino en todos los sectores.

Por ejemplo, deberían mejorar el contenido, la calidad y la atención al lenguaje de los materiales didácticos y proporcionar transporte, si fuera necesario, para que los niños puedan desplazarse a la escuela en condiciones seguras. Estas medidas han de completarse con presupuestos que tengan en cuenta las cuestiones de género para que se asignen fondos suficientes a las medidas que contribuyen a la igualdad entre los sexos. Entre otras, dichas medidas podrían incluir la construcción de más escuelas y la garantía de instalaciones de agua adecuadas y saneamientos de calidad.

2 Se precisa un marco integral de cambios legislativos, divulgación y movilización comunitarias para acabar con el matrimonio infantil, reducir los embarazos precoces y generar un clamor de apoyo a la educación de las niñas.

Además, es preciso que las autoridades educativas y las respectivas comunidades apliquen medidas de apoyo a la readmisión de las muchachas, una vez hayan dado a luz.

3 Los gobiernos, los organismos internacionales y los proveedores de educación han de colaborar para combatir la violencia escolar por motivos de género, en todas sus modalidades.

Se necesita una definición integral y consensuada a escala internacional de en qué consiste la violencia escolar por motivos de género. Igualmente, se deberían reforzar y armonizar la investigación y el seguimiento de esta cuestión. Para que las soluciones sean eficaces, es preciso implicar a las autoridades escolares, los docentes, las familias, las comunidades y los funcionarios responsables. Los gobiernos deberían demostrar su compromiso y liderazgo en la materia, incorporándola a las políticas y planes de acción nacionales. Los clubes y las asociaciones contribuyen igualmente a empoderar a las muchachas y a animarlas para que se enfrenten a las desigualdades y a las diferentes formas de discriminación de género.

4 Los gobiernos deben contratar, formar y apoyar eficazmente al profesorado con el fin de contrarrestar los desequilibrios de género en la escuela.

Se debe mejorar la remuneración y la formación del profesorado y garantizar que hay un número equilibrado de profesores y profesoras en todos los niveles educativos, con inclusión de los cargos directivos. Todos los docentes deberían recibir una formación inicial y permanente de calidad en el ámbito de las prácticas con perspectiva de género, de manera que puedan afrontar las normas sociales y sus propias actitudes en ese aspecto. Dicha formación debería estar configurada de manera que se adapte a los diferentes contextos locales y que incluya una educación sexual integral. También los profesores deberían recibir apoyo en forma de materiales didácticos que cuestionen los estereotipos de género y promuevan un comportamiento equitativo.

GÉNERO Y LA EPT 2000-2015: LOGROS Y DESAFÍOS

La visión consensuada en el Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar, (Senegal), en 2000 era clara y transformadora: los prejuicios tradicionales y la discriminación de género dificultan el logro de los objetivos de la Educación para Todos (EPT). Hasta que las niñas y las mujeres no puedan ejercer su derecho a la educación y la alfabetización, cualquier progreso en la consecución de la Educación para Todos (EPT) se verá mermado y se estará dilapidando una fuente dinámica de desarrollo y empoderamiento. Quince años después, el camino hacia la consecución de la paridad y la reducción de todas las formas de desigualdad asociadas al género sigue siendo largo y tortuoso.

Esta publicación del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, reseña, apoyándose en pruebas detalladas, cuanto se ha logrado en los últimos 15 años, pero también los enormes y, en ocasiones, insalvables problemas que aún persisten. En él se destacan los formidables progresos logrados en materia de paridad en la educación primaria y secundaria, especialmente en Asia Occidental y del Sudeste, al tiempo que se subrayan los obstáculos que persisten para la igualdad en la educación. La falta de avances en la alfabetización de las mujeres adultas es una realidad especialmente cruel: en 2015, alrededor de 481 millones de mujeres de 15 años en adelante, carecen de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, esto es, el 64% del total de la población que sigue sin alfabetizar, un porcentaje que prácticamente no ha variado desde el año 2000.

En este informe se describen una serie de esfuerzos nacionales, algunos bastante eficaces, para lograr este objetivo y avanzar aún más hacia la paridad en la educación. Muchas de estas políticas y programas se centran en el contexto escolar en los que las niñas aprenden. Otros se centran en las leyes, las normas y los usos sociales –formales o no– que niegan a las niñas el acceso a la educación básica o la finalización de un ciclo completo de educación básica de calidad. Los análisis y mensajes más importantes sobre género y EPT 2000-2015 merecen especial atención, en un momento en el que el mundo afronta una agenda de desarrollo universal, integral y mucho más ambiciosa para los años venideros.

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* es una publicación independiente basada en pruebas concretas, que sirve de herramienta indispensable para gobiernos, investigadores, especialistas en educación y desarrollo, medios de comunicación y estudiantes. El Informe evalúa desde 2002 el estado de la educación en unos 200 países. Esta labor continuará, mediante la aplicación de la agenda post 2015 para el desarrollo sostenible, con el título de Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.

En las zonas rurales, el matrimonio precoz y otras formas de discriminación, como poner a las niñas a aprender un oficio, suponen todavía un obstáculo para la educación de las muchachas. Mientras los niños del pueblo pueden compaginar sin problemas el pastoreo y las tareas agrícolas con la escuela, las niñas en cambio tienen que atender a sus oficios todo el día y todo el año.

– Daniel, docente en Nigeria

Uno de los cambios positivos observados en el sistema educativo en los últimos 14 años ha sido que ahora, en general, a las niñas se les anima a ir a la escuela, si bien en algunas zonas rurales de nuestro país aún cabe mejorar las cosas en este aspecto.

– Abdullah, docente en Pakistán

Desde 2000 se observa en las aulas que el número de niñas supera cada vez más al de niños, y lo mismo sucede incluso en la etapa universitaria. Las mujeres están cada vez mejor consideradas socialmente, y se les dan más responsabilidades políticas, lo cual ayuda a modificar los complejos de inferioridad sociales y culturales, que tan negativos son.

– Hassana, docente en Camerún

Ya no existen enseñanzas diseñadas específicamente para niñas o para niños. Por ejemplo, ahora tenemos a muchos chicos que escogen profesiones como la de enfermero o matron.

– Eunice, docente en Bostwana



Ediciones
UNESCO

