



INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2016

Resumen sobre género

CREACIÓN DE FUTUROS SOSTENIBLES PARA TODOS



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



Objetivos de
Desarrollo
Sostenible

UNGEI
United Nations Girls'
Education Initiative



Informe de
Seguimiento
de la Educación
en el Mundo

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO



Resumen sobre género

CREACIÓN DE FUTUROS SOSTENIBLES PARA TODOS

Este Informe es una publicación independiente, cuya elaboración ha sido encargada por la UNESCO en nombre de la comunidad internacional. Es fruto de un trabajo colaborativo en el que han participado los miembros del equipo del Informe y un gran número de personas, organismos, instituciones y gobiernos. El trabajo realizado para el Resumen sobre Género ha sido posible gracias al generoso apoyo de la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI). Queremos manifestar asimismo nuestro especial agradecimiento a Helen Longlands y Louise Wetheridge por la labor que han llevado a cabo en la elaboración de este documento.

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 los 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 documento, así como de las opiniones expresadas en el mismo, que al no ser forzosamente 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 él.

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

Director: Aaron Benavot

Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Marcos Delprato, Glen Hertelendy, Catherine Jere, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Branwen Millar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Taya Louise Owens, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Emily Subden, Rosa Vidarte y Asma Zubairi.

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

Para más información sírvanse ponerse en contacto con:

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

Cualquier error u omisión detectada después de imprimir el texto quedará corregida en la versión en línea en www.unesco.org/gemreport

Primera edición
Publicada en 2016 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, Francia
Impreso por la UNESCO
Diseño gráfico: FHI 360
Maqueta: 400 Communications
Ilustraciones para las tiras cómicas: Toby Morris

Esta publicación está disponible en libre acceso bajo la licencia Attribution - ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Utilizando el contenido de esta publicación, los usuarios aceptan estar sujetos a las condiciones de uso del repositorio Open Access UNESCO (<http://www.unesco.org/openaccess/terms-use-ccbysa-en>).

Nuevo Resumen sobre género en la colección de Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo

2016 La educación al servicio de los pueblos y el planeta:
Creación de futuros sostenibles para todos

Ediciones anteriores del Resumen sobre género en la colección de Informes de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo

2015 Género y 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

Foto de portada: Kate Holt

Leyenda: Niñas lavándose las manos en un colegio de Sierra Leona, en aplicación de las normas de higiene dictadas durante de la crisis del Ébola. Una buena higiene en las escuelas, con lavabos para cada sexo, garantiza que en los centros se enseñen estilos de vida saludables y se atiendan las necesidades de las jóvenes, lo cual incrementa la probabilidad de que terminen sus estudios.

ISBN 978-92-3-300052-0



Prólogo

En mayo de 2015, el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon (República de Corea), congregó a 1.600 participantes de 160 países con una sola finalidad en mente: cómo asegurar para 2030 una educación de calidad, equitativa e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida para todos.

La Declaración de Incheon a favor de la Educación 2030 ha sido decisiva para trazar el objetivo de desarrollo sostenible que se refiere a la educación, consistente en “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. En ella se encomienda a la UNESCO el liderazgo, la coordinación y el seguimiento de la agenda Educación 2030. También se insta a que el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (el Informe GEM) aporte un seguimiento e informe con independencia del objetivo de desarrollo sostenible relativo a la educación (el ODS 4) y sobre la educación en los demás ODS, para los 15 años próximos.

La finalidad última de esta agenda es no dejar a nadie atrás. Para ello se necesitan datos robustos y un seguimiento riguroso. La edición de 2016 del Informe GEM proporciona a los gobiernos y a las personas encargadas de formular políticas una perspectiva valiosa para hacer el seguimiento del progreso hacia el ODS 4 y acelerarlo, basándose en los indicadores y las metas que tenemos y midiendo el éxito general por el grado de equidad y de inclusión alcanzado.

El presente Informe deja meridianamente claros tres mensajes:

En primer lugar, que hay una necesidad apremiante de nuevos enfoques. De proseguir la tendencia actual, solo el 70% de los niños de los países de bajos ingresos terminarán la enseñanza primaria en 2030, objetivo que se debería haber alcanzado en 2015. Nos hacen falta la voluntad política, las políticas, la innovación y los recursos para oponernos a esa tendencia.

En segundo lugar, que, si nos tomamos realmente en serio el ODS 4, tenemos que actuar sabedores de que corre urgencia hacerlo, y comprometiéndonos a largo plazo. El que no lo hagamos así no solo repercutirá negativamente en la educación, sino que además estorbará el avance hacia todos y cada uno de los objetivos del desarrollo: la reducción de la pobreza, la erradicación del hambre, la mejora de la salud, la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres, la producción y el consumo sostenibles, unas ciudades resilientes y unas sociedades más iguales e inclusivas.

Por último, que debemos cambiar fundamentalmente la manera como concebimos la educación y su función en el bienestar humano y el desarrollo mundial. Ahora más que nunca, la educación tiene la responsabilidad de fomentar el tipo adecuado de competencias, actitudes y comportamientos que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible nos exhorta a concebir respuestas holísticas e integradas a los muchos desafíos sociales, económicos y ambientales que afrontamos. Esto es, a ir más allá de nuestras fronteras tradicionales y crear asociaciones y alianzas intersectoriales eficaces.

Un futuro sostenible para todos habrá de ser un tiempo de dignidad humana, de inclusión social y de protección del medio ambiente. Un futuro en el que el crecimiento económico no agrave las desigualdades, sino que cree prosperidad para todos; en el que las zonas urbanas y los mercados de trabajo se conciben de manera que empoderen a todos y en donde las actividades económicas, de las comunidades y de las empresas tengan una orientación ecológica. El desarrollo sostenible es la creencia de que no puede darse desarrollo humano sin un planeta en buen estado de salud. Empezar la nueva agenda de los ODS nos impone a todos reflexionar acerca de la finalidad última de aprender durante toda la vida. Porque no hay nada que se acerque al poder que tiene la educación, si se realiza correctamente, de criar ciudadanos empoderados, reflexivos, comprometidos y competentes, capaces de trazar el camino a seguir hacia un planeta más seguro, más ecológico y más justo para todos. Este nuevo informe aporta elementos de prueba pertinentes para enriquecer los debates y elaborar las políticas que se necesitan para hacer que semejante futuro sea realidad para todos.

Irina Bokova
Directora General de la UNESCO



Prólogo

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM) 2016 es magistral e inquietante a la vez. Es un informe voluminoso, exhaustivo, profundo y penetrante, aunque también perturbador. En él se afirma que la educación es un aspecto esencial del desarrollo sostenible y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), demostrando claramente lo mucho que distamos de alcanzar los ODS. Este informe debería hacer sonar la alarma en todo el mundo y conducir a una intensificación histórica de las medidas encaminadas a lograr el ODS 4.

En el Informe GEM se demuestra con autoridad que la educación es el elemento más indispensable de todas las dimensiones del desarrollo sostenible. La mejora de la educación da lugar a una mayor prosperidad, a una agricultura más productiva, a mejores resultados sanitarios, a una disminución de la violencia, a una mayor igualdad de género, al aumento del capital social y a un entorno natural más sano. La educación es fundamental para ayudar a la gente de todo el mundo a entender por qué el desarrollo sostenible es un concepto tan vital para nuestro futuro común. La educación nos brinda los instrumentos –económicos, sociales, tecnológicos e incluso éticos– esenciales para asumir los ODS y realizarlos. Estos hechos se enuncian y exponen con un lujo de detalles admirable y excepcional a lo largo del informe, que nos proporciona una gran cantidad de información en sus cuadros, gráficos y textos.

Sin embargo, en el informe también se pone de relieve el enorme desfase que existe entre la situación actual del mundo en materia de educación y lo que este se ha comprometido a lograr de aquí a 2030. Las disparidades entre los logros educativos de los ricos y los pobres, dentro de los países y entre ellos, son sencillamente alarmantes. En muchos países pobres, los niños desfavorecidos se enfrentan a obstáculos casi insuperables en las circunstancias actuales. No tienen libros en casa, carecen de acceso a la educación preescolar y sus escuelas no disponen de electricidad, agua, saneamiento, maestros cualificados, manuales ni ninguno de los demás elementos necesarios para una educación básica, y mucho menos una educación de calidad. Las consecuencias son sobrecogedoras. A pesar de que el ODS 4 insta a la terminación universal de la enseñanza secundaria de segundo ciclo para 2030, la actual tasa de terminación de ese ciclo en los países de bajos ingresos no supera el 14% (Cuadro 10.3 del informe completo).

En el Informe GEM se realiza un ejercicio importante que consiste en determinar cuántos países alcanzarán el objetivo de 2030 de acuerdo con su trayectoria actual, o incluso según el ritmo del país que logra los progresos más rápidos en la región. La respuesta es preocupante: debemos realizar progresos sin precedentes inmediatamente si queremos tener una oportunidad de alcanzar el ODS 4.

Los cínicos dirán tal vez “ya se lo advertimos, el ODS 4 es simplemente imposible de alcanzar”, y propondrán que aceptemos esa “realidad”. Sin embargo, como se insiste numerosas veces en el informe, esa complacencia es imprudente e inmoral. Si dejamos a la generación joven actual privada de una educación adecuada, la condenamos y condenamos al mundo a la pobreza, a los desastres ambientales e incluso a violencia social y la inestabilidad durante los próximos decenios. No hay excusa para la complacencia. El mensaje que transmite este informe es que tenemos que actuar juntos para acelerar los logros en el plano educativo a un ritmo sin precedentes.

Una de las claves de esa aceleración es la financiación. Una vez más, la lectura del informe es aleccionadora. Actualmente la ayuda para el desarrollo dedicada a la educación es inferior a la prestada en 2009 (Figura 20.7 del informe completo). Ello es el signo de una corta visión de futuro por parte de los países ricos. ¿Creen realmente esos países donantes que están “ahorrando dinero” al reducir la inversión en la ayuda a la educación para los países de bajos ingresos del mundo? Después de leer este informe, los dirigentes y los ciudadanos de los países de altos ingresos serán muy conscientes de que invertir en la educación es fundamental para el bienestar del planeta y que la cuantía actual de la ayuda, que asciende a unos 5.000 millones de dólares estadounidenses anuales para la enseñanza primaria, es decir, solo 5 dólares por persona al año en los países ricos, es una inversión trágicamente insuficiente para garantizar el desarrollo sostenible y la paz en el mundo en el futuro.

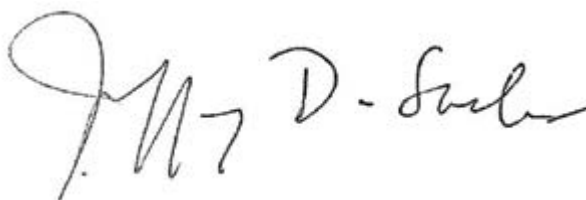
En el Informe GEM 2016 se presenta un gran número de ideas, recomendaciones y normas para avanzar y se formulan sugerencias muy valiosas sobre la manera de seguir y medir los progresos logrados en la realización del ODS 4. Se demuestra, por ejemplo, que se puede contar con instrumentos de medición mucho más afinados de los recursos, la calidad y los resultados de la educación que los instrumentos a menudo rudimentarios, como la tasa de matrícula o de finalización de la enseñanza, que se utilizan actualmente. Al emplear datos más abundantes, instrumentos de encuesta más eficaces, medios de seguimiento de las instalaciones y tecnologías de la información, podemos obtener mediciones mucho más matizadas del proceso y los resultados de la educación a todos los niveles.

Hace 15 años el mundo reconoció finalmente la magnitud de la epidemia del SIDA y otras emergencias sanitarias y adoptó medidas concretas para intensificar las intervenciones de salud pública en el contexto de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. De ese modo, surgieron iniciativas importantes, como el Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria, la Alianza Mundial para Vacunas e Inmunización (denominada actualmente Gavi, la Alianza para Vacunas) y otros muchos ejemplos. Esos esfuerzos condujeron a un aumento espectacular de las intervenciones y la financiación en el ámbito de la salud pública. A pesar de que ello no permitió realizar todo lo que se podía hacer (principalmente porque la crisis financiera de 2008 puso fin al incremento de la financiación en la salud pública), dio lugar a muchos avances cuyos efectos se siguen notando hoy día.

El Informe GEM 2016 se debe considerar un llamamiento similar a la acción en favor de la educación como elemento central de los ODS. Mi opinión, que he repetido a menudo durante los dos últimos años, es que se ha de crear urgentemente un fondo mundial para la educación que se inspire en las enseñanzas positivas extraídas del Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria. La limitación financiera es el quid del problema de la educación, y en este informe se pone claramente de manifiesto a través de cada elemento de datos transnacionales y basados en los hogares.

Este documento convincente nos insta a responder a la oportunidad y la urgencia del objetivo mundial proclamado en el ODS 4: una educación universal de buena calidad para todos y oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Aliento a la gente de todo el mundo a estudiar minuciosamente este informe y a tomarse en serio los mensajes esenciales que contiene. Lo más importante es que actuemos juntos a todos los niveles, desde la comunidad local hasta la comunidad mundial.

Jeffrey D. Sachs
Asesor Especial del Secretario General de las Naciones
Unidas sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible



INFORME SOBRE LA EQUIDAD DE GÉNERO

Si queremos vivir en un mundo feliz, pacífico y sostenible, niñas y niños, mujeres y hombres deben ser tratados con igualdad en todos los aspectos de la vida.



La igualdad en la educación supondría lograr un equilibrio de género en las escuelas, las políticas, las leyes y los planes de estudios y empoderar a las mujeres en el propio hogar.



O sea, que no se trata solo de que haya el mismo número de niñas que de niños en la escuela...

Tampoco podemos dar por supuesto que las escuelas luchan eficazmente contra los estereotipos y la discriminación. ¿Por qué no nos fijamos con más detalle en lo que transmiten los manuales escolares?



Es hora de colaborar para acabar con la discriminación.



Para empezar, debemos asegurarnos de que todos los niños y niñas disfruten de igualdad de oportunidades educativas, porque aún no es así.



En muchos países, son los niños los que abandonan antes la escuela y tienen un menor rendimiento debido a las presiones para que ganen dinero o porque lo que aprenden no se considera pertinente.



En todos los lugares, son los niños y las niñas más pobres los más perjudicados. Es importantísimo que las niñas que viven en países en conflicto tengan oportunidades de aprendizaje.

No existe igualdad de género en ningún ámbito de nuestra sociedad. Solo hay que ver el escaso número de mujeres con puestos de liderazgo en la política y en las empresas. La violencia contra la mujer, incluso en el hogar, ocurre todos los días.

La educación de las mujeres puede contribuir a luchar contra los estereotipos sobre lo que pueden y deben hacer las mujeres, y les da confianza para alcanzar puestos de liderazgo.

Una buena idea es ofrecer oportunidades para practicar las dotes de liderazgo en grupos y clubes

Y además, cuando se elige a un mayor número de mujeres para ocupar cargos políticos, se aprueban más leyes para proteger el planeta y las comunidades están mejor protegidas frente a los desastres naturales. ¡Incredible!

Las mujeres a menudo cobran menos que los hombres, incluso por un mismo trabajo, y tienen poca seguridad laboral.

La mayoría de los agricultores son mujeres, pero raramente poseen la tierra en la que trabajan.

En cambio, si mujeres y hombres disfrutaran de las mismas oportunidades educativas, sería más probable que se les pagara igual y tuvieran el mismo respeto profesional.

Si las niñas y los niños recibieran becas y tuvieran modelos de referencia, dejaríamos de pensar que ciertos trabajos son solo para hombres o solo para mujeres.

Y también necesitamos leyes que protejan los salarios, así como el puesto de trabajo de las mujeres cuando se quedan embarazadas.

Los hombres también derecho a baja por paternidad.

Uno de los mayores desafíos para nuestro bienestar es la violencia, que a veces se produce en la escuela y a menudo está relacionada con el género y la sexualidad.

¡Pero no existe una forma determinada de ser uno mismo!

La educación es importante para enseñar a los niños y a los hombres un comportamiento sexual responsable y respetuoso.

Y eso no solo reduce el número de embarazos de adolescentes, sino que también puede acabar con la violencia doméstica.

Cuando las mujeres tienen un buen nivel educativo, saben cómo cuidar bien de sí mismas y de sus familias. Es una manera muy fácil de salvar la vida de muchos niños.

INTRODUCCIÓN

La igualdad y la desigualdad de género afectan a la vida cotidiana de todos, a sus relaciones, opciones y decisiones, así como a la libertad de poder vivir o no una vida que valoran. La igualdad de género forma parte de la justicia social y de los derechos humanos. Sirve de impulso para el fomento del progreso, y resulta vital para la consolidación de sociedades pacíficas, inclusivas, resilientes y justas.

El concepto de igualdad entre mujeres y hombres fue articulado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y posteriormente fue reforzado mediante acuerdos internacionales, como la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) de 1979 y la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de 1995. Se ha avanzado, y sin embargo sigue sin alcanzarse una igualdad de género sustancial.

En el 70° período de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas celebrado en septiembre de 2015, la comunidad internacional adoptó una nueva agenda para el desarrollo global, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, con el fin de proteger los derechos humanos y promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas (Naciones Unidas, 2015a).

“ Es necesario emprender actuaciones transformadoras que corrijan las desigualdades de género fuertemente enraizadas y complejas

”

Para lograr una igualdad de género sustancial y duradera es preciso llevar a cabo actuaciones urgentes y audaces en el marco de la nueva agenda **(Recuadro 1)**, comprender cómo las sociedades generan y refuerzan en lo cotidiano normas discriminatorias,

estereotipos y prácticas relacionadas con el género. También requiere conocer los valores propios, los de la comunidad y la sociedad que nos rodea, así como los valores de los demás en otras partes del mundo. Es más, es necesario emprender actuaciones transformadoras que corrijan las desigualdades de género fuertemente enraizadas y complejas.

La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, definido en sentido amplio para que incluya el aprendizaje formal, no formal e informal, desempeñan un papel crucial en la consecución de la igualdad de género. La educación puede dar lugar a desigualdades de género y potenciar estereotipos tanto en los comportamientos como en los enfoques, o puede ser un catalizador del cambio que proporcione a los individuos la posibilidad y la capacidad de cuestionar y modificar actitudes y prácticas discriminatorias. A medida que nos adentramos en una nueva era del desarrollo internacional, enmarcado en los avances en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se van aclarando los vínculos existentes entre educación e igualdad de género, a partir del reconocimiento, desde el mismo inicio del movimiento en torno a la Educación para Todos (EPT), de que mejorar la educación de las niñas y garantizar oportunidades equitativas en la educación de niñas y niños son elementos necesarios para la justicia social a escala global.

Para la nueva agenda internacional de desarrollo sostenible, la educación y la igualdad de género constituyen preocupaciones básicas. El Marco de Acción Educación 2030, suscrito por la comunidad educativa mundial en noviembre del 2015, en sintonía con la agenda para los ODS, reconoce que la igualdad de género está íntimamente ligada al derecho a la educación para todos y que para alcanzar la igualdad de género se requiere un enfoque que “garantice no solo que las niñas, los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella” (UNESCO 2016a, p.28). Todas las mujeres, las niñas, los niños y los hombres han de tener la posibilidad de participar activamente en la sociedad, de que se oigan sus voces y se satisfagan sus necesidades (ONU-Mujeres, 2016a).

Para facilitar y alcanzar estos objetivos, es necesario disponer de conocimientos basados en evidencia, acerca de los temas relacionados con el género en el ámbito de la educación y mediante ella. El Resumen sobre Género del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM) identifica y se centra principalmente en los desafíos a los que han de hacer frente las niñas

“ La desigualdad de género nos afecta a todos, y todos debemos participar en lograr la igualdad de género ”

sufrir desventajas de género, y que la igualdad de género también afecta a los varones, a sus relaciones y al poder. Por tanto, todos debemos participar en lograr la igualdad de género.

y las mujeres a causa de las desventajas globales y desproporcionadas que siguen experimentando en su período de formación y después de él. Pero tiene presente asimismo que los niños y los hombres pueden

En el Resumen sobre Género se examinan las tendencias a escala mundial y regional que han de permitir alcanzar la paridad en el acceso a la enseñanza, la participación y la obtención de determinados resultados del aprendizaje, y se refuerza la idea de que se puede avanzar mucho. A continuación, el Resumen se centra en el debate basado en evidencia acerca de las relaciones entre educación, género y desarrollo sostenible, y se abordan aspectos relativos al liderazgo y a los compromisos laborales, cívicos y políticos, así como a la salud y el bienestar. El Resumen concluye aportando vías de avance y planteando, basándose en la evidencia y los datos, qué acciones deben iniciarse para lograr sociedades más igualitarias desde el punto de vista del género y cómo puede medirse dicho avance.

RECUADRO 1

Igualdad de género y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, el desarrollo global y los objetivos medioambientales convergen en un marco único. La finalidad es abordar los retos clave de los derechos humanos en el siglo XXI, incluyendo la pobreza y la desigualdad. Para su elaboración se siguió un proceso participativo de amplia consulta en el que participaron organismos de las Naciones Unidas, grupos de trabajo intergubernamental, expertos técnicos y académicos, organizaciones defensoras de los derechos de las mujeres y otros representantes de la sociedad civil. En las “conversaciones globales” participaron casi dos millones de personas de 88 países.

La Agenda 2030 proclama una nueva era para los derechos de las mujeres y la igualdad de género. Su contenido ha sido elogiado por quienes trabajan en el área del género y desarrollo, ya que su compromiso es hacer realidad los derechos humanos de la gente— mujeres, niñas, niños y hombres, incluidos los más desfavorecidos. El principio de “no dejar a nadie atrás” se encuentra en el centro mismo de la Agenda y se asienta en la creencia colectiva de que los logros del desarrollo tienen que ser compartidos por todos, de forma que la orientación de la Agenda pasa de la igualdad de oportunidades a la igualdad de resultados.

Las metas del objetivo independiente relativo al género, el ODS 5, son básicas para lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres—una condición para alcanzar todos los ODS, incluidos el ODS 4 sobre la educación de calidad para todos, el cual incluye a su vez una meta centrada en la igualdad de género en la educación, y el ODS 8 sobre crecimiento económico y trabajo decente para todos.

La ONU-Mujeres defiende que la incorporación de la perspectiva de género es una estrategia esencial para alcanzar el ODS 5 y el desarrollo sostenible, y que la igualdad de género es una idea crucial que debe incorporarse a las estructuras y prácticas de todas las instituciones de la sociedad. En los gobiernos nacionales y locales, la incorporación de la perspectiva de género puede hacer que se aborde la igualdad de género en y entre distintos sectores, al integrar una perspectiva de género en las políticas, la planificación y los presupuestos de los diversos ministerios. Estas iniciativas requieren recursos adecuados, concientización y formación de mujeres y hombres en estrategias sensibles al género y presupuestos capaces de dar respuesta a las cuestiones de género.

Para que se cumplan los objetivos de la Agenda 2030 y para que se logre la igualdad de género y el empoderamiento de las niñas y las mujeres, hay que afrontar desafíos sobre el carácter complejo y transversal de la desigualdad; romper barreras que provocan que las personas, especialmente las más desfavorecidas, “se queden atrás”; poner en marcha políticas sólidas y eficaces; garantizar la distribución adecuada de los recursos; conseguir una recolección eficiente de datos y elaborar sistemas de seguimiento y evaluación; así como potenciar actuaciones colectivas e inclusivas.

Fuentes: Sweetman et al. (2016); ONU-Mujeres (2014, 2016b); UNESCO (2015b, 2016a); Naciones Unidas (2015a).

LA PARIDAD DE GÉNERO EN EL ACCESO A LAS OPORTUNIDADES EN LA ENSEÑANZA: UNA TAREA POR FINALIZAR

El quinto objetivo de la EPT se proponía conseguir la paridad y la igualdad de género, y sin embargo la principal medida de los avances realizados entre los años 2000 y 2015 era la paridad de género en cuanto a participación escolar y finalización de estudios, que se obtenía comparando el número de niños y niñas en los distintos niveles educativos. Como consecuencia de décadas de apoyo, políticas e inversiones, se han producido avances significativos, al aumentar la matrícula de las niñas y mejorar la paridad de género en la enseñanza primaria y secundaria.

En esta sección se presentan las tendencias y los avances alcanzados en la paridad de género en la educación a lo largo de toda la vida, desde la primera infancia hasta la adquisición de competencias en lectura, escritura y cálculo, y en garantizar que tanto las niñas como los niños, independientemente de sus trayectorias, obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y cursen con éxito tantos niveles como deseen, alcanzando así altos niveles de educación.

EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA HAY PARIDAD DE GÉNERO, PERO NIVELES MUY BAJOS DE MATRÍCULA

El acceso a los programas de desarrollo en la primera infancia, especialmente para menores procedentes de entornos desfavorecidos, puede reducir la desigualdad si se garantiza que todos los menores comienzan la escolarización formal en igualdad de condiciones. Una buena salud y una adecuada nutrición, una estimulación cognitiva temprana y continua y un entorno familiar de apoyo son componentes esenciales de un aprendizaje inicial que va a servir para toda la vida (UNESCO, 2015a).

En la Agenda 2030 se reafirma que todos los menores han de poder disponer de las bases sólidas que proporcionan una atención y educación en la primera infancia de buena calidad.

En el año 2014, la tasa bruta de escolarización en preescolar en el mundo era del 44%. Asia Meridional es la región con la tasa de participación más baja (18%), seguida de África Subsahariana (22%) y de África del Norte y Asia Occidental (29%). Las tasas más elevadas se dan en América Latina y el Caribe (73%), Asia Oriental y Sudoriental (76%) y Europa y América del Norte (85%).

“ En el año 2014, el 44% de los menores de todo el mundo estaban escolarizados en preescolar, desde el 20% en Asia Meridional y África Subsahariana hasta el 85% en Europa y América del Norte

La paridad de género en la enseñanza preescolar se ha alcanzado prácticamente en todas las regiones, excepto en Asia Sudoriental, donde 94 niñas están matriculadas en preescolar por cada 100 niños. Alrededor del 63% de todos los países de los que se dispone de datos alcanzan la paridad de género en la

enseñanza preescolar. En el 37% restante, hay más niñas escolarizadas en 37 países y más niños en 22. El porcentaje de países en los que se ha conseguido la paridad de género en preescolar sigue por debajo del 50% en el Cáucaso y Asia Central, África del Norte y Asia Occidental y en África Subsahariana. En Yibuti, Marruecos, Pakistán y Yemen, la disparidad es más elevada, en detrimento de las niñas, pues en estos países hay menos de 90 niñas matriculadas por cada 100 niños. En cambio, en Armenia, Mauritania y Arabia Saudita, menos de 80 niños reciben enseñanza preescolar por cada 100 niñas.

SE HAN CONSEGUIDO AVANCES IMPORTANTES EN ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA, PERO ES NECESARIO HACER MUCHO MÁS

Los avances alcanzados en la paridad de género en enseñanza primaria y secundaria han sido notables, en paralelo con la rápida extensión de la educación. En el 2014, se logró la paridad de género a escala mundial, en promedio, en la enseñanza primaria y en el primer y segundo ciclos de la enseñanza secundaria. Sin embargo, las medias mundiales ocultan la persistencia de disparidades en muchas regiones y países (**Cuadro 1**).

CUADRO 1:
Más de un tercio de los países aún tienen que alcanzar la paridad de género en la enseñanza primaria

Índice de paridad de género por región y por categoría de países según ingresos, 2014

	Enseñanza primaria		Primer ciclo de enseñanza secundaria		Segundo ciclo de enseñanza secundaria	
	Índice de paridad de género	Países con paridad (%)	Índice de paridad de género	Países con paridad (%)	Índice de paridad de género	Países con paridad (%)
Mundo	0.99	63	0.99	46	0.98	23
Ingresos bajos	0.93	31	0.86	9	0.74	5
Ingresos medianos bajos	1.02	52	1.02	33	0.93	17
Ingresos medianos altos	0.97	70	1.00	60	1.06	22
Ingresos altos	1.00	81	0.99	59	1.01	37
Cáucaso y Asia Central	0.99	100	0.99	83	0.98	29
Asia Oriental y Sudoriental	0.99	86	1.01	57	1.01	37
Europa y América del Norte	1.00	93	0.99	67	1.01	31
América Latina y el Caribe	0.98	48	1.03	39	1.13	19
África del Norte y Asia Occidental	0.95	56	0.93	46	0.96	33
Pacífico	0.97	64	0.95	44	0.94	0
Asia Meridional	1.06	29	1.04	25	0.94	38
África Subsahariana	0.93	38	0.88	19	0.82	6

Nota: El índice de paridad de género mide el acceso relativo a la educación de mujeres y varones, y se obtiene dividiendo el valor del indicador para las niñas por el de los niños. Así pues, un valor inferior a la unidad significa que existen diferencias a favor de los niños, y viceversa para valores superiores a la unidad. Los países con paridad de género son aquellos en los que el índice de paridad se sitúa entre 0,97 y 1,03.
Fuente: Base de datos del IEU y cálculos realizados por el equipo del Informe del GEM.

A PESAR DE TODAS LAS TENDENCIAS POSITIVAS, SIGUE EXISTIENDO DISPARIDAD DE GÉNERO EN EL ACCESO A LA ENSEÑANZA PRIMARIA, CASI SIEMPRE EN DETRIMENTO DE LAS NIÑAS

En la enseñanza primaria, donde persiste la disparidad de género en el 37% de los países, la disparidad va en detrimento de las niñas en más del 80% de los casos. Estas desigualdades se concentran en África del Norte y Asia Occidental, donde tan solo hay matriculadas en primaria 95 niñas por cada 100 niños, y en África Subsahariana, donde lo están 93 niñas por cada 100 niños. Sin embargo, en estas regiones se ha avanzado notablemente desde el año 2000, pues sus índices de paridad de género han mejorado desde el 0,88 y el 0,85, respectivamente. La región de Asia Meridional es la única que tiene más niñas que niños matriculados en la enseñanza primaria, aunque las variaciones por países son considerables. En Afganistán, están matriculados en la escuela primaria 70 niñas por cada 100 niños, mientras que en la India son casi 90 niños matriculados por cada 100 niñas.

LAS NIÑAS MÁS POBRES SIGUEN SIENDO LAS QUE TIENEN MAYOR PROBABILIDAD DE NO PISAR NUNCA UN AULA DE CLASES

En el año 2014, 61 millones de los jóvenes en edad de cursar enseñanza primaria no estaban matriculados en la escuela, frente a los 100 millones que había en el año 2000. Las niñas constituyen el 53% de la población

“ Una de cada 10 niñas estaba fuera de la escuela en el año 2014, en comparación con uno de cada 12 niños

”

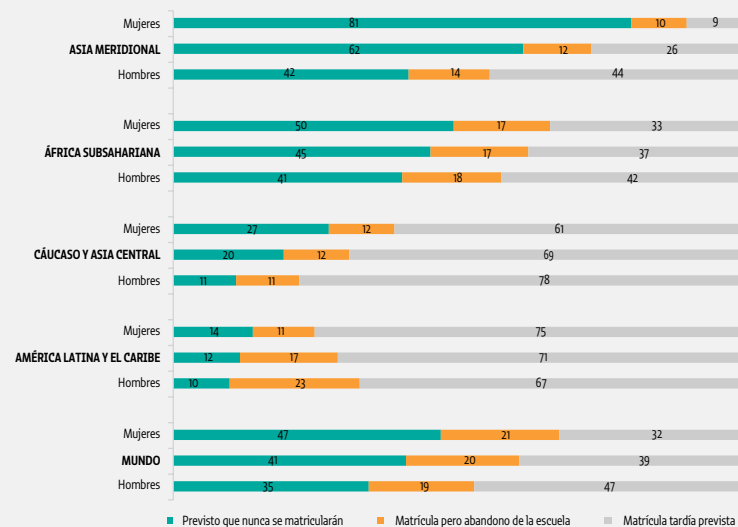
tienen lugar en África del Norte y Asia Occidental y África Subsahariana. De los análisis efectuados se deduce que, a escala mundial, lo más probable es que el 47% de los 32 millones de niñas que estaban fuera de la escuela en el año 2014 no curse nunca estudios, frente al 35% de los 29 millones de niños. Se prevé que más niños que niñas (el 47% y el 32%, respectivamente) accedan tardíamente a la enseñanza (**Figura 1**).

Las niñas enfrentan los mayores obstáculos en África Subsahariana. De las niñas fuera de la escuela, el 50%, es decir, unos 9 millones, nunca pisarán un aula de clases, en comparación con el 41% de niños fuera de la escuela (6 millones). Comparado al 33% de las niñas, se espera que el 42% de los niños se matricularán en la escuela. En Asia Meridional las tendencias son similares, y la brecha de género es incluso mayor. De las niñas fuera de la escuela de la región, 81% tienen escasa probabilidad de ir a la escuela, comparado con el 42% de los niños, la mayoría de los cuales es probable que se matriculen tardíamente (IEU y UNESCO, 2016).

mundial de jóvenes fuera de la escuela, la misma proporción que en el año 2000, y una de cada 10 niñas estaba fuera de la escuela en el año 2014, en comparación con uno de cada 12 niños. Las brechas de género más importantes

FIGURA 1:
Se prevé que, a nivel mundial, 15 millones de niñas actualmente fuera de la escuela nunca se matriculen

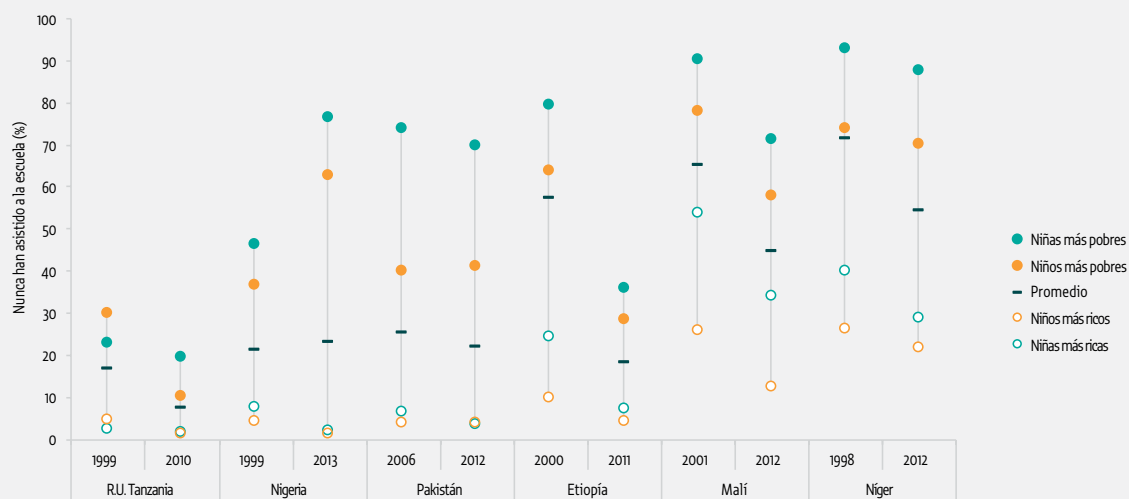
Distribución de niños fuera de la escuela, por situación escolar, en el mundo y en una selección de regiones, 2014



Fuente: Base de datos del IEU.

Los datos referentes a los seis países en los que vive más de un tercio de la población mundial fuera de la escuela confirman las tendencias regionales: los jóvenes pobres, particularmente las niñas, están más sometidos al riesgo de verse excluidos del sistema educativo. En los países con altos porcentajes de jóvenes fuera de la escuela, las niñas más pobres siguen siendo las que mayor probabilidad tienen de no cursar estudios en su vida. En Nigeria, había 8,7 millones de jóvenes en edad de cursar estudios de primaria pero que estaban fuera de la escuela en el año 2010, el acceso a la educación de las niñas más pobres ha empeorado desde el año 2000; el porcentaje de las mujeres más pobres que nunca han asistido a la escuela creció del 46% en el año 1999 al 76% en el año 2012. Incluso en países como Etiopía, que han experimentado avances desde el año 2000, persisten altos niveles de disparidad y las niñas más pobres son el grupo con mayor probabilidad de no haber asistido nunca a la escuela (Figura 2).

FIGURA 2:
En los países con un gran número de jóvenes fuera de la escuela, las niñas más pobres se quedan atrás
 Porcentajes de niñas y niños que nunca han asistido a la escuela, por nivel de riqueza en una selección de países, cercano al año 2000 y el 2012



Fuente: Análisis del equipo del Informe del GEM (2016) basado en encuestas de hogares.

LA DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA PARTICIPACIÓN AUMENTA EN EL PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

“ En el 2014, el 54% de los países no habían alcanzado la paridad de género en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y el 77% en el segundo ciclo de la secundaria

El número de países con disparidad de género es mayor en la enseñanza secundaria que en la primaria. En el 2014, el 54% de los países no habían alcanzado la paridad de género en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y el 77% en el segundo ciclo de secundaria (Cuadro 1). Los patrones de la disparidad de género

son más complejos en la enseñanza secundaria. Así como en la enseñanza primaria es mucho más fácil que las niñas estén desfavorecidas en muchos países, en la enseñanza secundaria la disparidad de género puede favorecer a las niñas. La disparidad en el primer ciclo de la enseñanza secundaria va en detrimento de las niñas en aproximadamente el 60% de los países, mientras que en el segundo ciclo de secundaria el porcentaje es del 43%.

La disparidad de género desfavorable a las niñas es más habitual en los países con tasas de matrícula en secundaria bajas. De los 10 países con menos de 80 niñas matriculadas en el primer ciclo de la enseñanza secundaria por cada 100 niños, siete se encuentran en África Subsahariana. En dos países recientemente afectados por conflictos, la República Centroafricana y Chad, en el 2014 estaban matriculadas en el primer ciclo de secundaria menos de la mitad de niñas que de niños.

Las tasas de matrícula en el primer ciclo de secundaria en las que los niños están en desventaja son más frecuentes en países con tasas altas de matrícula total. Suriname ha alcanzado una tasa de escolarización en el primer ciclo de secundaria del 97%, pero solo tiene 86 niños matriculados por cada 100 niñas. En la mayoría de los países con menos niños que niñas en el primer ciclo de secundaria, la disparidad se debe más bien a tasas más elevadas de abandono escolar de los niños que a tasas más elevadas de transición de la primaria al primer ciclo de secundaria de las niñas.

La situación es parecida en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. De los 23 países con menos de 80 niñas en el segundo ciclo por cada 100 niños, 16 se encuentran en África Subsahariana. La disparidad de género que favorece a las niñas se da en 25 de los 31 países de América Latina y el Caribe, según los datos disponibles. En Brasil y Uruguay, están matriculados en el segundo ciclo menos de 83 niños por cada 100 niñas.

GARANTIZAR QUE TODAS LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CURSEN POR LO MENOS 12 AÑOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA: UN LARGO CAMINO POR RECORRER

En la Agenda 2030 se prioriza la finalización universal de la enseñanza primaria y secundaria, pero parece una aspiración que no está al alcance de muchos países. Los datos que proporcionan las encuestas de hogares señalan que la tasa de finalización de estudios primarios es del 51% en los países de ingresos bajos, del 84% en los países de ingresos medianos bajos y del 92% en los países de ingresos medianos altos. Solo uno de cada cuatro adolescentes de países de ingresos bajos finaliza el segundo ciclo de secundaria, mientras que cuatro de cada cinco lo hacen en los países de ingresos medianos altos. Incluso en los países de ingresos altos, solo el 84% de los jóvenes termina el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Sin embargo, el reto es mayúsculo en los países de ingresos bajos, en los que tan solo alrededor de un 15% finaliza el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (Cuadro 2).

CUADRO 2:

Para la mayoría de países todavía está lejos de alcanzarse la paridad de género en la finalización de la enseñanza secundaria

Las tasas de finalización e índice de paridad de género, por nivel educativo, región y categoría de países según ingresos, 2009-2014

	Enseñanza primaria		Primer ciclo de enseñanza secundaria		Segundo ciclo de enseñanza secundaria	
	Tasa de finalización (%)	Índice de paridad de género	Tasa de finalización (%)	Índice de paridad de género	Tasa de finalización (%)	Índice de paridad de género
Mundo	...	...	...	...	43.0	0.96
Ingresos bajos	50.7	0.93	27.1	0.75	14.5	0.66
Ingresos medianos bajos	83.8	0.99	68.2	0.96	37.9	0.91
Ingresos medianos altos	91.7	1.03	78.7	1.04	43.2	1.02
Ingresos altos	...	...	...	...	84.3	1.06
Cáucaso y Asia Central	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	93.5	1.03	79.2	1.04	47.1	0.99
Europa y América del Norte	...	...	...	...	86.2	1.05
América Latina y el Caribe	87.7	1.10	71.9	1.10	41.6	1.10
África del Norte y Asia Occidental	83.7	0.95	65.6	0.94	42.2	0.98
Pacífico	...	...	99.2	1.01	85.0	1.09
Asia Meridional	83.0	0.99	69.0	0.94	31.6	0.89
África Subsahariana	59.9	0.94	37.8	0.82	23.1	0.72

Fuente: Análisis del equipo del Informe del GEM (2016) basado en encuestas de hogares.

Las tendencias de la paridad de género en la finalización de estudios varían de una región a otra y dependen del nivel de ingresos. La paridad de género en la finalización de la enseñanza primaria solo se ha logrado en Asia Oriental y Sudoriental y en Asia Meridional. Por su parte, en África del Norte y Asia Occidental y en África Subsahariana hay menos niñas que niños que finalizan la enseñanza primaria. En América Latina y el Caribe, acaban sus estudios de primaria 95 niños por cada 100 niñas.

niños finalicen el primer y segundo ciclos de la enseñanza secundaria que las niñas. En algunos países, como Honduras y Suriname, menos de 70 niños acaban ambos ciclos de secundaria por cada 100 niñas.

LA POBREZA Y EL LUGAR DE RESIDENCIA AGUDIZAN LA DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS

La desigualdad en la finalización de los estudios se debe también a otros aspectos. En África Subsahariana existe paridad de género entre el 20% más rico que ha acabado la enseñanza primaria, pero entre el 20% más pobre solo 83 mujeres finalizaron la primaria por cada 100 hombres, cifra que desciende hasta 73 mujeres para el primer ciclo de la enseñanza secundaria y a 40 mujeres para el segundo ciclo de secundaria. En cambio, existe una disparidad muy amplia en perjuicio de los hombres más pobres en Asia Oriental y Sudoriental en cuanto a la finalización de ambos ciclos de la enseñanza secundaria (Figura 3).

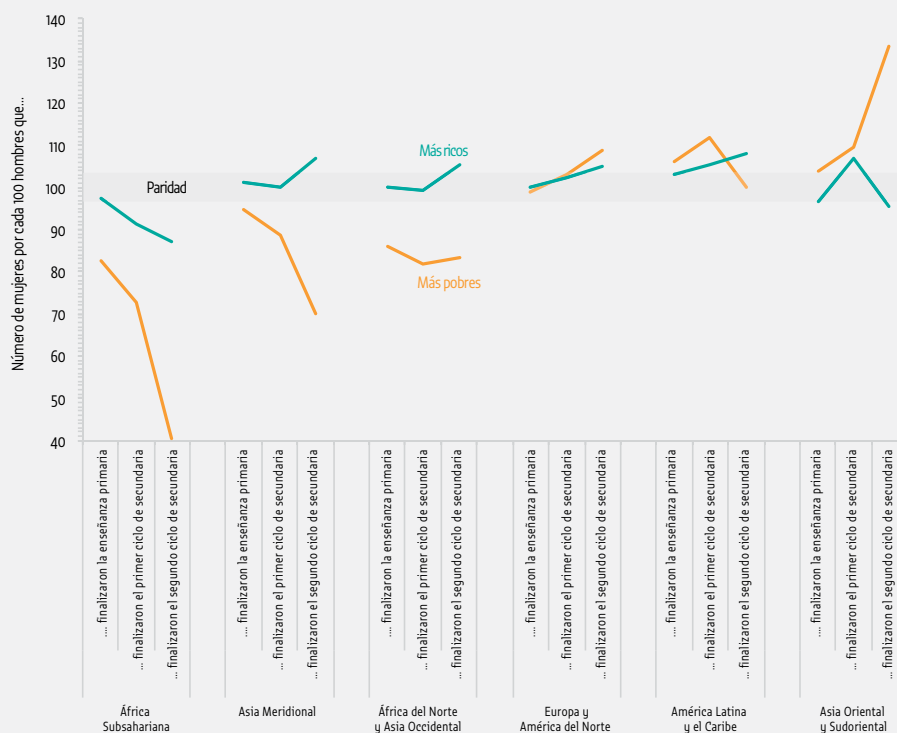
“ Es menos probable que los niños finalicen el primer y segundo ciclos de la enseñanza secundaria que las niñas, especialmente en América Latina

En Asia Meridional y África Subsahariana, la disparidad es más amplia en el segundo ciclo de secundaria, y los niños finalizan en mayor medida que las niñas sus estudios de enseñanza secundaria. En América Latina y el Caribe, es menos probable que los

FIGURA 3:

La disparidad de género en la finalización de los estudios es más amplia en los países más pobres

Número de mujeres por cada 100 hombres para un conjunto de indicadores sobre finalización de los estudios, por nivel de riqueza en una selección de regiones, 2008-2014



Fuente: Análisis del equipo del Informe del GEM (2016) basado en encuestas de hogares.

En muchos países pobres, como Mozambique y la República Unida de Tanzania, menos del 2% de las jóvenes de las familias más pobres completaron el primer ciclo de la enseñanza secundaria en el año 2010/11, mientras que sí lo hicieron el 35% de los jóvenes de las familias más ricas.

“ Las tasas de finalización de los estudios por parte de adolescentes, especialmente los chicos, representan una preocupación creciente en muchos países de la OCDE ”

Las tasas de finalización de los estudios por parte de los adolescentes, especialmente los chicos, constituyen una preocupación creciente en muchos países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). En el 2013, en los países que

participaron en la encuesta sobre estadísticas de la Unión Europea sobre ingresos y condiciones de vida (EU-SILC), la brecha de género en detrimento de los chicos superó el 20% en Malta y Portugal. En algunos países europeos, pertenecer a status socioeconómicos bajos intensifica la desventaja de los chicos en cuanto a finalización del segundo ciclo de la enseñanza secundaria. En seis países de la Unión Europea, las diferencias de género entre jóvenes ricos es menor, pero entre los jóvenes pobres es sorprendente: en Letonia, el 75% de las mujeres jóvenes pobres finalizan el segundo ciclo de secundaria, mientras que solo lo consigue el 55% de los hombres jóvenes pobres (Figura 4).

“ En Nigeria, Pakistán y Yemen, cerca del 25% de las niñas de zonas rurales finalizan el primer ciclo de secundaria, frente al 50% de los niños de las mismas zonas. ”

En muchos países, vivir en zonas rurales o desfavorecidas supone para los niños y los adolescentes un mayor riesgo de no finalizar sus estudios. En el período 2009-2014, en los países de ingresos bajos, el 19% de los jóvenes de zonas rurales acababan el primer

ciclo de la enseñanza secundaria, mientras que los de zonas urbanas lo hacían en un 48%. En Nigeria, Pakistán y Yemen, solamente el 25% de las niñas de zonas rurales finalizan el primer ciclo de secundaria, frente al 50% de los niños varones de las mismas zonas. En cambio, en países como México, Mongolia y Filipinas, los niños varones del mundo rural tienen menor probabilidad

“ Solo el 3% de las mujeres jóvenes pobres en zonas rurales finalizaron el primer ciclo de la enseñanza secundaria en Nigeria en el 2013, frente al 17% de los hombres jóvenes pobres de zonas rurales ”

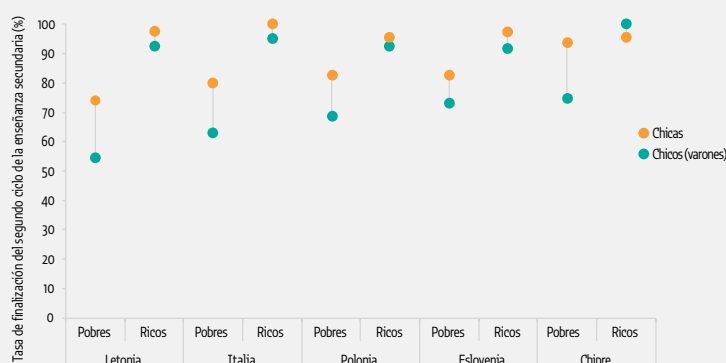
de finalizar sus estudios de primer ciclo de secundaria, a pesar de que en dichos países los niveles totales de finalización de los estudios tienden a ser mayores y las brechas de género menores (Figura 5).

Las desigualdades asociadas al lugar de residencia, el nivel de riqueza y el género no actúan aisladamente, como lo muestra un el análisis de las encuestas de hogares realizadas en Brasil, India, Lesoto y Nigeria. Entre las mujeres jóvenes pobres de zonas rurales solo el 3% finalizaron el primer ciclo de la enseñanza secundaria,

frente al 17% de los hombres jóvenes pobres del mismo entorno. En el 2011, en India, la tasa promedio de finalización del segundo ciclo de secundaria era del 70% en chicas y chicos ricos de zonas urbanas, mientras que la tasa promedio era del 26% en el caso de los varones pobres de zonas rurales, y la correspondiente a las chicas pobres del área rural era mucho menor.

En algunos países, la interacción entre lugar de residencia, género y nivel de riqueza es un factor importante de exclusión para niñas y niños. En Lesoto, tan solo el 4% de los jóvenes pobres de zonas rurales completan, en promedio, el primer ciclo de la enseñanza secundaria, comparado con el 60% de chicas y chicos ricos. En Brasil, el 9% de los varones pobres de zonas rurales finalizan el primer ciclo de secundaria, el doble de la tasa de las chicas pobres del mismo entorno.

FIGURA 4:
En los países más ricos, la pobreza intensifica la diferencia de género en la finalización del segundo ciclo de la enseñanza secundaria
Tasas de finalización del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, por nivel de riqueza y género en una selección de países, 2013 EU-SILC

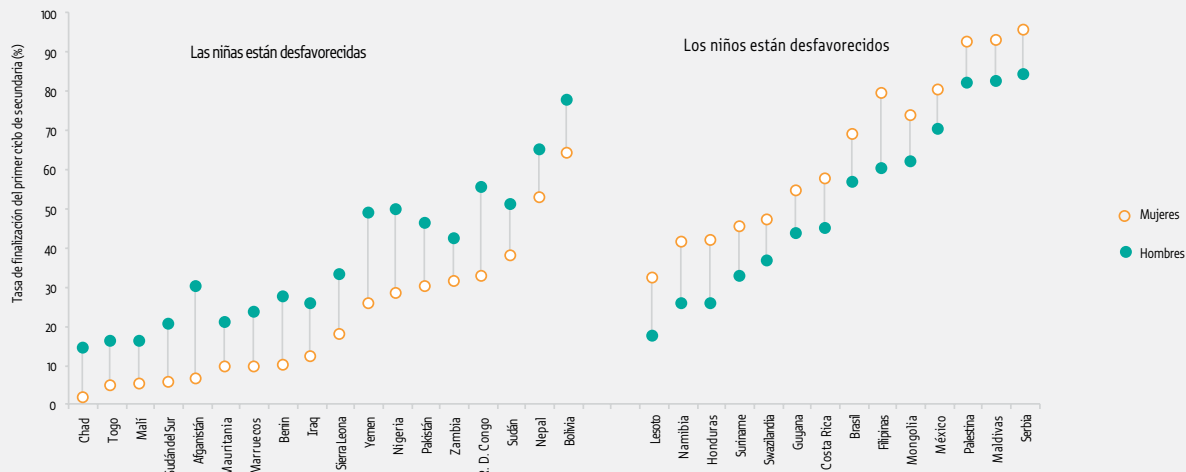


Nota: EU-SILC son las siglas de la encuesta sobre estadísticas de la Unión Europea sobre ingresos y condiciones de vida.
Fuente: Análisis del equipo del Informe del GEM (2016) basado en los datos EU-SILC del 2013.

FIGURA 5:

En los países en los que las tasas totales de finalización son más bajas, las niñas de zonas rurales están en mayor desventaja que los niños

Tasas de finalización del primer ciclo de secundaria, por género en zonas rurales, en una selección de países, 2009–2014

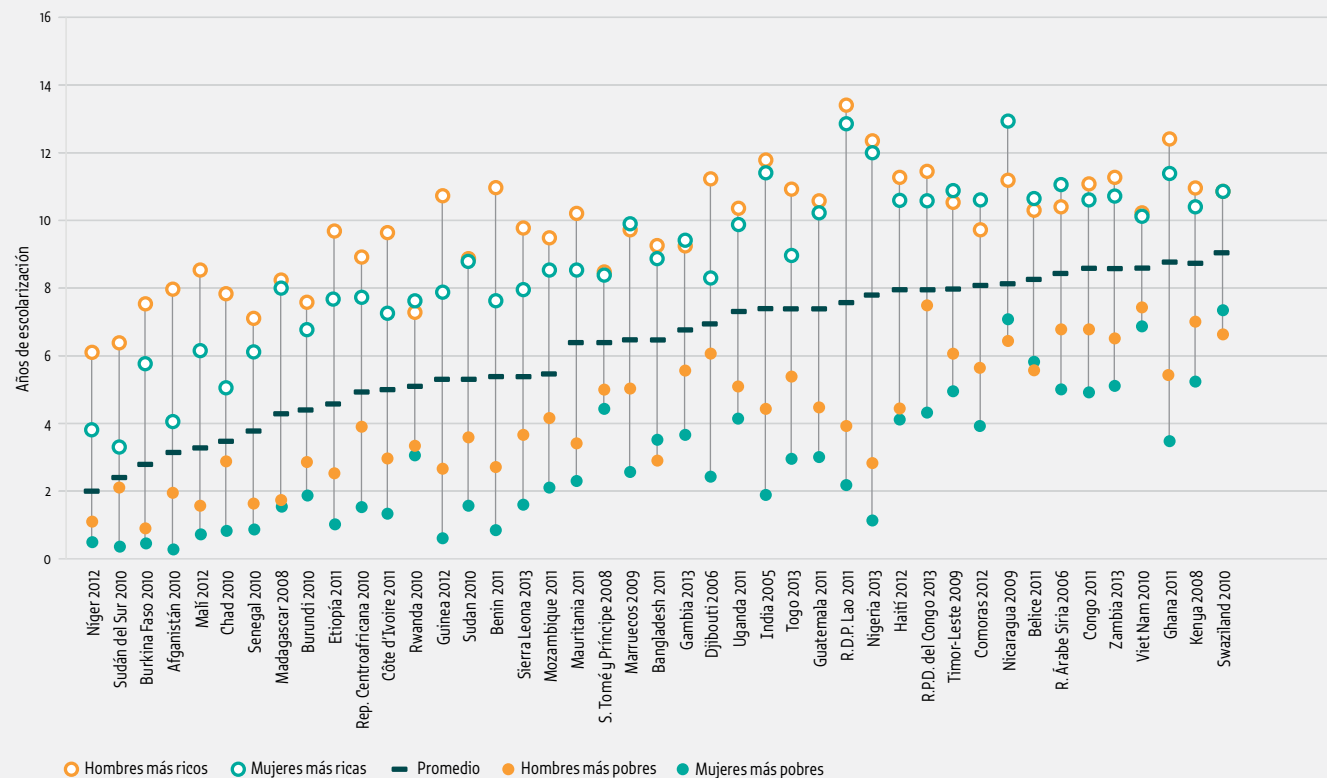


Fuente: Análisis del equipo del Informe del GEM (2016) basado en encuestas de hogares.

FIGURA 6:

En los países existen grandes disparidades en la finalización de los estudios, según género y nivel de riqueza

Años de escolarización alcanzados por la población de 20 a 24 años en países de ingresos bajos y medianos, en una selección de países



Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM (2016) basado en las Encuestas de Demografía y Salud (DHS), las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) y encuestas de hogares nacionales.

MUY POCOS HOMBRES Y MUJERES JÓVENES EN TODO EL MUNDO HAN CURSADO AL MENOS 12 AÑOS DE EDUCACIÓN

En solo 10 de 90 países de ingresos bajos y medianos de los que se dispone de datos, la población de edades entre 20 y 24 años ha cursado, en promedio, por lo menos 12 años de educación (Figura 6). En muchos países de Asia Meridional y África Subsahariana, incluidos el Afganistán, Benin, Chad, Etiopía, Guinea, Pakistán y Sudán del Sur, las mujeres jóvenes más pobres han estado escolarizadas menos de un año, en comparación con los dos años o más de los hombres jóvenes más pobres.

Por otro lado, los hombres tienen menos años de educación que las mujeres en muchos países en los que el tiempo promedio de años de educación es relativamente alto, como en América Latina y el Caribe y en Europa y América del Norte. Los chicos más pobres tienen menos años de educación que las chicas más

pobres en casi 20 de los 30 países cuyo logro promedio de educación es de por lo menos 9 años, mientras que lo mismo ocurre en solo 3 de los 60 países con un logro promedio inferior a 9 años.

Dentro de los grupos étnicos y regiones desfavorecidos, la disparidad de género en términos de años de educación suele ser más aguda (Figura 7). En la región del extremo norte de Camerún, en la que el promedio de años de educación de adultos jóvenes es de 3,2 años, las mujeres jóvenes están escolarizadas menos de la mitad del tiempo que los hombres jóvenes, en comparación con un índice nacional de paridad de género de 0,8. En Serbia, las mujeres jóvenes romaníes están escolarizadas dos terceras partes del tiempo que lo están sus homólogos masculinos, mientras que a escala nacional, las mujeres jóvenes cursan estudios, en promedio, durante más tiempo que los hombres. Por otro lado, el período de escolarización de los jóvenes indígenas del Brasil es menor que el de sus homólogas femeninas, lo que refleja los patrones nacionales.

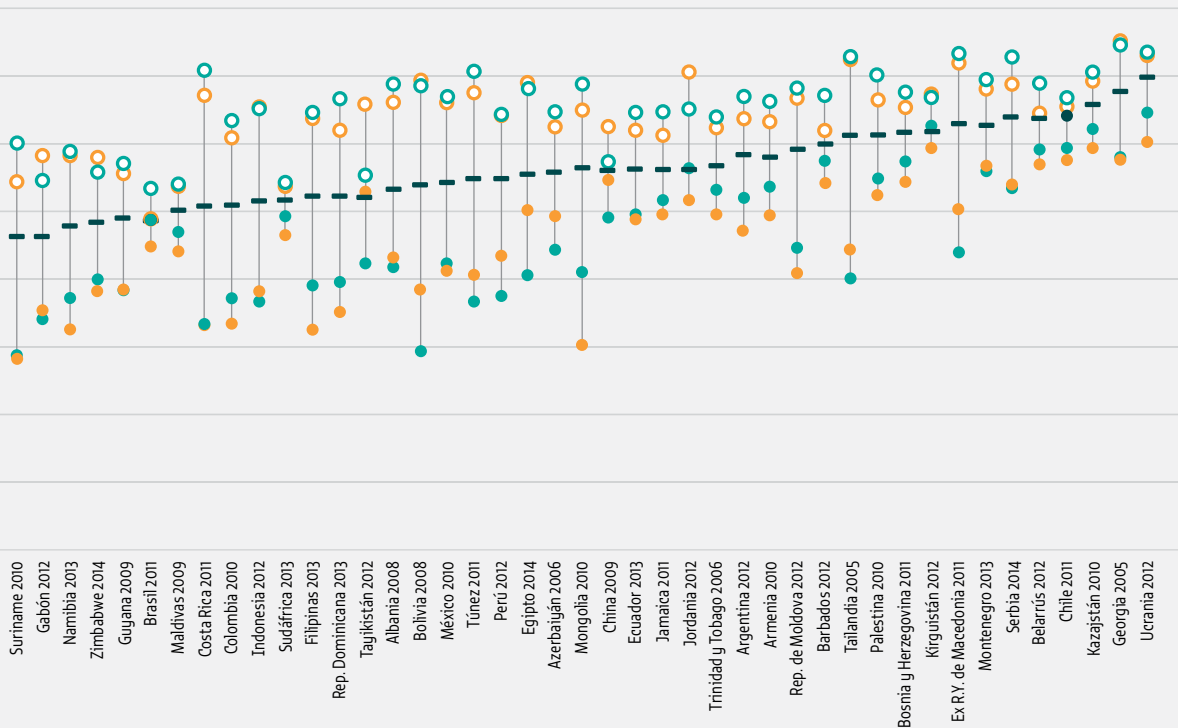
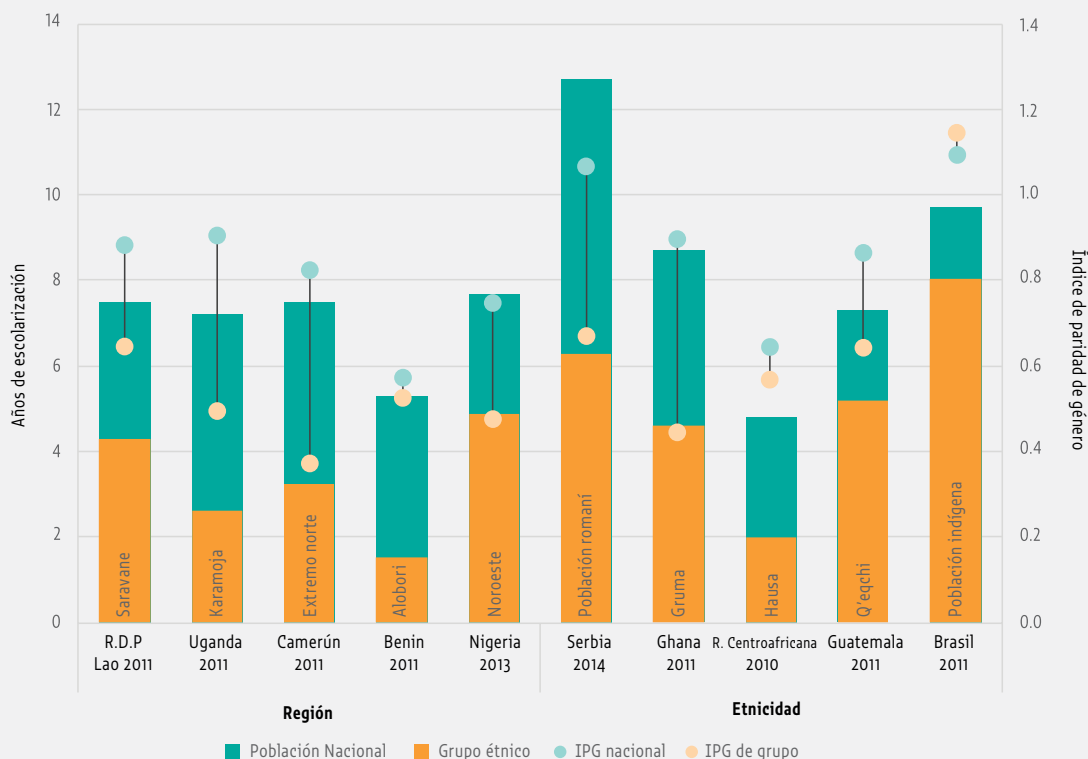


FIGURA 7:

La marginación en el ámbito educativo tiene componentes étnicos y regionales, especialmente para las mujeres
Años de escolarización de jóvenes adultos (de 20 a 24 años) e índice de paridad de género (IPG)



Nota: Un IPG inferior a 0,97 denota la existencia de disparidad en detrimento de las mujeres y un IPG superior a 1,03 denota disparidad detrimento de los hombres.
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM (2016) basado en las Encuestas de Demografía y Salud (EDS), las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) y encuestas nacionales de hogares.

LAS ZONAS AFECTADAS POR CONFLICTOS SON LUGARES CON ENORMES DESVENTAJAS EDUCATIVAS

“ La proporción de niños fuera de la escuela, pero en edad de cursar estudios de primaria, en los países en conflicto creció del 29% en el 2000 al 35% en el 2014

En el conjunto de los países afectados por conflictos, 21,5 millones de niños en edad de cursar enseñanza primaria están fuera de la escuela. En el último decenio, el problema de la falta de escolarización se ha ido intensificando progresivamente en

los países afectados por conflictos, en los que la proporción ha pasado del 29% en 2000 al 35% en el 2014; en África del Norte y Asia Occidental ha aumentado del 63% al 91% (IEU y UNESCO, 2016).

Los conflictos refuerzan la desigualdad de género. Las niñas tienen una probabilidad de estar fuera de la escuela de dos veces y media mayor si viven en países afectados por conflictos (UNESCO, 2015c). Las niñas refugiadas tienen menos posibilidades de finalizar la enseñanza primaria y cursar estudios de secundaria. Los desplazamientos debilitan los entornos de protección de los niños, y las familias pueden recurrir a mecanismos que desfavorecen a las niñas, como el trabajo infantil doméstico o el matrimonio infantil. En el 2015, en los campamentos de Kakuma en Kenya, las niñas representaban solo el 38% del alumnado de primaria (ACNUR, 2015).

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE: TODAVÍA NO SE HA ALCANZADO LA PARIDAD DE GÉNERO

Los resultados escolares son distintos para las niñas y los niños, en términos de rendimiento general y por materias. Las evaluaciones realizadas a escala regional e internacional entre el alumnado de primaria y secundaria ponen de manifiesto la existencia de una amplia gama de diferencias de género.

Las niñas siguen teniendo rendimientos mejores que los niños en lectura y lenguaje. La encuesta del 2012 del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) realizada en 34 países de la OCDE y 31 países y economías asociadas mostraron que las chicas de 15 años obtienen resultados mucho mejores en lectura que los chicos, en todos los países. En algunos países, entre los que se encuentran Bulgaria, Francia y Portugal, la brecha de género se ha ampliado desde el año 2000, en gran medida debido a un mayor rendimiento por parte de las chicas (UNESCO, 2015a).

“ Históricamente los niños han tenido rendimientos más elevados que las niñas en matemáticas, en todos los grados de la enseñanza primaria y secundaria, pero la situación está cambiando

Del análisis efectuado por el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) se desprende que en los países latinoamericanos existía una amplia disparidad de género. Los resultados de las niñas eran mejores que los de los niños en lectura en los grados 3 y 6, ventaja

que ya era evidente en el grado 3 y más acusada en el grado 6. La diferencia en el rendimiento en lectura superaba los 20 puntos en la Argentina, Chile y Panamá (UNESCO, 2016b).

Históricamente los niños han tenido rendimientos más elevados que las niñas en matemáticas, en todos los grados de la enseñanza primaria y secundaria, pero la situación está cambiando. El Informe PISA del 2012 indica que los niños siguen obteniendo mejores resultados que las niñas en matemáticas en la mayoría de los lugares, pero la diferencia ha disminuido en

algunos países, como Noruega y Eslovaquia (UNESCO, 2015a). Entre los países que participaron en el TERCE, no se apreció ninguna brecha de género en cuanto al rendimiento en matemáticas entre el alumnado del grado 3, pero las diferencias empezaron a observarse en los niveles superiores.

En Costa Rica, Nicaragua y el Perú, el rendimiento de los niños es claramente mejor que el de las niñas, mientras que en Argentina, Brasil y la República Dominicana ocurre lo contrario. Los resultados de matemáticas correspondientes al grado 6 evidenciaron un claro patrón de disparidad de género en lo referente a resultados. En la mayoría de los países, excepto Chile, Panamá, Paraguay y Uruguay, las niñas del grado 6 obtenían resultados bastantes peores que sus homólogos masculinos (UNESCO, 2016b).

Las niñas y los niños pueden obtener los mismos resultados en lectura y escritura, matemáticas y ciencias, siempre que se den las condiciones adecuadas: no existen diferencias inherentes en cuanto a capacidades. Para cerrar esta brecha en lectura y escritura, los padres, los educadores y los responsables de la elaboración de políticas han de persuadir a los niños a que lean más. Para cerrar la brecha en matemáticas, los avances en el terreno de la igualdad de género fuera del aula, especialmente en lo relativo a las oportunidades de empleo, pueden tener una función clave en la reducción de la disparidad.



CREDIT: Fotolia

SI PERSISTEN LAS TENDENCIAS ACTUALES, EN EL MUNDO NO SE ALCANZARÁ LA EDUCACIÓN UNIVERSAL EN PRIMARIA Y SECUNDARIA PARA EL 2030

Los nuevos análisis realizados para el Informe GEM del 2016 indican que, de mantenerse las tendencias, es probable que en el 2030 no se consiga siquiera alcanzar el objetivo de la EPT de la terminación universal de la enseñanza primaria, incluido en los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

“ En el 2030, la fecha prevista para los ODS, solo el 33% de los jóvenes y el 25% de las jóvenes finalizarán el segundo ciclo de la enseñanza secundaria

La meta relativa a la terminación universal de la enseñanza secundaria está claramente fuera de alcance. Si se mantienen las tasas de crecimiento, en el 2030 el 84% de las y los jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y 19 años habrá finalizado el primer ciclo de secundaria y el 69%, el segundo ciclo (**Cuadro 3**).

Con las tasas conocidas hasta ahora, los países de ingresos bajos no alcanzarán los objetivos de terminación universal de la enseñanza primaria y secundaria antes del final de siglo. Alrededor de la mitad de las y los jóvenes de 15 a 19 años habrán finalizado en el 2030 el primer ciclo de la enseñanza secundaria en los países de ingresos bajos, y las cifras correspondientes a la enseñanza secundaria serán de solo el 33% en el caso de los jóvenes y el 25% en el caso de sus homólogas femeninas.

Lograr la terminación universal de la enseñanza secundaria requiere romper drásticamente con las tendencias que hemos conocido hasta ahora. Se prevé que la disparidad de género se ampliará en la enseñanza secundaria. En la primaria, 127 países (81%) habrán alcanzado la paridad en el 2030. Sin embargo se estima que, en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, el 66% de los países de los que se dispone de datos habrán logrado la paridad de género, mientras que en el segundo ciclo de secundaria se prevé que lo hagan solo el 30%.



CREDIT: Kate Holt/GEM Report

CUADRO 3:

Con las tendencias conocidas, es probable que en el 2030 no se consiga siquiera la terminación universal de la enseñanza primaria. Tasas de finalización previstas para el 2030 y año de terminación universal, a partir de las tendencias conocidas hasta ahora

	Tasa de finalización de la enseñanza primaria en 2030 (%)	Países con paridad en 2030 (%)	Tasa de finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria en 2030 (%)	Países con paridad en 2030 (%)	Tasa de finalización del segundo ciclo de secundaria en 2030 (%)	Países con paridad en 2030 (%)
Mundo	91.5	81	84.4	66	68.6	30
Ingresos bajos	69.6	42	50.0	27	29.0	8
Ingresos medianos bajos	93.2	70	86.8	62	71.8	23
Ingresos medianos altos	99.1	95	96.1	74	75.2	21
Ingresos altos	99.6	98	98.7	82	94.9	53
Cáucaso y Asia Central	99.8	100	99.4	100	96.4	86
Asia Oriental y Sudoriental	99.3	100	96.9	79	76.5	21
Europa y América del Norte	99.7	100	99.5	95	96.8	68
América Latina y el Caribe	96.6	93	90.0	61	72.7	7
África del Norte y Asia	92.3	81	87.0	56	77.1	6
Pacífico	99.7	100	99.3	40	96.8	40
Asia Meridional	95.1	86	89.0	57	73.5	14
África Subsahariana	77.1	41	62.1	30	42.4	10

Fuente: Barakat et al. (2016).

LA DISPARIDAD DE GÉNERO PREVALECE MÁS EN LA ENSEÑANZA TERCIARIA QUE EN LOS NIVELES PREVIOS

En el 2014, en todo el mundo había más mujeres inscritas en la educación superior que hombres. El índice medio de paridad de género era de 1,11, mientras que en el año 2000 hombres y mujeres estaban a la par (**Cuadro 4**). La paridad de género favorable a las mujeres es más

“ En algunos países, entre los que se cuentan el Afganistán, Benin, la República Centroafricana, el Chad y el Níger, hay menos de 40 mujeres matriculadas por cada 100 hombres

frecuente que en la enseñanza secundaria, pero sigue patrones similares. En los países de ingresos medianos altos y de ingresos altos hay más mujeres matriculadas, mientras que en los países de ingresos bajos el número de hombres es mayor. En Europa y América del Norte, en América

Latina y el Caribe y en el Pacífico hay más mujeres matriculadas, mientras que en Asia Meridional y en África Subsahariana hay muchas menos mujeres que

cursan enseñanza terciaria. En algunos países, entre los que se encuentran Afganistán, Benin, la República Centroafricana, Chad y Níger, hay menos de 40 mujeres matriculadas por cada 100 hombres.

En la mayoría de los países, la disparidad hacia los hombres empeora entre el ingreso y la finalización de la enseñanza terciaria. Por ejemplo, en el 2014 en Costa Rica, 80 hombres se matricularon, pero solo 55 finalizaron sus estudios, por cada 100 mujeres que lo hicieron. En los países del Caribe, incluida Aruba, y en África del Norte y Asia Occidental, incluido Kuwait, se diploman tres veces más mujeres que hombres en la enseñanza superior.



CREDIT: Nicolas Axelrod/Ruom

CUADRO 4:

Indicadores de participación en la enseñanza terciaria

	Matrícula (000)		Tasa bruta de matrícula (%)		Índice de paridad de género	
	2000	2014	2000	2014	2000	2014
Mundo	99 516	207 272	19	34	0.99	1.11
Ingresos bajos	1 237	4 460	3	8	0.43	0.53
Ingresos medianos bajos	24 996	58 642	11	22	0.79	0.97
Ingresos medianos altos	24 798	78 729	14	41	0.94	1.16
Ingresos altos	48 485	65 441	55	74	1.17	1.25
Cáucaso y Asia Central	1 427	1 956	22	24	0.95	1.04
Asia Oriental y Sudoriental	24 213	67 351	15	39	0.83	1.11
Europa y América del Norte	39 940	51 870	56	75	1.25	1.28
América Latina y el Caribe	11 318	23 845	22	44	1.17	1.29
África del Norte y Asia Occidental	6 854	15 261	20	37	0.83	0.99
Pacífico	1 044	1 748	46	62	1.26	1.39
Asia Meridional	12 162	38 097	9	23	0.66	0.93
África Subsahariana	2 557	7 145	4	8	0.66	0.70

Fuente: Base de datos del IEU.

En los relativamente pocos países con disparidad de matrícula desfavorable para las mujeres, la disparidad en la finalización de los estudios es menor. En el 2014 en Egipto, 90 mujeres por cada 100 hombres estaban inscritas en la enseñanza terciaria, pero la tasa de graduación presentaba una menor disparidad. Es menos común que empeore la disparidad entre el ingreso y la finalización de los estudios. En el 2013 en Rwanda, de cada 79 mujer se matricularon, pero se graduaron 53 por cada 100 hombres que lo hicieron (**Figura 8**).

EL ANALFABETISMO SIGUE SIENDO PRONUNCIADO ENTRE LAS MUJERES

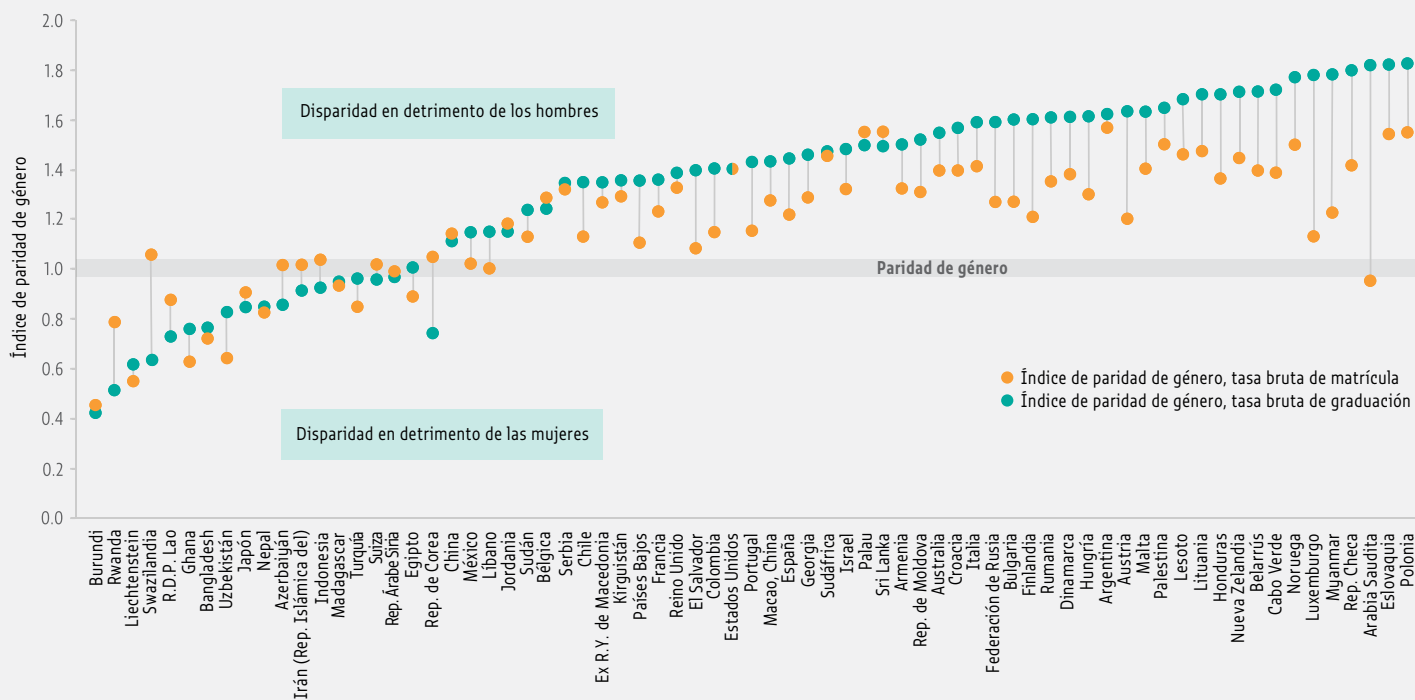
La alfabetización abre vías hacia el aumento del nivel de vida, la mejora de la salud y la ampliación de las oportunidades. Empodera a las personas, en especial a las mujeres, para que desempeñen papeles activos en sus comunidades y construyan futuros más seguros para sus familias. Los hijos de padres alfabetizados disponen de enormes ventajas para acceder a la educación y adquirir competencias. Por el contrario, el analfabetismo puede atrapar a las familias en la pobreza, mermar sus oportunidades y socavar la prosperidad nacional.

En el 2014, la tasa mundial de analfabetismo de adultos era del 15%, lo que equivale a 758 millones de adultos (**Cuadro 5**). El 63% de los adultos analfabetos son mujeres, un porcentaje que no ha variado desde el año 2000. En Asia Meridional y África Subsahariana, alrededor de uno de cada tres adultos es analfabeto. En África del Norte y Asia Occidental, la proporción es de casi uno por cada cinco.

FIGURA 8:

La disparidad en detrimento de los hombres empeora entre la matrícula y la finalización de la enseñanza terciaria

Índice de paridad de género de las tasas brutas de matrícula y de graduación de la enseñanza terciaria desde los programas de primer grado en una selección de países, 2013 o el año más reciente del que se dispone de datos



Fuente: Base de datos del IEU.

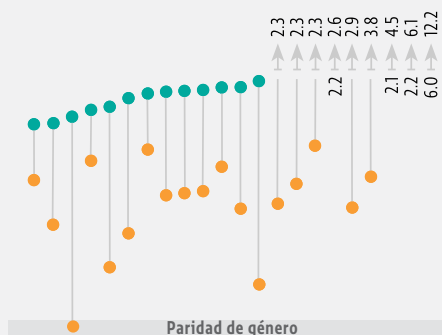
CUADRO 5:

A nivel mundial, 479 millones de mujeres son analfabetas, dos tercios de la población mundial de adultos analfabetos

Las tasas de alfabetización, el índice de paridad de género y el número de analfabetos, por región y categoría de países según ingresos

	Tasa de alfabetización juvenil	Índice de paridad de género	Jóvenes analfabetos (000)	Tasa de alfabetización de los adultos (%)	Índice de paridad de género	Los adultos analfabetos (000)
	2005-2014	2005-2014	2005-2014	2005-2014	2005-2014	2005-2014
Mundo	91	0.96	114 127	85	0.91	757 920
Ingresos bajos	68	0.85	35 027	57	0.74	134 811
Ingresos medianos bajos	86	0.93	72 405	74	0.83	493 776
Ingresos medianos altos	99	1.00	5 854	94	0.95	114 350
Ingresos altos	...	...	...	...	...	...
Cáucaso y Asia Central	100	1.00	15	100	1.00	120
Asia Oriental y Sudoriental	99	1.00	3 217	95	0.96	84 135
Europa y América del Norte	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	98	1.00	2 266	93	0.99	33 373
África del Norte y Asia Occidental	93	0.96	6 073	82	0.86	52 878
Pacífico	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional	84	0.91	52 848	68	0.76	389 408
África Subsahariana	71	0.86	48 765	60	0.76	188 315

Source: UIS database.



“ El 63% de los 758 millones de adultos analfabetos son mujeres, un porcentaje que no ha variado desde el año 2000

”

La disparidad de género en las tasas de analfabetismo de adultos es significativa en las tres regiones. La tasa de alfabetismo en hombres en Afganistán es más del doble de la correspondiente a las mujeres. En Yemen, el 47% de las mujeres adultas y el 16% de los hombres adultos son analfabetos. En la República Democrática del Congo, Mozambique y Togo, las mujeres tienen el doble de probabilidad que los hombres de ser analfabetas.

Las tasas de analfabetismo en jóvenes son globalmente menores que las de los adultos, lo cual refleja una mejora en el acceso a la enseñanza primaria y secundaria de las generaciones más jóvenes. En términos generales, un 9% del colectivo de jóvenes de edades comprendidas entre 15 y 24 años son incapaces de leer o escribir una frase, lo que equivale a 114 millones de personas. La disparidad de género entre los jóvenes es menor que entre los adultos en todas las regiones.

LAS DESVENTAJAS MÁS ACUSADAS INTENSIFICAN LA DISPARIDAD DE GÉNERO LIGADA AL ANALFABETISMO

Los jóvenes de los hogares pobres tienen una probabilidad mucho menor de contar con las competencias funcionales de lectura y escritura que se necesitan en la vida cotidiana. Entre los pobres, las mujeres jóvenes son las que más pueden quedarse atrás, mientras que los hombres jóvenes, junto a las mujeres de hogares ricos, son los que tienen una mayor probabilidad de alcanzar las competencias básicas de lectura y escritura (**Figura 9**). En Pakistán, solo el 15% de las mujeres jóvenes pobres de edades entre los 15 y 24 años son capaces de leer en las distintas situaciones de la vida cotidiana, frente al 64% de los hombres jóvenes pobres.

En algunos países de África Subsahariana, entre los que se encuentran Burkina Faso, Níger y Senegal, la población entre 15 y 24 años consigue alcanzar unas competencias de lectura y escritura de muy bajo nivel, y las jóvenes de hogares ya sean ricos o pobres suelen tener un nivel de alfabetización menor que los varones.

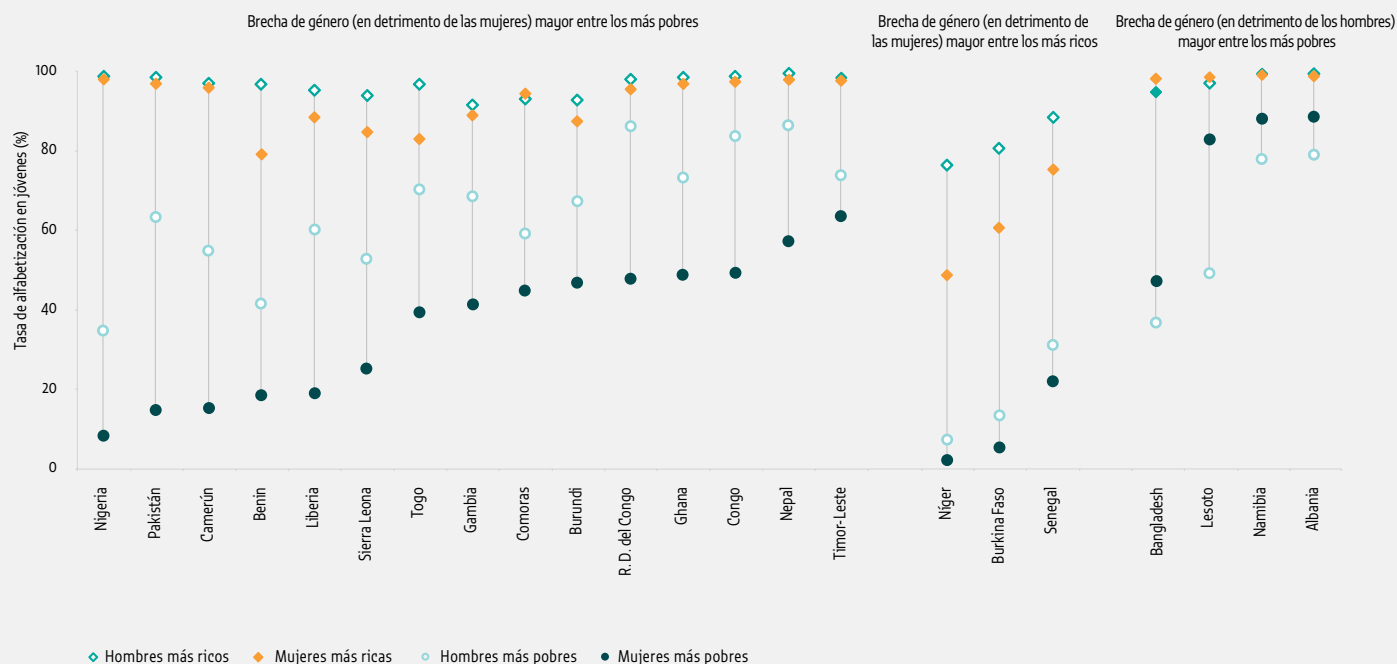
En Níger, el 77% de los hombres jóvenes ricos cuentan con las competencias básicas de lectura y escritura, frente al 49% de las mujeres jóvenes ricas, el 7% de los hombres jóvenes pobres y el 2% de las mujeres jóvenes pobres.

Las desventajas en la obtención de las competencias básicas se derivan de la pobreza, el lugar de residencia y la etnia a la que se pertenece. En Nigeria, tan solo el 4% de las mujeres jóvenes pobres de la zona noroccidental saben leer, en comparación con el 99% de las mujeres jóvenes ricas de la zona suroriental. En Indonesia, casi la totalidad de las mujeres jóvenes ricas de la provincia de Bali tienen las competencias de lectura y escritura, pero solo el 60% de las mujeres jóvenes pobres de la provincia de Papua están alfabetizadas. En Etiopía, las mujeres jóvenes pobres de la etnia afar se encuentran entre las más desfavorecidas en cuanto a dichas competencias (**Figura 10**).

FIGURA 9:

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

Tasa de alfabetización en jóvenes, por género y nivel de riqueza en una selección de países, 2008-2014



Fuente: Análisis del equipo del Informe del GEM (2016) basado en encuestas de hogares.

MUCHAS MUJERES Y HOMBRES DE PAÍSES MÁS RICOS TIENEN COMPETENCIAS DE LECTURA, ESCRITURA Y CÁLCULO DE BAJO NIVEL

El analfabetismo ha dejado de ser un problema en aquellos países que han alcanzado el objetivo de la enseñanza primaria universal. Sin embargo, bajos niveles en competencias en cuanto a alfabetización adulta son más prevalentes de lo que se cree. En los 33 países de ingresos medianos altos e ingresos altos que participaron en las encuestas para el período 2012-2015 del Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), se encontró que alrededor del 20% de las mujeres y hombres de edades entre 16 y 65 años tenían niveles de lectura y escritura limitados, correspondientes al nivel 1, o menos, de la escala de conocimientos del PIAAC.¹ En la mayoría de los países, no se detectó una brecha de género significativa

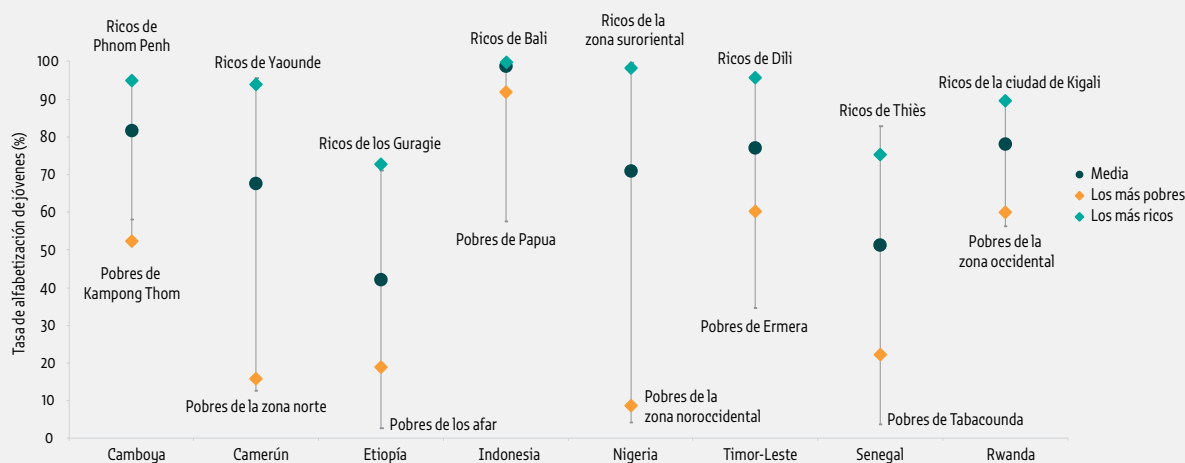
en alfabetización, e incluso en los países con diferencias estadísticas importantes, el problema era relativamente menor.

En lo relativo a los conocimientos de cálculo, el panorama es otro. En todos los países que participaron en la encuesta, excepto la Federación de Rusia, los hombres adultos obtenían mejores resultados que las mujeres. Las mayores diferencias se producían en Alemania, Chile, España, Irlanda del Norte (Reino Unido) y Turquía, un país en el que el 59% de las mujeres tienen un nivel bajo de cálculo, frente al 42% de los hombres, y las mujeres alcanzan los más altos niveles de conocimientos aritméticos en menor proporción que los hombres² (OCDE, 2016c).

FIGURA 10:

Para las mujeres jóvenes las posibilidades de adquirir las competencias de lectura y escritura dependen del nivel de riqueza, el lugar de residencia y la etnia a la que pertenecen

Tasa de alfabetización de mujeres jóvenes, por nivel de riqueza, lugar y etnia en una selección de países, 2008-2014



Fuente: Análisis del equipo del Informe del GEM (2016) basado en encuestas de hogares.

LOGRAR LA IGUALDAD DE GÉNERO REQUIERE TRANSFORMACIONES SUSTANCIALES

Garantizar la igualdad de género en los ámbitos de la salud, el empleo y el liderazgo político y económico, y no solo la paridad de género en la educación, es un elemento que subyace a la agenda para el desarrollo sostenible. En esta sección se analizan las cuestiones relativas a la desigualdad y la igualdad de género, centrándose para ello en tres temas: el trabajo y el crecimiento económico, el liderazgo y la participación, y las relaciones y el bienestar. Los tres están relacionados con la educación, el género y el desarrollo sostenible. En esta sección se hace hincapié en diversos desafíos, prácticas y tendencias relacionadas con el género en el ámbito de la educación, así como en otras dimensiones del desarrollo sostenible que deben abordarse para poder avanzar en la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres y niñas.

EDUCACIÓN, GÉNERO Y TRABAJO

La educación de buena calidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida pueden ayudar a las mujeres a desempeñar trabajos decentes en términos de igualdad y a promover el crecimiento económico, la reducción de la pobreza y el bienestar para todos.

El desarrollo sostenible implica un crecimiento económico inclusivo centrado en el bienestar humano y la supervivencia del planeta. Para lograr la cohesión social e impulsar un cambio transformador, la prosperidad debe concebirse de forma que no deje atrás a nadie.

ABORDAR LA DESIGUALDAD DE GÉNERO EN EL MERCADO DE TRABAJO

Las extendidas desigualdades, entre las que destaca la discriminación endémica de género en el mercado laboral, afectan notablemente a la participación de mujeres y hombres en la obtención de empleos formales e informales. En promedio, a las mujeres les va peor que a los hombres cuando se evalúan las oportunidades de empleo con los indicadores utilizados como parámetros del trabajo decente, tales como la cantidad de empleos

“ A las mujeres les va peor que a los hombres cuando se utilizan parámetros asociados al trabajo decente para comparar sus situaciones

estables y formales que ofrecen seguridad en el puesto de trabajo y protección social para las familias, o los empleos remunerados por encima del nivel de pobreza (OIT, 2007).

En muchos contextos, las mujeres desempeñan desproporcionadamente su trabajo en la economía informal, la cual está en parte fuera de la reglamentación laboral y al pago de impuestos, en aquellos países en que la economía informal tiene un gran peso (Figura 11), y en la agricultura, sin poseer ni tierras ni recursos. Las mujeres suelen estar también ampliamente representadas en los empleos vulnerables, en trabajos aislados o con uno o más socios, o en trabajos domésticos no remunerados. Es necesario eliminar las desventajas socioeconómicas que afectan a las mujeres, si se pretende alcanzar una igualdad de género sustancial (ONU-Mujeres, 2015c).

“ El trabajo informal alcanza sus valores máximos entre los hombres de los países de Europa del Este y Asia Central, pero incluso es superior entre las mujeres de América Latina y el Caribe y en África Subsahariana

La disparidad de género en los empleos informales y vulnerables suele variar según los países y las regiones. El análisis efectuado para el Informe GEM de 2016 basado en los datos del programa del Banco Mundial “Competencias para el Empleo y la Productividad” (STEP) sobre poblaciones urbanas en 12 países de ingresos bajos y

medianos, encontró que la presencia de hombres en la economía informal alcanzaba sus valores máximos en Asia Central y países de Europa del Este, pero era mayor entre las mujeres de los países de América Latina y África Subsahariana (Chua, 2016). Incluso el trabajo remunerado puede no ser suficiente para escapar de la pobreza. En los 12 países considerados, las mujeres tenían mayor probabilidad que los hombres de ser

clasificadas en la categoría “trabajo y pobreza” (Chua, 2016). En promedio, el número de mujeres que trabajan y son pobres duplica el de los hombres. También existen disparidades importantes en muchos países de la OCDE, por ejemplo en Austria, Finlandia, la República de Corea y Suiza, donde hay dos veces más mujeres que hombres que trabajan por salarios bajos (OCDE, 2016a).

La educación puede proporcionar competencias para trabajar...

La educación tiene repercusiones bien conocidas sobre los ingresos. Las tasas de beneficio de la educación son las más elevadas en las regiones más pobres, como África Subsahariana, lo que es un reflejo de la escasez de trabajadores calificados (Montenegro y Patrinos, 2014). La educación formal de buena calidad proporciona a los individuos competencias y conocimientos que les permiten ser más productivos. La finalización de los estudios también puede entenderse por parte de los empleadores como un indicador de habilidades de los trabajadores y puede traducirse en mayores

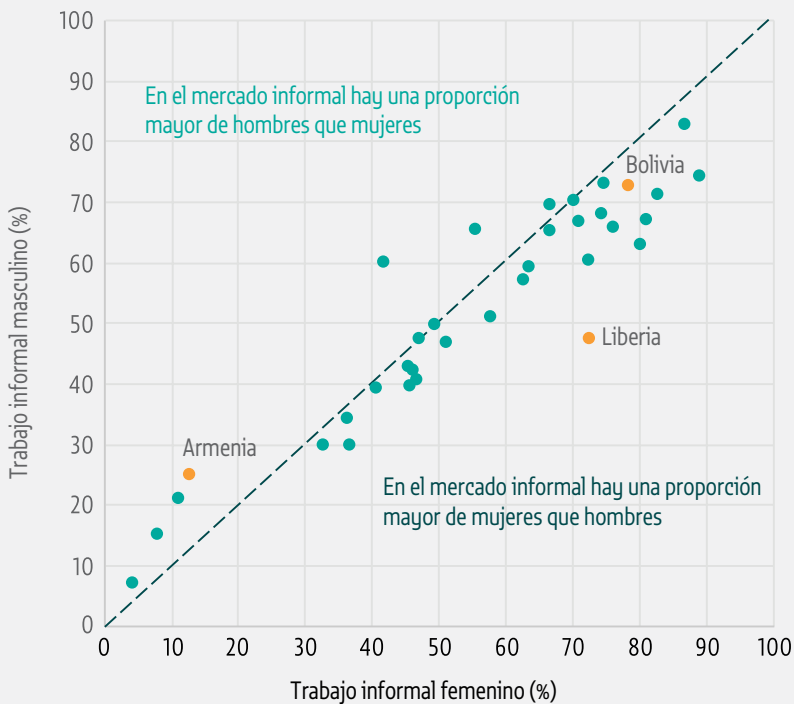
oportunidades de acceso a un trabajo decente, independientemente de los conocimientos y competencias adquiridas durante sus estudios.

En la OCDE, las diferencias en las competencias cognitivas representaron un 23% de la brecha de género en los salarios en 2012 (OCDE, 2015b). Las marcadas diferencias en los resultados del mercado de trabajo, por ejemplo en las tasas de empleo y los salarios, tienden a disminuir en el segmento de mujeres y hombres con mayor nivel de formación (Ñopo et al., 2012; UNESCO, 2014). Sin embargo, las diferencias en el nivel educativo alcanzado explican una parte considerable de la disparidad en el empleo en algunos países del programa STEP en los que las mujeres sufren desventajas en el ámbito educativo. El análisis efectuado sugiere que, a igualdad de nivel educativo alcanzado, la disparidad en el empleo informal se reduciría un 50% en Ghana y un 35% en Kenya y que la pobreza en los asalariados disminuiría un 14% y un 7%, respectivamente (Chua, 2016).

FIGURA 11:

Las mujeres realizan más trabajo no remunerado que los hombres y suelen trabajar en el sector informal

Porcentajes femenino y masculino de empleo informal en el conjunto del mercado de trabajo, 2004-2010



Fuente: OIT y WIEGO (2014); Naciones Unidas (2015b).

... pero el vínculo entre la educación de las niñas y la participación en el mundo laboral no es evidente

Lograr la paridad de género en la educación, aun siendo importante, no se traduce necesariamente en igualdad de género en la actividad económica y en mejora de las oportunidades de empleo. Algunos países que han avanzado rápidamente en materia de logros educativos por parte de las chicas no han experimentado al mismo tiempo aumentos en las cifras de empleo decente (**Figura 12**). En Sri Lanka, los importantes avances en la matrícula y finalización de estudios por parte de las mujeres no se han visto acompañados de ventajas para la fuerza laboral; en cambio, la participación de las mujeres en el mundo laboral se ha estancado o ha disminuido (Gunewardena, 2015). En América Latina y el Caribe, la mejora de la educación de las niñas en todos los niveles ha sido un factor decisivo en la creciente participación de las mujeres en el mercado de trabajo, pero en el Cercano Oriente y África del Norte solo la educación terciaria ha tenido un efecto significativo en el incremento del empleo (OIT, 2012). Análogamente, en los países asiáticos de ingresos altos, como Japón y la República de Corea, la participación femenina en el mundo laboral ha sido limitada, pese a los elevados niveles de educación (Kinoshita y Guo, 2015).

“ El empoderamiento de las mujeres requiere sintonizar las reformas educativas con un mayor acceso al empleo del sector público, así como con una legislación que garantice que los empresarios privados proporcionan empleo decente ”

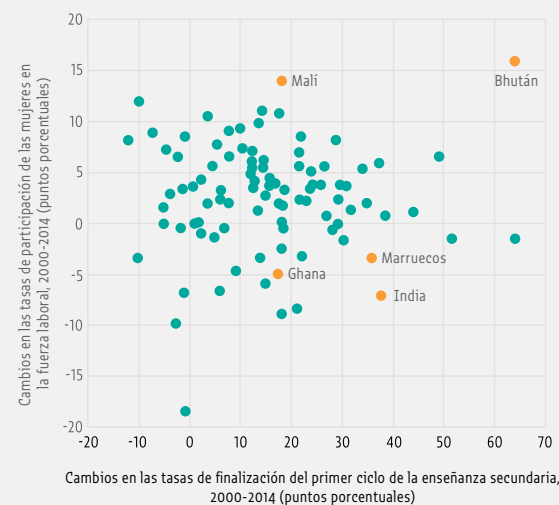
a trabajos estables y decentes (Chua, 2016). En Ghana, la educación y la participación de las mujeres en el mundo laboral han mejorado desde mediados de la década de 1990, pero sus salarios se han estancado y ha crecido el desempleo, así como la actividad económica informal y el trabajo por cuenta propia. Una educación más prolongada se traduce en unas mayores posibilidades de trabajo remunerado (Sackey, 2005). Los estudios sugieren que el empoderamiento de las mujeres requiere sintonizar las reformas educativas con un mayor acceso al empleo del sector público, así como con una legislación que garantice que los empresarios privados proporcionan empleo decente (Darkwah, 2010).

El análisis de los datos del programa STEP mostró que las diferencias de género en los logros educativos no explicaban las diferencias de género en el empleo informal en los países considerados; intervenían otros factores, como la discriminación y las normas culturales, que contribuían a que las mujeres no tuvieran unas condiciones equitativas de acceso

FIGURA 12:

El crecimiento de la tasa de finalización de estudios secundarios por parte de las mujeres no siempre está vinculado a una mayor participación en la fuerza laboral

Cambios en las tasas de participación de las mujeres en la fuerza laboral y de finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria, 2000-2014



Fuente: OIT (2016b) y base de datos del IEU.

La educación no formal puede ayudar a adquirir competencias laborales

Las oportunidades de aprendizaje no formal ajustadas a las necesidades locales –programas de segunda oportunidad basados en las características locales, iniciativas de microfinanzas o de formación continua y aprendizaje informal– pueden proporcionar competencias esenciales a los adultos jóvenes a los que un sistema educativa de poca calidad les ha fallado. Las mujeres y las niñas, en particular, pueden beneficiarse de ese tipo de programas, ya que ellas representan casi las dos terceras partes de los 758 millones de adultos sin alfabetizar en todo el mundo (UNESCO, 2016b).

En Egipto, gracias al programa “Mujeres por las Familias”, se identificaron los principales retos de las comunidades locales: servicios sanitarios y educativos, analfabetismo, matrimonios a edad temprana y actitudes inadecuadas hacia las niñas. Se proporcionó a las niñas formación basada en las necesidades de la comunidad en lo relativo a alfabetización, salud y otras competencias. Más adelante, las chicas impartieron clases de alfabetización a domicilio, centradas en los problemas de la vida cotidiana; suministraron información sobre temas de salud, higiene y planificación familiar; dieron clases de cocina, artesanía y agricultura; animaron a quienes habían abandonado sus estudios a volver a la escuela; y ayudaron a la comunidad y a las familias a obtener pequeños préstamos, y a conseguir los documentos de identidad y las tarjetas de voto. Se convirtieron en líderes de sus comunidades (UNESCO, 2016c).

En muchos países, especialmente en los más pobres de Asia y África, las mujeres representan una parte importante de la fuerza de trabajo en la ganadería y la agricultura, pero no están tan presentes como los hombres en los ámbitos de la extensión agraria y los servicios de asesoramiento (FAO, 2014). En la India, más de 250.000 mujeres campesinas han recibido apoyo desde el lanzamiento en el año 2010 del proyecto gubernamental Mahila Kisan Sashaktikaran Pariyojana (Fortalecimiento de las mujeres campesinas), que forma a personal de las comunidades para prestar apoyo y capacitar a mujeres con vistas a la producción sostenible en agricultura (Centro para la Educación Medioambiental de la India, 2016).

ABORDAR LAS NORMAS SOCIOCULTURALES DE GÉNERO PARA LOGRAR UNA PROSPERIDAD ECONÓMICA INCLUSIVA

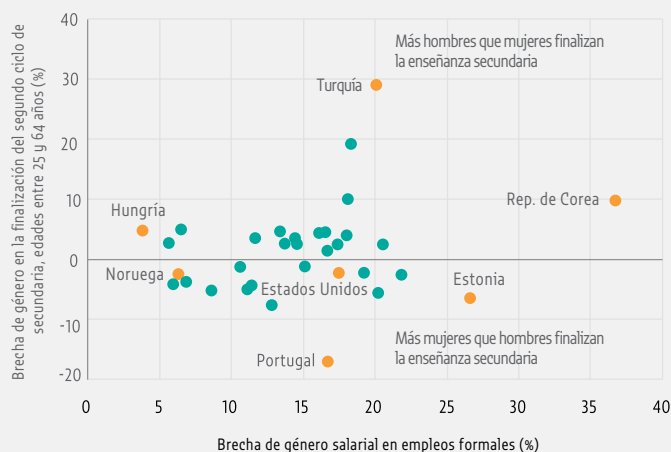
Las distintas formas de participación de las mujeres y los hombres en el mercado de trabajo vienen determinadas no solo por los logros educativos sino también por otros factores que influyen en los niveles salariales: tipos de puestos de trabajo disponibles, acceso a los recursos y sesgos en los mercados y las instituciones (OIT, 2016c; Banco Mundial, 2011). La discriminación y las normas culturales dificultan a las mujeres altamente calificadas acceder a empleos mejor remunerados y puestos de mayor responsabilidad (Banco Mundial, 2011). En las instituciones, las mujeres pueden encontrar dificultades y chocar contra un “techo de cristal” cuando se plantean alcanzar puestos de rango superior. Son relativamente pocas las mujeres que ocupan puestos de dirección en las instituciones económicas clave. Existen además diferencias salariales sustanciales entre mujeres y hombres que realizan el mismo trabajo en prácticamente todos los puestos de trabajo (ONU-Mujeres, 2015c). En la actualidad, la tasa de finalización de la enseñanza secundaria de las mujeres es mayor que en los hombres en muchos países de la OCDE, pero la diferencia salarial por cuestión de género a favor de los hombres sigue siendo importante en muchos de los países miembros (Figura 13).

La educación puede hacer frente a los sesgos de género en el mundo profesional

Los análisis de las tendencias profesionales y educativas muestran que las mujeres y los hombres siguen concentrándose en sectores distintos del mercado laboral, como por ejemplo la educación, en el caso de las mujeres, y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en el de los hombres, a menudo con distintas condiciones laborales y diferentes niveles salariales y de seguridad (Figura 14).

FIGURA 13:

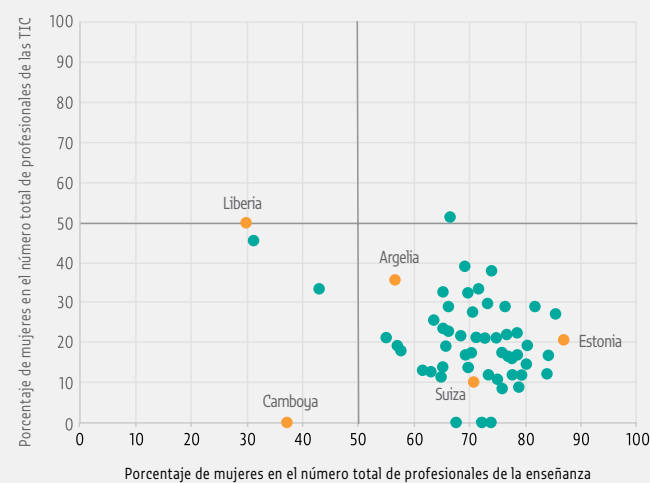
Las mujeres ganan sistemáticamente menos que los hombres en los países de la OCDE, aun cuando la brecha de género en la tasa de finalización de la enseñanza secundaria favorece a las mujeres
Brecha de género en la finalización del segundo ciclo de secundaria y salarios en empleos formales, hacia el año 2014



Fuente: OCDE (2016b).

FIGURA 14:

Empleos formales de hombres y mujeres en distintos sectores profesionales
Porcentaje de mujeres en el número total de profesionales de las TIC



Nota: Último año disponible entre 2009 y 2014.

Fuente: OIT (2016a).

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), esta segregación laboral disminuyó hasta los años 1990, pero ha crecido desde entonces (OIT, 2012, 2016c). Esta situación ha favorecido principalmente a los hombres en términos de salario y condiciones laborales (OIT, 2016c), pero no todos los hombres se están beneficiando de ella.

“ En los países de los que se dispone de datos, la participación promedio de las mujeres en la enseñanza terciaria sobre temas educativos superaba el 68%, pero era solo del 25% en ingeniería, producción y construcción ”

Especialmente en los países en desarrollo, donde los estándares de seguridad e higiene son menos estrictos, es más probable que los hombres tengan trabajos riesgosos que las mujeres. Estos trabajos riesgosos incluyen minería y construcción, en los que los accidentes, enfermedades laborales y muerte son más frecuentes

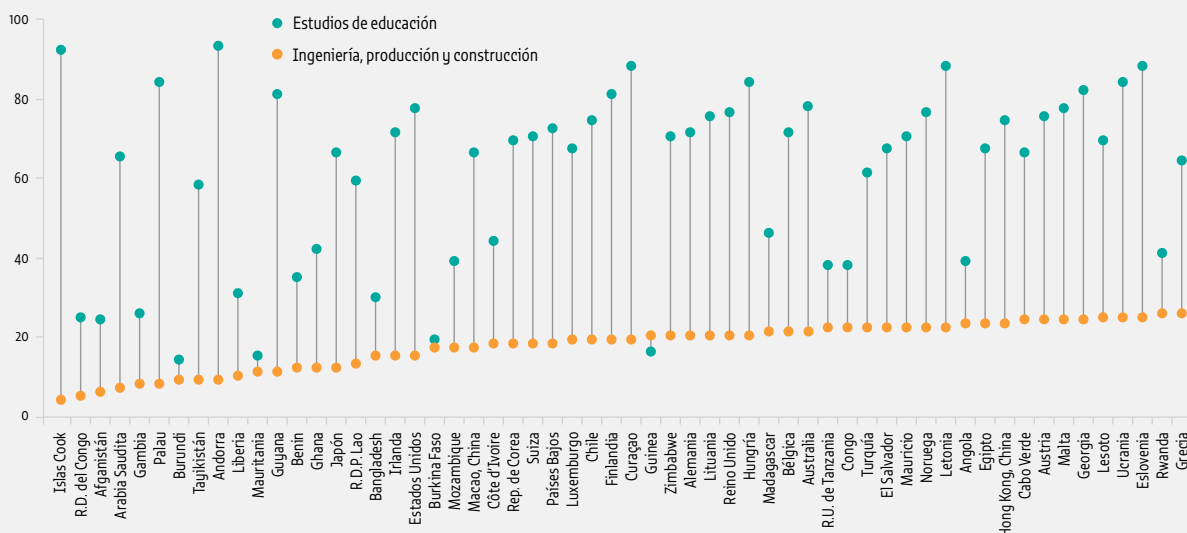
que en otros sectores (OIT, 2009). La segregación laboral se relaciona con la experiencia educativa básica y la elección de carreras de grado superior, que siguen marcadas por diferencias de género profundas. En los

países de la OCDE, solo el 14% de las mujeres jóvenes que se matriculan en la enseñanza superior por primera vez en el 2012 eligieron carreras científicas, frente al 39% de hombres jóvenes. Es mucho menos probable que las chicas se planteen ingresar en carreras relacionadas con la informática, la física o las ingenierías, que son sectores decisivos en la economía del conocimiento (OCDE, 2015a). En los Estados Unidos de América, en 1983/84, el 37% de los licenciados en informática eran mujeres, pero en 2010/11 el porcentaje había bajado hasta el 18% (Departamento de Educación de los Estados Unidos de América, 2012). En los países de los que se dispone de datos sobre la elección de estudios de grado superior, la participación promedio de las mujeres en la enseñanza terciaria sobre temas educativos superaba el 68%, pero era solo del 25% en ingenierías, producción y construcción (Figura 15).

Esta disparidad limita el acceso de las mujeres a profesiones clave. También reduce la masa potencial de capacidad para generar innovaciones verdes sostenibles (UNESCO, 2016b).

Los estereotipos en los roles de género y las expectativas tanto en la escuela como en casa explican esta segregación educativa y laboral. Los procesos de socialización, en los que se incluyen un asesoramiento educativo insuficiente, la ausencia de modelos de rol, las actitudes familiares negativas, una mala percepción de

FIGURA 15:
En la enseñanza superior hay más mujeres que estudian educación que ingeniería, producción y construcción
 Porcentajes de mujeres que estudian educación e ingeniería, producción y construcción en la enseñanza superior, 2014



Fuente: Base de datos del IEU.

las capacidades matemáticas y el miedo a encontrarse en minoría, pueden influir en la predisposición de las chicas a optar por disciplinas específicas. El profesorado puede ayudar en la elección de las carreras universitarias. La docencia puede generar actitudes críticas hacia las normas asociadas al género, lo que puede ayudar a su

vez a romper los estereotipos profesionales y facilitar la discusión sobre la segregación basada en el género. Las iniciativas específicas pueden fomentar que se opte por disciplinas académicas más equitativas desde la perspectiva de género, tales como las ciencias, las matemáticas y la informática (**Recuadro 2**).

RECUADRO 2

Iniciativas para chicas y mujeres en las disciplinas de STEM y STEAM

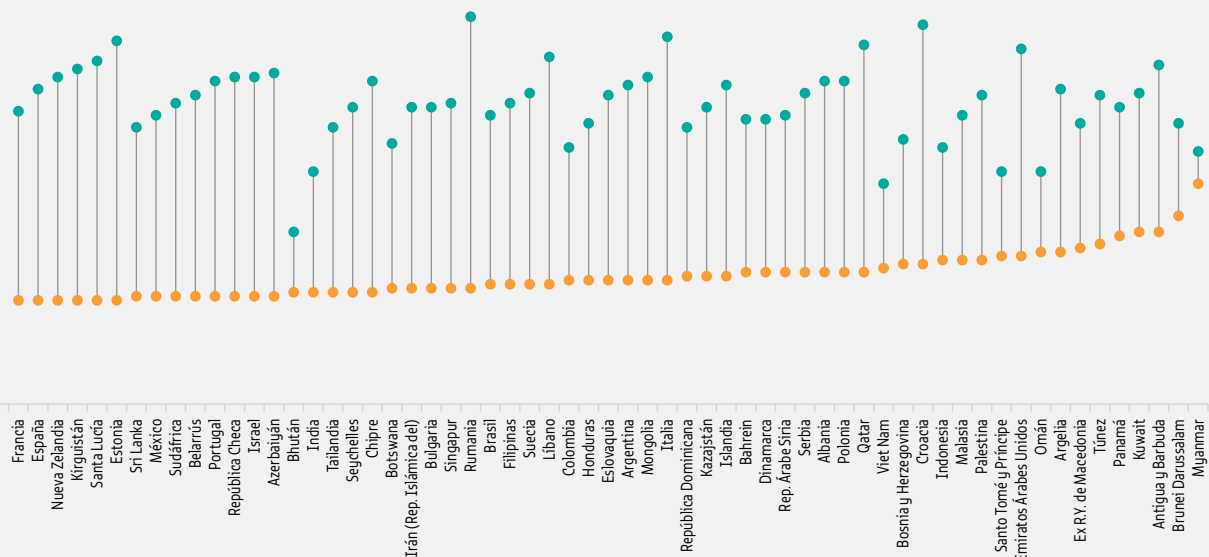
En las últimas décadas se han lanzado iniciativas para que las chicas y mujeres se interesen en las disciplinas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés).

La campaña de las Mujeres en las Ciencias y la Ingeniería, iniciada en 1984 en el Reino Unido, promueve programas de enseñanza de ingeniería, ofrece becas a mujeres para cursar estudios de ingeniería, lleva a cabo talleres sobre las carreras de construcción e ingeniería, aporta recursos para los profesores de las disciplinas STEM en la escuela y fomenta oportunidades regionales de trabajo en red que ayuden a establecer vínculos entre la escuela, la universidad y la industria.

Mediante un sistema de tutorías, intercambio de conocimientos y trabajo en red, el programa TechWomen presta apoyo y conecta a mujeres de las disciplinas STEM en África, Asia Central y el Oriente Medio. Las participantes intervienen en tutorías basadas en proyectos en destacadas empresas tecnológicas estadounidenses y se les pide que animen a otras chicas y mujeres de sus comunidades a desarrollar sus ambiciones en este sentido. Desde el 2011 han participado 333 mujeres de 21 países, entre los que se encuentran Argelia, Camerún, Kazajstán, Kenya, Líbano y Zimbabue.

En junio del 2016, la misión de los Estados Unidos ante la UNESCO y sus asociados plantearon un enfoque global de la educación de disciplinas "STEAM", por el que incorporaban a las siglas las disciplinas artísticas (y el diseño), con el objetivo de estimular competencias e iniciativas innovadoras e interdisciplinarias.

Fuentes: TechWomen (2016); WISE (2016); Comisión Nacional Estadounidense para la UNESCO (2016).



Las políticas pueden reforzar la empleabilidad de las mujeres

Las competencias y la educación pueden ayudar a reducir las diferencias salariales, pero se requieren otras intervenciones políticas, especialmente para asalariados, en empleos menos seguros, a menudo en el sector informal, que se beneficiarían más de una regulación del mercado de trabajo que contemplase salarios mínimos y restricciones en los despidos.

“ Solo el 28% de las mujeres empleadas en todo el mundo reciben prestaciones pecuniarias por maternidad ”

Cada vez es mayor el número de países con legislaciones y políticas que contribuyen a igualar la situación laboral de mujeres y hombres. Prácticamente todos los países cuentan con algún tipo

de normativa sobre permisos de maternidad; en la mayoría también se prohíbe cualquier forma de discriminación asociada a la maternidad, como el acoso o la presión ejercida sobre las mujeres embarazadas o el despido de madres jóvenes (OIT, 2014). Algunas medidas de este tipo mejoran las oportunidades de empleo de las mujeres, así como sus experiencias laborales, reducen la mortalidad infantil y contribuyen a la salud de las madres (OIT, 2015). Sin embargo, se debería ir más allá. Datos recientes indican que solo el 28% de las mujeres empleadas en todo el mundo tienen una protección eficaz, consistente en prestaciones pecuniarias por maternidad (OIT, 2015). Además, en el caso de la mayoría de las mujeres con empleos informales, las normas sobre permisos de maternidad carecen de significado.

La OIT recomienda que se proteja la maternidad y también que los organismos públicos inviertan en medidas de conciliación de la vida laboral y familiar, pues estas contribuyen a ampliar las oportunidades de que las mujeres desempeñen empleos de buena calidad y a replantear los estereotipos de masculinidad que subvaloran su aporte al cuidado y atención de los demás (OIT, 2014). Si se comparan las situaciones de Finlandia y Noruega con las del Japón y la República de Corea se aprecia que las políticas de apoyo a las familias y los planes de flexibilización de la vida laboral pueden ayudar a que más mujeres y hombres concilien sus vidas laborales y familiares, pueden fomentar la fertilidad y ser un incentivo para que las mujeres continúen participando en el mundo laboral (Kinoshita y Guo, 2015). Algunos países, como Costa Rica, Etiopía, México y Sudáfrica, prestan apoyo a las necesidades de conciliación de la vida laboral y familiar de los más vulnerables y ofrecen servicios públicos de atención a los hijos (OIT, 2014).

El reparto equitativo de las responsabilidades parentales debería potenciarse asimismo mediante permisos de paternidad. En el 2013, en 78 de 167 países existía algún tipo de permiso en relación con los hijos otorgado a los padres con trabajo remunerado. La cantidad recibida durante un permiso por paternidad, cuando existe, suele ser baja (OIT, 2014). Los estudios realizados en países como Brasil, el Reino Unido y Sudáfrica muestran que muchos hombres se resisten a solicitar el permiso de paternidad cuando este supone una pérdida de ingresos o por miedo a que perjudique sus carreras (Levtov et al., 2015; Williams, 2013). Los subsidios por paternidad poco elevados y poco utilizados pueden asociarse a los persistentes estereotipos según los que las mujeres se ocupan del cuidado de los demás y los hombres traen el pan a casa.

El reparto de las responsabilidades parentales puede poner en entredicho la división por razón de género en lo referente al cuidado de los hijos, empoderar a las mujeres desde el punto de vista económico e incrementar la igualdad de género en el mundo laboral, siempre que se facilite a las madres que se incorporen, o reincorporen, al mercado de trabajo remunerado o que completen su escolarización (Ferrant et al., 2014; Morell et al., 2012, ONU-Mujeres, 2008).

Las mujeres y las niñas siguen haciendo más trabajo no remunerado y de cuidado y atención a los demás

“ En muchos países las mujeres realizan por lo menos dos veces más trabajo no remunerado que los hombres ”

Los patrones de género en lo relativo al trabajo doméstico y de cuidado y atención a los demás, en ambos casos no remunerado, están muy enraizados y parecen poco afectados por el aumento de los niveles de educación

de las mujeres. En un estudio realizado sobre las crecientes tasas de matrícula de niñas en Bangladesh y Malawi se demostró que aquellas no tenían ninguna repercusión en la división del trabajo doméstico entre niñas y niños (Chisamy et al., 2012). Hay quienes consideran que este desequilibrio es una causa de la desigualdad de las mujeres y del desigual acceso de estas a la educación, al mundo laboral y a los servicios públicos (Razavi, 2016). En muchos países, incluidos Italia, el Japón, México y Pakistán, las mujeres realizan por lo menos dos veces más trabajo no remunerado que los hombres (Figura 16) y trabajan durante más horas que estos en casi todos los países, si se tiene en cuenta tanto el trabajo remunerado como el no remunerado (ONU-Mujeres, 2015c).

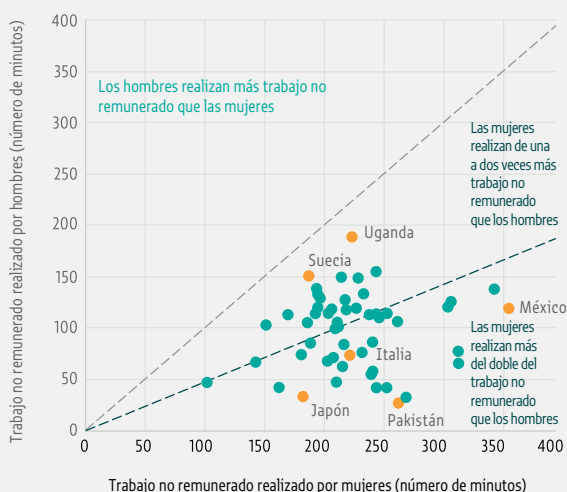
Las niñas y las mujeres soportan de forma desproporcionada el peso de las tareas domésticas, incluidas aquellas en las que se invierte mucho tiempo, como el abastecimiento de agua y de leña, aun cuando estén escolarizadas. Esta situación repercute sobre la asistencia a clase y los logros académicos y, por tanto, reduce la igualdad de los resultados. En Ghana, los estudios realizados en cuatro series de la Encuesta de Demografía y Salud (EDS) del 1993/94 al 2008 pusieron de relieve que reducir a la mitad el tiempo destinado a ir a buscar el agua incrementaba la asistencia escolar en 2,4 puntos porcentuales en promedio para las niñas de entre 5 y 15 años de edad, con un efecto incluso mayor en las zonas rurales (Nauges y Strand, 2013).

Algunas intervenciones a pequeña escala tienen un éxito limitado en la mejora de las actitudes sensibles a cuestiones de género y del equilibrio en materia de trabajo femenino no remunerado. Mediante un programa de alfabetización de adultos en áreas rurales de Nepal se consiguió aumentar el reconocimiento, por parte de las familias y las comunidades, del trabajo no remunerado efectuado por las mujeres, a base de sugerir a mujeres marginadas y algunos hombres a recopilar datos sobre el uso del tiempo de las mujeres. Gracias a esto se consiguió, en algunas comunidades, una distribución más equitativa del trabajo de cuidado y atención a los demás realizado por las mujeres (Marphatia y Moussié, 2013).

Las chicas adolescentes hacen más trabajo doméstico que los chicos, lo que obstaculiza sus posibilidades de finalizar la enseñanza secundaria. Globalmente, las encuestas de hogares sugieren que entre el 40% y el 80% de los adolescentes se ocupan de

algunas tareas domésticas (hasta 28 horas semanales) en los 17 países de ingresos bajos y medianos de los que se dispone de datos. El porcentaje de chicas adolescentes que intervienen en las tareas domésticas es sistemáticamente más alto que el de chicos.³

FIGURA 16:
Las mujeres realizan más trabajo no remunerado que los hombres
 Tiempo invertido en trabajos no remunerados por mujeres y hombres



Notas: Último año disponible entre 1999 y 2013.
 Fuente: Naciones Unidas (2015b).



CREDIT: V Makhorov/GEM Report

El trabajo decente para todos requiere una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida

Las políticas de apoyo pueden promover la igualdad de género en el mercado de trabajo y deben formar parte de un planteamiento integral que haga posible la igualdad de género en y a través de la escolarización formal y proporcione a todos oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La educación formal, no formal e informal a lo largo de la vida puede contribuir a lograr una igualdad de género real, al proporcionar a todas las mujeres, niñas, niños y hombres posibilidades de aprendizaje a la vez oportunas, adecuadas y adaptadas a sus necesidades.

Las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y de buena calidad son especialmente importantes para las niñas y las mujeres, así como para quienes han quedado al margen del sistema educativo formal, que constituyen la mayoría global de la población sin escolarizar y/o sin un nivel de alfabetización básico.

La brecha de género en conocimientos fundamentales, tales como el cálculo, es mucho más extensa en las mujeres mayores. En los países de la OCDE, la brecha de género en cálculo es más reducida en el segmento de edades entre 16 y 24 años que en los segmentos de edades mayores, incluso después de proceder a los ajustes en función de los logros académicos. En Italia, la brecha de género ajustada correspondiente a mujeres entre 46 y 65 años es de 11 puntos porcentuales, mientras que es inexistente entre las mujeres de 16 a 24 años (**Figura 17**).



CREDIT: Nguyen Thanh Tuan/UNESCO

Las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida pueden colmar las diferencias generadas por sistemas de educación formal inadecuados, a través de la adquisición de competencias de escritura, lectura y cálculo. La formación continua puede proporcionar competencias útiles en el mundo laboral, facilitar el acceso a empleos remunerados, mejorar la situación de las mujeres en sus puestos de trabajo y ajustar los salarios a las condiciones laborales, por ejemplo, haciendo posible que las mujeres consigan obtener calificaciones profesionales fuera de sistema educativo formal. El aprendizaje a lo largo de toda la vida puede redundar en un beneficio para la autonomía financiera de las mujeres y mejorar su confianza y su autoestima, así como su participación en otras esferas de la vida (UNESCO, 2006).

El programa de alfabetización, formación y empleo de Argelia (AFIF) permite a las mujeres obtener calificaciones profesionales en ámbitos como la informática, la costura y la peluquería. Ha formado y empoderado a más de 23.000 mujeres de edades comprendidas entre 18 y 25 años, ayudándoles a integrarse en los puestos de trabajo o a generar sus propios ingresos, con apoyo de la administración (UNESCO, 2016c).

El proyecto de reforma de la educación y formación técnica y profesional (TVET) en Bangladesh, iniciado en el 2006, capacitó a las mujeres proporcionándoles competencias en trabajos tradicionales y no tradicionales, incluidos los servicios de reparación de motocicletas. En el programa se incluían estrategias para mujeres discapacitadas, para quienes se mejoró el acceso a los centros de formación, lo cual hizo aumentar su confianza en sí mismas, su probabilidad de estar empleada y su situación económica. Entre las reformas destacaba la estrategia nacional para la promoción de la igualdad de género en la educación y formación técnica y profesional (TVET) en Bangladesh, cuyo objetivo era dismantlar los estereotipos de género y establecer un entorno adecuado y adaptado a la perspectiva de género (Comisión Europea, 2014; OIT, 2013).

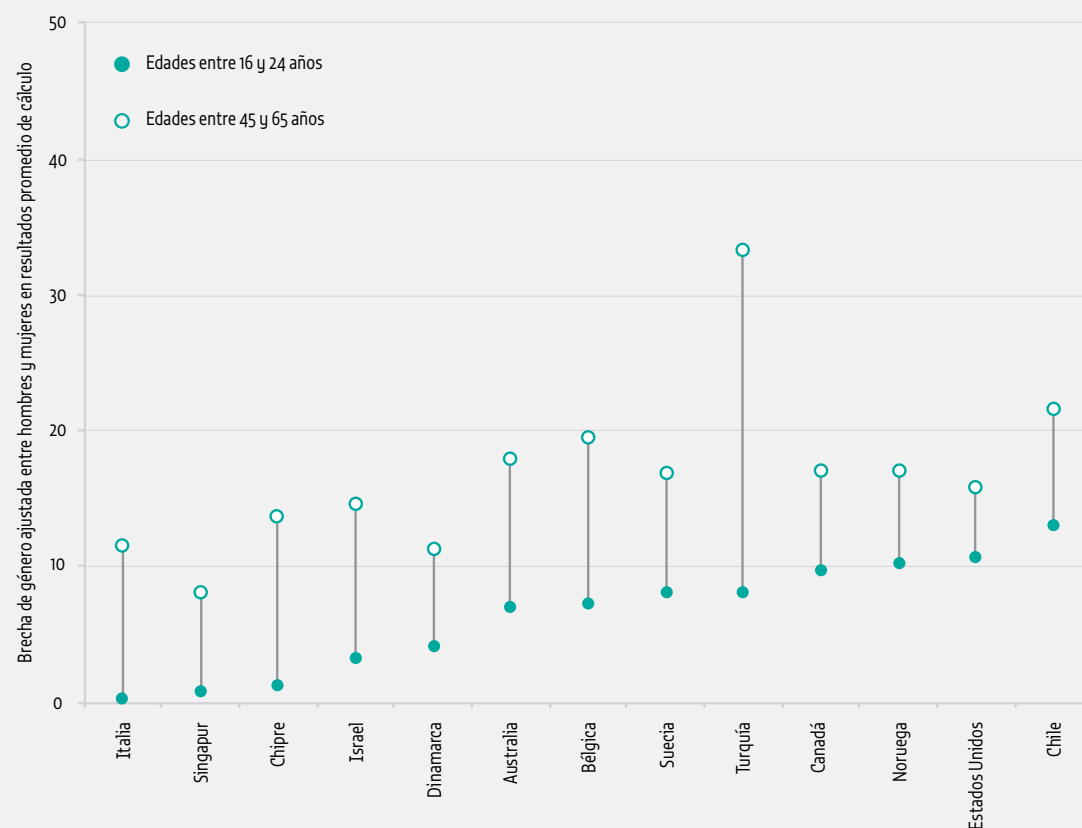
EDUCACIÓN, GÉNERO Y PARTICIPACIÓN

La educación puede ayudar a las niñas y niños a obtener las competencias que necesitan para participar activamente en la sociedad y desempeñar papeles de dirección en la vida pública

La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida pueden contribuir al desarrollo de niños, jóvenes y adultos de ambos sexos, con empoderamiento, capacidad crítica, lucidez y competencia que les

FIGURA 17:**Las mujeres mayores tienen mayor probabilidad de tener pobres habilidades de cálculo**

Brecha de género ajustada entre hombres y mujeres en resultados promedio de cálculo, por grupos de edad, 2012 o 2015



Nota: Para Bélgica, solo se dispone de los datos de Flandes.

Fuente: OCDE (2016c).

permitan participar activamente en y dirigir los procesos de transformación social, de comportamientos y del medio ambiente, a nivel individual y colectivo, que promuevan el desarrollo sostenible.

LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL LIDERAZGO Y LA TOMA DE DECISIONES

La presencia adecuada y equitativa de mujeres y hombres en las esferas de liderazgo y toma de decisiones relativas a la definición de políticas y procesos a escala mundial, nacional y local contribuye considerablemente a fomentar la igualdad de género en la sociedad. Resulta esencial en sí misma para conseguir la igualdad de género en términos de igualdad de oportunidades, como se señala explícitamente en la meta 5.5 del ODS 5 sobre igualdad de género y empoderamiento de las mujeres. También genera una mayor comprensión de las distintas necesidades y situaciones de hombres y mujeres y, por tanto, puede dar lugar más fácilmente a los cambios que requieren dichas necesidades (Brody, 2009; O'Neill y Domingo, 2016).

Desafortunadamente, es notoria la desigualdad de género en la gobernanza pública, lo que refleja y refuerza las normas existentes sobre participación de la mujer en la vida política y económica. La limitada participación de las mujeres en las estructuras de gobierno en las que se deciden cuestiones políticas esenciales y la distribución de los recursos a menudo tienen efectos negativos sobre las oportunidades de las mujeres en los ámbitos político, económico y social.

Los hombres siguen controlando las posiciones de autoridad

En todo el mundo los hombres siguen controlando las posiciones de liderazgo y de toma de decisiones en la vida política, económica y pública (Figura 18). Solo el 20% de los miembros de órganos legislativos, ya sean unicamerales o no, el 19% de los jefes de Estado o de gobierno y el 18% de los ministros son mujeres. De los 43 países de los que se dispone de datos, en todos ellos las mujeres ocupan menos del 25% de los puestos de las juntas directivas de empresas privadas, excepto en Finlandia, Noruega y Suecia. El porcentaje se sitúa por debajo del 2% en ocho países de Asia Oriental y Occidental (Naciones Unidas, 2015b). Asimismo, las mujeres están ausentes en los procesos de toma de decisiones en la mayoría de las culturas, organizaciones sociales e instituciones internacionales, en las familias y en las religiones principales (Domingo et al., 2015).

En los últimos años, ha mejorado la representación política de las mujeres. Los datos más recientes indican que se han elegido más mujeres que nunca en los parlamentos nacionales, de forma que el promedio mundial ha ido aumentando y se sitúa en el 22,7% el 1 de junio del 2016, lejos de los objetivos de igualdad, pero por encima del 13,8% del año 2000 (Unión Interparlamentaria, 2016).

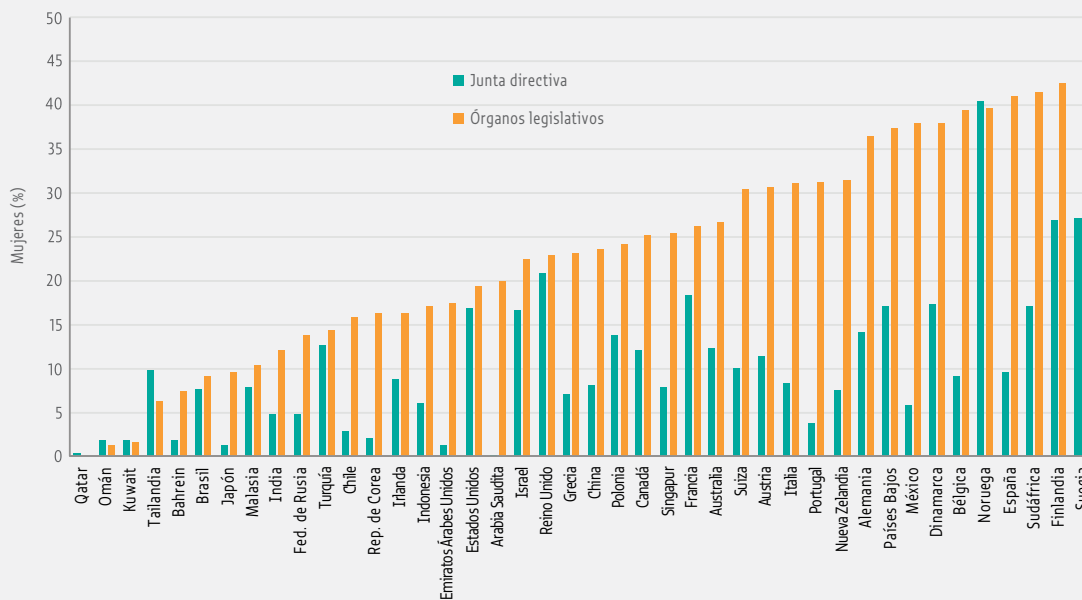
La reglamentación formal de la representación de las mujeres en los órganos de gobierno local, como el programa de reserva de puestos en la India y la legislación sobre representación municipal en Sudáfrica, contribuye a aumentar la visibilidad de las mujeres

(Deininger et al., 2011). Sin embargo, no está claro el efecto que pueda tener en las dinámicas que subyacen al poder (Beall, 2010). Además, la representación no se traduce automáticamente en autoridad, influencia o autonomías reales

(O'Neill y Domingo, 2016), a veces debido más a los prejuicios de género que a la capacidad real de las mujeres. Aun cuando son elegidas para un puesto ministerial, a las mujeres se les asignan carteras "asistenciales", como la educación, la sanidad, el género y la cultura, en lugar de carteras consideradas más influyentes, como finanzas o defensa (Krook y O'Brien, 2012).

FIGURA 18:
Son pocas las mujeres que desempeñan puestos de dirección en empresas y gobiernos, en los países de ingresos medianos y altos

Porcentaje de mujeres en consejos de administración y órganos legislativos



Nota: Los datos sobre los porcentajes de mujeres en los parlamentos son del 2015 y los de su presencia en las juntas directivas corresponden al período del 2010 al 2014.
 Fuente: Naciones Unidas (2015b).

La educación es esencial, pero no basta para facilitar la participación de la mujer en puestos de dirección

Ya sea en la sociedad civil o en la administración pública, en las instancias internacionales o en las nacionales, las oportunidades de educación y aprendizaje a lo largo de la vida brindan a las mujeres las competencias necesarias para alcanzar puestos de dirección. La educación primaria puede aportar a las mujeres competencias básicas de lectura y escritura y puede ayudarles a reafirmar su confianza y su capacidad de comunicación. Frecuentemente, a las mujeres se les requiere mayor educación, formación profesional, técnica y jurídica para ser creíbles e influyentes y capaces de ejercer un liderazgo de alto nivel y tomar decisiones importantes (O'Neil y Domingo, 2016; Sperling y Withrop, 2015). Un estudio realizado sobre mujeres líderes en distintos niveles de gobierno en ocho países, entre los cuales se encuentran Brasil, Egipto, Ghana y Palestina, encontró que aquellas mujeres que tenían mayor nivel de educación ocupaban puestos más destacados en el gobierno (Tadros, 2014).

No obstante, aumentar los logros educativos de las mujeres no necesariamente garantiza una mayor igualdad de género en cuanto a participación política. En Malasia ha crecido la matrícula de mujeres, especialmente en la enseñanza terciaria, pero la participación de la mujer en la vida política se ha mantenido estable en los 10 últimos años (Salleh, 2012; Banco Mundial, 2015). En algunos países con tasas de matrícula de niñas y mujeres históricamente elevadas, como el Reino Unido y los Estados Unidos, hay menos mujeres en puestos de alto rango en la vida política que en algunos países en los que hay menos niñas inscritas en la escuela (Banco Mundial, 2011).

“ Cuando los líderes en la India son mujeres, mejoran las aspiraciones de las niñas y su avance educativo

Sin embargo, alcanzar niveles altos de educación, especialmente más allá de la enseñanza secundaria, ayuda a mejorar los conocimientos y las competencias adecuadas para optar a puestos de dirección y a

desarrollar actitudes favorables a la igualdad de género. La escuela también puede brindar a los jóvenes oportunidades valiosas para desempeñar de forma activa puestos de dirección, como sucede con los clubes de chicas y chicos y los consejos escolares (Lloyd, 2013; Sperling y Winthrop, 2015). Iniciativas no formales pueden proporcionar oportunidades similares (Recuadro 3).

RECUADRO 3

Potenciar a dirigentes jóvenes que promuevan la igualdad de género a través de la educación no formal

La educación no formal puede ofrecer a los jóvenes oportunidades de desarrollar habilidades de liderazgo para promover la igualdad de género entre sus pares, en sus comunidades y a lo largo de sus vidas.

El Programa de Acción en favor de las Adolescentes (2013-2017) presta apoyo a intervenciones en 12 países, entre ellos Etiopía, Guatemala, la India, Níger, Yemen y Zambia, con el fin de establecer redes de mujeres jóvenes que lideren y formen a otras mujeres jóvenes y niñas mayores a convertirse en líderes en sus comunidades y ejecutar programas destinados a adolescentes más jóvenes. El programa proporciona educación sexual y de salud reproductiva, así como competencias para la vida cotidiana, que se combinan con actividades de movilización y promoción de las comunidades, destinadas a fomentar los derechos de las niñas.

En dos proyectos, “Alianza de Poder para Liderar” e “Innovación a través de los deportes: Promoviendo Líderes, Empoderando a los jóvenes”, participaron 196.000 niñas y 136.000 niños, de 10 a 14 años de edad, en ocho países: Bangladesh, Egipto, Honduras, la India, Kenya, Malawi, la República Unida de Tanzania y Yemen. Se iniciaron en el 2008 y se centraron en las niñas, aunque incorporaron también a niños, con el fin de modificar los comportamientos y actitudes de género y fomentar en los participantes la igualdad de género y los derechos de las niñas. Los participantes adquirieron competencias de liderazgo, incluidas las de toma de decisiones y de confianza en sí mismos, a través de su presencia activa en los grupos de las comunidades y de actividades deportivas, teatrales y medioambientales. En las evaluaciones finales se hizo constar que la mayoría de los participantes habían mejorado su valoración de la igualdad de derechos y mostraban actitudes más positivas hacia las responsabilidades y las normas sociales relativas al género.

En marzo de 2016, en la 60ª reunión de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, celebrada en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, tuvo lugar por primera vez un foro sobre la juventud en el que se reconoció que las mujeres y hombres jóvenes tienen que intervenir activamente en la implementación de la Agenda 2030 y en lograr la igualdad de género.

Fuentes: Adolwa et al. (2012); ONU-Mujeres (2016c); UNFPA (2014).

Una mayor igualdad de género en liderazgo y toma de decisiones en las instituciones públicas deben ser activamente demostradas. Cuando los líderes en la India son mujeres, mejoran las aspiraciones de las niñas y su avance educativo. En los 16 estados más poblados de la India, un aumento del 10% en el número de mujeres que intervienen en la vida política de los distritos daría lugar a un incremento de casi un 6% en la probabilidad de que se complete la enseñanza primaria, con un impacto mayor en la educación de las niñas (Burchi, 2013).

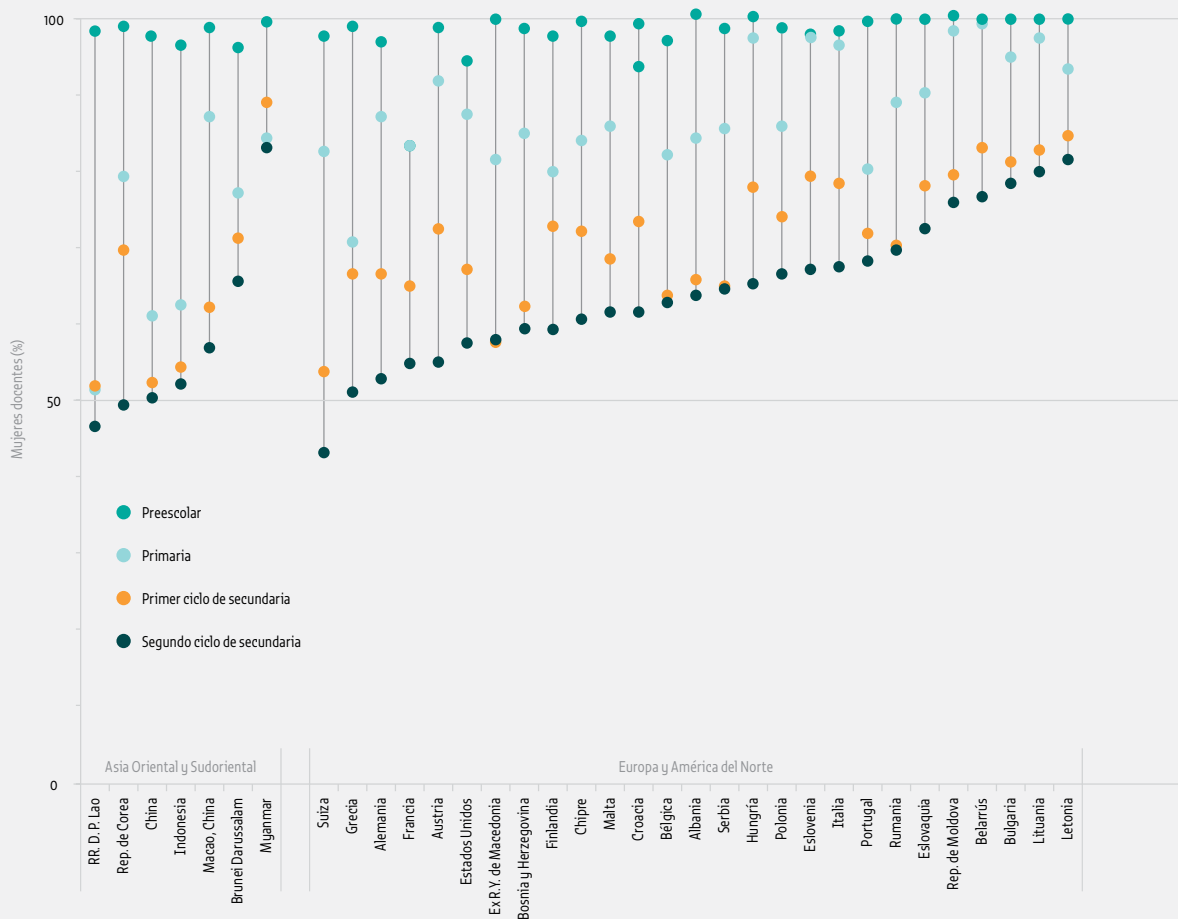
Se necesita una representación igualitaria de mujeres docentes y líderes en los sectores educativos

Los estudios confirman la importancia de los modelos de roles femeninos en las escuelas y las profesiones. Las estudiantes de los cursos introductorios de ciencias y matemáticas en los Estados Unidos obtenían mejores resultados si quienes los enseñaban eran mujeres, y estaban más dispuestas a seguir carreras de las disciplinas de STEM (Carrell et al., 2009). Observar e interactuar con mujeres expertas en estos campos hicieron mejorar las actitudes de las estudiantes hacia dichas disciplinas (Stout et al., 2011).

La proporción de mujeres docentes también es un indicador de los avances hacia la igualdad de género, en especial en los países con ingresos más bajos. En los países con normas de género más rígidas, las mujeres docentes pueden atraer a las niñas hacia la escuela y mejorar sus resultados educativos (UNESCO, 2015a). Pero, la presencia de mujeres docentes es muy desequilibrada en los distintos niveles educativos y entre los distintos países (Figura 19). En conjunto, el 94% de los docentes de preescolar son mujeres, frente al 64% en la enseñanza primaria, el 56% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y el 50% en el segundo ciclo de secundaria. En el segundo ciclo de la educación secundaria, el porcentaje de mujeres varía desde un 83% en Myanmar a solo 4% en Liberia.

FIGURA 19:

El porcentaje de personal docente femenino desciende entre el nivel preescolar y el segundo ciclo de enseñanza secundaria
 Porcentaje de personal docente femenino por nivel educativo, año 2014



Fuente: Base de datos del IEU.

“ En el 2015, las mujeres ocupaban 69 puestos de ministros de educación ”

representación en los puestos de gestión de alto nivel, en los consejos escolares y en los ministerios de educación, tanto en los países ricos como en los pobres (UNESCO, 2015b). En el 2015, las mujeres ocupaban 69 puestos de ministros de educación (Unión Interparlamentaria, 2015).

El problema del liderazgo equitativo desde la perspectiva de género es una preocupación mayor en el terreno de la educación. Las mujeres siguen teniendo una baja

Incluso en los países con una mayoría de docentes mujeres, en proporción menos mujeres que hombres alcanzan posiciones de dirección en el sistema educativo (UNESCO, 2015b). En la mayoría de los países con datos disponibles, el porcentaje de mujeres en puestos de gestión en las escuelas es muy alto en la enseñanza preescolar, pero desciende considerablemente en la educación primaria y el primer y segundo ciclos de la enseñanza secundaria, incluso en países conocidos por su alto nivel de igualdad de género, como Finlandia. La diferencia promedio en la proporción de mujeres en cargos directivos en las escuelas de primaria y de segundo ciclo de secundaria alcanza los 45 puntos porcentuales. En la República de Corea, en el 2013, el porcentaje de personal docente femenino desciende del 93% en preescolar al 23% en el primer ciclo de secundaria y al 9% en el segundo ciclo de secundaria (Figura 20).

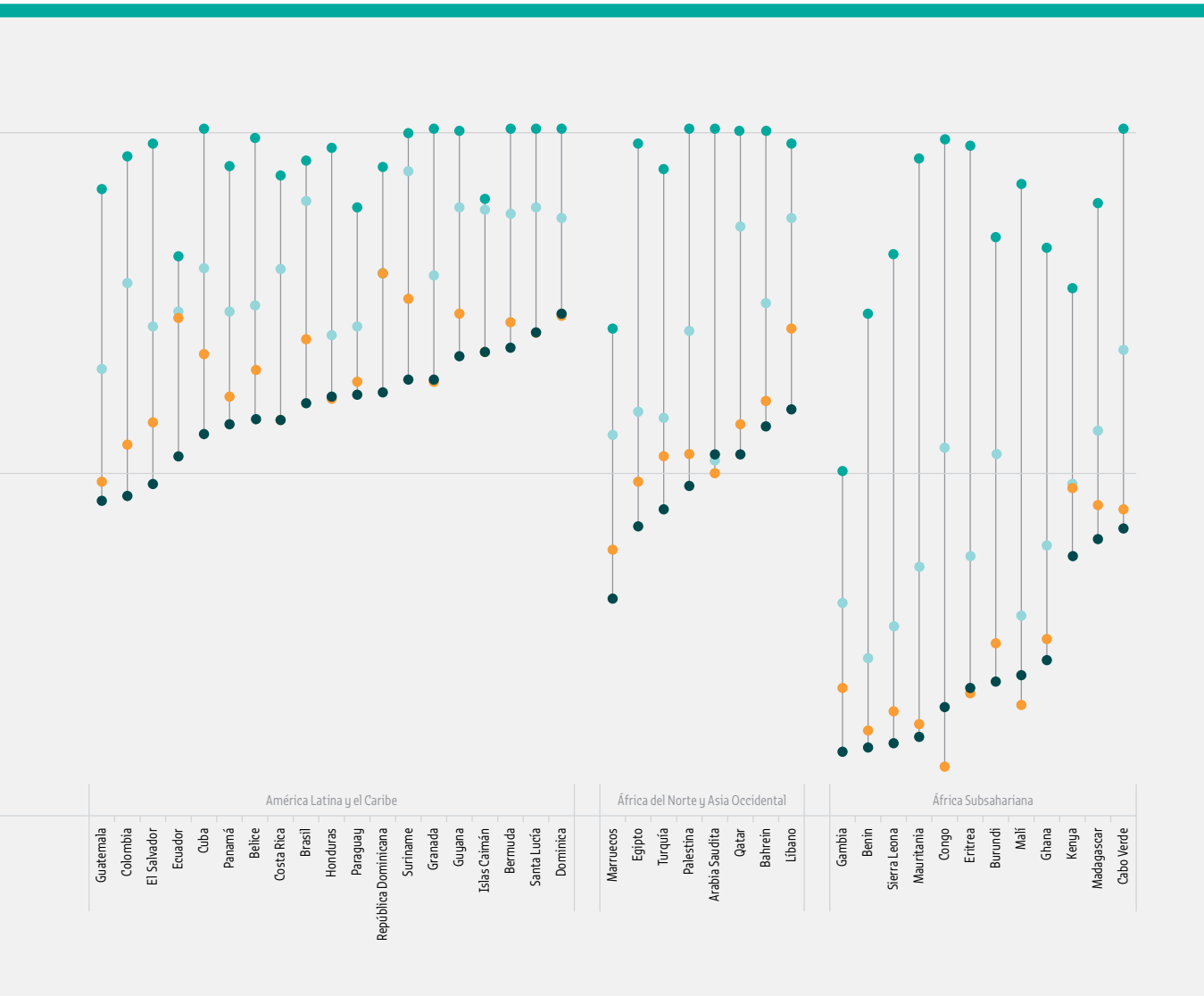
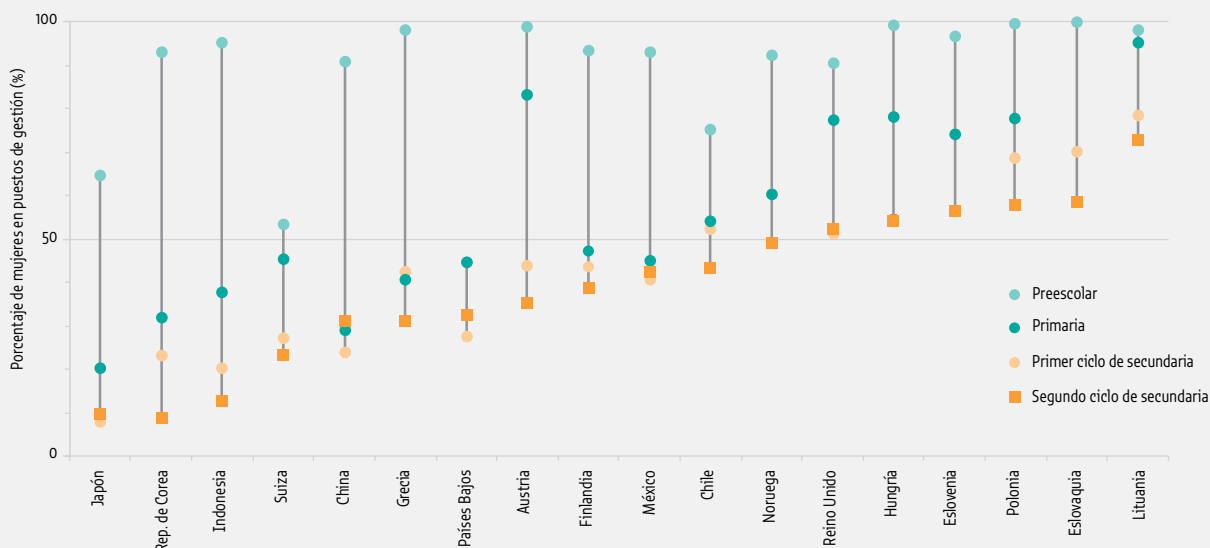


FIGURA 20:

Las mujeres ocupan menos puestos de gestión en el sistema educativo, desde preescolar al segundo ciclo de la enseñanza secundaria
 Porcentaje de mujeres en puestos de gestión en el sistema educativo, por nivel educativo en una selección de países, 2014



Nota: Datos de 1999 a 2013.
 Fuente: Base de datos del IEU.

Estas tendencias tienen implicaciones muy diversas para las niñas y los niños y el personal docente. La baja proporción de docentes hombres en los niveles inferiores de la educación perpetúa el estereotipo que atribuye a las mujeres el cuidado de los pequeños y contribuye al entendimiento de los niños del concepto de género. En la enseñanza primaria hay más directores y administradores hombres que docentes hombres, lo cual también sugiere que es más frecuente que los hombres sean ascendidos a puestos de gestión que las mujeres (Kubacka, 2014).

Para desafiar y modificar las estructuras de poder basadas en el género es esencial involucrar a los hombres y a los chicos

La participación de las mujeres en materia de liderazgo y toma de decisiones resulta crucial, pero los hombres que desempeñan puestos influyentes pueden y deben desafiar las dinámicas desiguales de poder desde la perspectiva de género que se producen en los sectores y las instituciones formales, así como en las comunidades, familias, grupos de amigos y relaciones íntimas (MenEngage Alliance et al., 2015). Los hombres y los chicos pueden manifestarse acerca de la violencia basada en género y la discriminación de género (UNESCO, 2015b) y contribuir a crear sociedades más inclusivas y justas.

En África Subsahariana se dan dos ejemplos útiles. En el año 2006 se creó el Centro de Recursos para Hombres de Rwanda con la finalidad de promover la “masculinidad positiva” y ocuparse de cuestiones de género. Ha formado a 3.000 hombres y mujeres --- oficiales electos, que desempeñan cargos de todo nivel en la administración local y con influencia en sus comunidades--- para rechazar la violencia (ONU-Mujeres, 2013a). La iniciativa de capacitación de MenEngage en África, establecida en el 2012, se propone crear una red de dirigentes y defensores de la justicia de género, para fomentar la igualdad de género y los derechos humanos. En sus sesiones de formación anuales sobre género, salud pública y derechos humanos han participado 75 mujeres y hombres de más de 20 países africanos. Entre los participantes hay activistas, jóvenes dirigentes, funcionarios y periodistas (Sonke Gender Justice, 2016).

IGUALDAD DE GÉNERO EN LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA

Comprender las cuestiones de género y adquirir las habilidades para abordarlas son elementos necesarios no solo para el liderazgo sino también para participar en los procesos políticos de la vida cotidiana, como emitir el voto, obtener acceso a los servicios y reclamar los derechos sociales y legales.

La educación facilita la participación y la representación política

La educación formal puede suministrar información a los jóvenes acerca de los procesos sociales y políticos esenciales, y de su derecho a participar en ellos. Todos los aspectos de la educación y del aprendizaje a lo largo de toda la vida son esenciales para la adquisición de conocimientos políticos. Emitir el voto es una forma directa de participación política, y puede prevenir y mitigar tensiones sociales, al proporcionar una alternativa democrática al enfrentamiento y a la violencia. Es también un indicador del grado de democracia y representatividad de las mujeres, y de todos los demás grupos. Sin embargo, en varias democracias jóvenes es menos probable que las mujeres voten que los hombres, lo que puede estar relacionado a que el derecho de voto de las mujeres se ha logrado hace poco, como sucede en el Oriente Medio. También una educación de baja calidad, los problemas de acceso a la información y la falta de concientización o comprensión sobre la importancia del voto pueden impedir que las mujeres (y los hombres) ejerzan su derecho al voto. Otros obstáculos al voto femenino son tener que quedarse en casa a cuidar de la familia, las normas culturales que restringen la capacidad de las mujeres para desplazarse hasta las urnas y que sean los hombres de la familia quienes escojan el candidato por el que hay que votar (Brody, 2009).

“ En Pakistán las mujeres que participaron en la campaña sobre concientización de voto previa a las elecciones generales del 2008 tuvieron una probabilidad 12 puntos porcentuales más altas de emitir su voto

Las iniciativas de la educación no formal pueden contribuir a elevar el nivel de concientización y conocimientos. En Pakistán, antes de las elecciones generales del 2008, se lanzó una campaña no partidista de concientización puerta a puerta, por la que se informaba a las mujeres de la importancia del voto y el carácter secreto de este. Se encontró

que las mujeres que habían recibido dicha información tuvieron una probabilidad de emitir su voto mayor en 12 puntos porcentuales que aquellas que no la habían recibido, y la probabilidad de elegir un candidato de forma independiente era aún mayor (Giné y Mansuri, 2011). En Kenya, un programa que otorga becas por mérito a chicas pertenecientes a grupos étnicos políticamente marginados consiguió incrementar su participación en la educación secundaria y su nivel de conocimientos políticos (Friedman et al., 2011).

Es necesaria la participación inclusiva en todos los procesos sociales y políticos

Votar es una forma importante de participar en la vida política, pero normalmente las elecciones solo se producen cada cuatro o cinco años. Hay que facilitar asimismo el involucramiento y la participación en política en los períodos entre elecciones. La educación hace más probable que los ciudadanos descontentos expresen sus inquietudes a través de movimientos cívicos no violentos, como pueden ser las protestas, el boicot, las huelgas, los mítines y las manifestaciones, así como la no cooperación y la resistencia en cuestiones sociales (Østby y Urdal, 2010; Shaykhutdinov, 2011).

Desde la primavera árabe hasta el movimiento de ocupación y las protestas masivas en las calles de Brasil y Turquía, la gente utiliza cada vez más tácticas pacíficas para desafiar los sistemas políticos y económicos opresivos, corruptos e injustos. La participación activa e inclusiva en los procesos políticos permite que se oigan las diversas voces existentes y ayuda tanto a las mujeres como a los hombres a comprender e involucrarse pacíficamente en las causas que subyacen a los problemas sociales, a nivel local, nacional y mundial. También contribuye a que el electorado y el sistema de gobierno representen mejor a la sociedad, requiere a las autoridades a que rindan cuentas de forma más eficaz y ayuda a que se cumplan los derechos estipulados en las constituciones (UNESCO, 2016d).

Otro ejemplo de participación política no tradicional lo constituye el trabajo realizado por Shack/Slums Dwellers International (SDI), una red mundial de federaciones de comunidades de barrios marginales que actúa en 33 países africanos, asiáticos y latinoamericanos. Su objetivo es promover los derechos de los pobres de zonas urbanas a través de un enfoque participativo, involucrándolos en la toma de decisiones sobre asuntos de las comunidades y buscando mejorar la participación de las mujeres. Las mujeres, vistas como tomadoras de decisiones públicas y agentes de cambio, son alentadas a gestionar grupos de ahorro comunitarios, los cuales son usados para promover mujeres líderes, y se involucran en enumerar y mapear y los asentamientos informales para hacerlos más visibles. Su participación en estos procesos les da una información precisa de las prioridades y necesidades de las comunidades y facilita sus interacciones con la administración local (Bradlow, 2015; Patel y Mitlin, 2010).

PARTICIPACIÓN INCLUSIVA EN LA CONCIENCIACIÓN Y LA PRESERVACIÓN AMBIENTAL

Para alcanzar un desarrollo pacífico, estable y sostenible es necesario afrontar el cambio climático y las presiones sobre los recursos naturales. Las estrategias en ese sentido requieren cooperación y solidaridad en la sociedad entre las mujeres y los hombres, y las niñas y los niños, a pesar de las diferencias de contextos e ideológicas, siendo también necesario tener en cuenta e incorporar la diversidad de experiencias y conocimientos.

Las mujeres tienen que ser socias activas en la construcción de resiliencia y sostenibilidad medioambiental

“ Los estudios sugieren que los países con mayor representación parlamentaria femenina suelen ser más proclives a ratificar los acuerdos internacionales sobre medio ambiente

Los estudios sugieren que las mujeres sienten mayor preocupación por el medio ambiente que los hombres y prestan mayor apoyo a las políticas a favor de este. También indican que los países con mayor representación parlamentaria femenina suelen ser más proclives a

ratificar los acuerdos internacionales sobre medio ambiente (PNUD, 2011, 2012). La Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNISDR) defiende la incorporación de la perspectiva de género en la planificación de las políticas y la ejecución de los programas de reducción del riesgo de desastres, y reconoce que las mujeres, al igual que los hombres, han de ser socios activos en la prevención de la degradación del medio ambiente. En Viet Nam, la iniciativa sobre fortalecimiento de la capacidad institucional en la gestión del riesgo de desastres pretende que las mujeres estén representadas de manera eficaz y sean oídas a todos los niveles de la gestión del riesgo de desastres, incluida la más alta dirección. En el 2014, más de 200 mujeres recibieron formación para realizar las evaluaciones de riesgo de desastres en sus comunidades y ayudar así a la prevención de los desastres naturales locales y a la aplicación de los planes de control (PNUD, 2016).

Las mujeres, las chicas, los hombres y los chicos disponen de competencias importantes y capacidad suficiente para prepararse ante una crisis, responder a ella y recuperarse posteriormente, así como para liderar el cambio en la creación de resiliencia y la gestión del riesgo (HFA2, 2014; UNISDR, 2016). Se necesitan procesos de participación significativos para que pueda oírse la voz de todos los miembros de las comunidades y puedan surgir líderes representativos. Wagucha es una organización de base de mujeres en Honduras que capacita a mujeres líderes para que identifiquen colectivamente los retos que plantea la reducción del riesgo de desastres, realizar una gestión sostenible de los recursos naturales y fomentar la promoción política. Usando un enfoque participativo, las mujeres reducen la vulnerabilidad de sus comunidades gracias a los conocimientos y prácticas de la cultura local, con el fin

de afrontar los desafíos ecológicos locales. De momento, en Honduras, del trabajo de Wagucha se han beneficiado directamente 3.200 personas, y otras 16.000 lo han hecho indirectamente (Comisión Huairou, 2015).

La educación formal es importante para ampliar los conocimientos medioambientales y cambiar los comportamientos

La educación formal de buena calidad puede ayudar a mitigar el cambio climático y a modificar los comportamientos. Puede contribuir asimismo a prepararse para el cambio climático y para responder a su impacto. La educación puede equipar a los jóvenes con las competencias y conocimientos que les permitan comprender e involucrarse en los problemas medioambientales y a llevar a cabo las acciones adecuadas para hacerles frente, tales como el reciclaje, la conservación de la energía y el uso eficiente de los recursos hídricos.

“ Los países con una mayor proporción de mujeres con estudios de enseñanza secundaria o más, en particular, presentan tasas de mortalidad provocada por desastres bastante más bajas

La educación también puede preparar mejor a la gente ante los riesgos naturales. En gran medida, se carece de información sobre el nivel educativo de los afectados por desastres naturales, pero allí donde se dispone de ella queda claro que cuanto más elevado es el nivel de educación de las personas,

mayor acceso tienen a recursos socioeconómicos, mayor es la conciencia del riesgo, mayor es el nivel de preparación para responder adecuadamente y menores son las pérdidas cuando se produce el desastre. Un extenso análisis realizado recientemente a escala mundial sobre vulnerabilidad ante los desastres demostró que los países con una mayor proporción de mujeres con estudios de enseñanza secundaria o más, en particular, presentaban tasas de mortalidad provocada por desastres bastante más bajas (Lutz et al., 2014), posiblemente debido al papel que desempeñan las mujeres en la mejora de la comunicación y el intercambio de información entre los miembros de la familia y la comunidad (Muttarak y Pothisir, 2013).

El involucramiento de las comunidades eleva la concientización medioambiental

La educación formal no es la única vía para mejorar la concientización medioambiental. Los conocimientos

tradicionales, locales e indígenas son valiosos para los sistemas de alerta temprana de desastres, el funcionamiento de los ecosistemas, la adaptación al cambio climático y la resiliencia (Sheil et al., 2015). La función de las mujeres es básica en la transmisión de conocimientos. Las mujeres del grupo Arakmbut de la Amazonía el Perú transmiten sus conocimientos a las jóvenes generaciones sobre métodos de conservación, uso sostenible de los recursos y señales de alerta de fenómenos naturales (Magni, 2016). Es importante aprender de las comunidades indígenas, para poder adaptarse al cambio climático, generar una mayor resiliencia ante los desastres y ayudar a prevenir en el futuro la degradación del planeta.

Los proyectos innovadores se inspiran en los conocimientos locales e indígenas, al tiempo que mejoran las capacidades de las mujeres y su participación en iniciativas medioambientales (Centro para la educación medioambiental de Australia, 2016). Desde el 2002, una campaña llamada “Bosques sanos, niños sanos” ha formado a más de 14.000 mujeres de 800 localidades de América Central en la adquisición de capacidades asociadas al procesamiento de la nuez maya, con el fin de revitalizar este antiguo alimento y proporcionar información sobre los beneficios que tiene para la salud y sobre la importancia de la conservación de los bosques (Bovarnick et al., 2010). Hasta 2013 han recibido capacitación más de 800 mujeres de 64 países de Asia, África, América Latina y el Oriente Medio, a través del programa sobre ingeniería solar del Barefoot College, en cursos de seis meses de duración dirigidos a mujeres mayores del área rural y orientados a la utilización de la energía solar en la electrificación de las aldeas (Remedios y Rao, 2013). En Etiopía, en el marco de un programa ejecutado en la región de Trigay, donde la deforestación y la mala gestión de la tierra y los recursos hídricos provocan la degradación del suelo, han recibido formación mujeres de las zonas más desfavorecidas, con el fin de reforzar su capacitación sobre producción ganadera, bosques y conservación de los suelos, mejorando así el rendimiento de los cultivos y la seguridad alimentaria e hídrica (PNUD, 2013).

EDUCACIÓN, GÉNERO Y BIENESTAR

Vivir una vida sana en comunidades pacíficas e inclusivas y tener relaciones equitativas son factores esenciales de bienestar individual y colectivo

Las relaciones equitativas en las esferas privada y pública pueden ayudar a promover la igualdad de género en la participación en actividades clave de la vida económica, política y social y en el acceso a servicios esenciales.

Estos factores mejoran a su vez la salud y el bienestar de los individuos y las sociedades.

UNAS RELACIONES EQUITATIVAS SON CRUCIALES PARA LA SALUD INDIVIDUAL Y COLECTIVA

El trabajo con los jóvenes en la educación sobre igualdad de género, sexualidad y salud sexual y reproductiva resulta muy beneficioso para el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades. Puede tener efectos intergeneracionales, de forma que las familias y los nuevos padres se transmitan conocimientos que redunden en beneficio de la salud y el bienestar de los hijos.

Es importante involucrar a los adolescentes en las iniciativas de la educación formal e informal para fomentar relaciones equitativas

Para la igualdad de género, resulta crucial involucrar a los adolescentes y abordar sus necesidades. La adolescencia es un período de riesgos y oportunidades, durante el cual los jóvenes asientan sus ideas y su comportamiento sobre el género (Peacock y Barker, 2014) y crece la presión para tener actividad sexual y relaciones íntimas.

“ Una mejor aplicación de la legislación sobre matrimonios precoces en África Subsahariana aumentaría en 39% los años de escolaridad

Las decisiones que afectan a la educación, el matrimonio y el embarazo pueden ser el resultado de una combinación de factores subyacentes, como la pobreza, la discriminación social y la composición

del hogar, así como la accesibilidad y la calidad de la educación recibida. El matrimonio precoz y el embarazo precoz limitan el acceso de las chicas adolescentes a la educación y su permanencia en el sistema educativo. Una mejor aplicación de la legislación sobre matrimonios precoces en África Subsahariana aumentaría en 39% los años de escolaridad (Delprato et al., 2015). El número de casos de matrimonio precoz ha disminuido a nivel mundial, pero cada año 15 millones de niñas siguen casándose antes de cumplir los 18 años (UNICEF, 2014). Muchas viven en los hogares más pobres y en zonas rurales de África Subsahariana y Asia Meridional. En 2012, el 60% de las mujeres de edades entre 15 y 19 años de Níger estaban casadas (Naciones Unidas, 2015c).

Con las tendencias actuales, en el 2030 casi 950 millones de mujeres se habrán casado siendo niñas, frente a los más de 700 millones en la actualidad (UNICEF, 2014).

La educación formal ha de impartir actitudes equitativas desde la perspectiva de género en las relaciones y el comportamiento sexual. Una educación completa sobre sexualidad es la que promueve la sensibilidad y la igualdad de género. También proporciona información pertinente desde el punto de vista cultural, y precisa y objetiva desde el científico, así como competencias y valores que permiten a las mujeres y hombres jóvenes ejercer con seguridad sus derechos sexuales y reproductivos. En 2009 la UNESCO, con otros asociados, publicó un estudio de alcance mundial sobre educación sexual, con orientaciones técnicas para el desarrollo de iniciativas dentro y fuera de la escuela (UNESCO, 2009). Los datos más recientes indican que este tipo de educación ayuda a prevenir resultados sexuales y reproductivos indeseados, fomenta las relaciones respetuosas y no violentas y ofrece una plataforma de discusión sobre los temas de género y los derechos humanos (Instituto Promundo et al., 2012).

La educación sexual más eficaz empodera a los jóvenes para ser los protagonistas de sus vidas y líderes de sus comunidades, al tiempo que pone énfasis en la igualdad de género y los derechos humanos (Haberland y Rogow, 2015; UNFPA, 2014). Educar a los chicos y a los hombres en temas de salud sexual y reproductiva puede servir de garantía para embarazos y maternidades más seguras, así como un más fácil acceso de sus compañeras embarazadas a los servicios sanitarios (Kato-Wallace et al., 2016; ONU-Mujeres, 2008).

Los programas en los que se combinan intervenciones múltiples pueden ser especialmente eficaces para cambiar el comportamiento y las actitudes de los jóvenes (Barker et al., 2007). Como se señaló en el Informe de Seguimiento de la Educación del 2015, en el proyecto “Young Men as Equal Partners” (Los hombres jóvenes, socios a partes iguales) se realizó un trabajo con las comunidades para garantizar que los hombres y mujeres jóvenes adoptaran conductas sexuales responsables, suministrándoles para ello educación sexual y concientización, así como servicios de salud, asesoramiento y preservativos (UNESCO, 2015a).

Con madres y padres con un buen nivel educativo mejora la salud y el bienestar de la familia

La educación genera grandes beneficios, con carácter duradero e intergeneracional (UNESCO, 2014). La extensión de la educación básica tiene una dimensión en la salud pública para todas las generaciones, como pone de manifiesto la relación existente a largo plazo entre educación de las madres y salud de los hijos.

La educación y el apoyo a las madres y padres recientes son elementos importantes para su salud y bienestar y los de sus hijos. Los programas de apoyo a madres de

“ Una breve sensibilización sobre la lactancia materna aumentó la cuota media de las madres que recurren exclusivamente a la lactancia materna por 43% en el día de nacimiento y por 90% del segundo al sexto mes, según una revisión de 66 estudios

hijos pequeños pueden contribuir a reducir la depresión materna, mejorar los conocimientos sobre desarrollo infantil y ser beneficiosos para la salud y la nutrición a corto y largo plazo de los hijos, que a su vez permiten mejorar los resultados obtenidos en la escuela (UNESCO, 2015a).

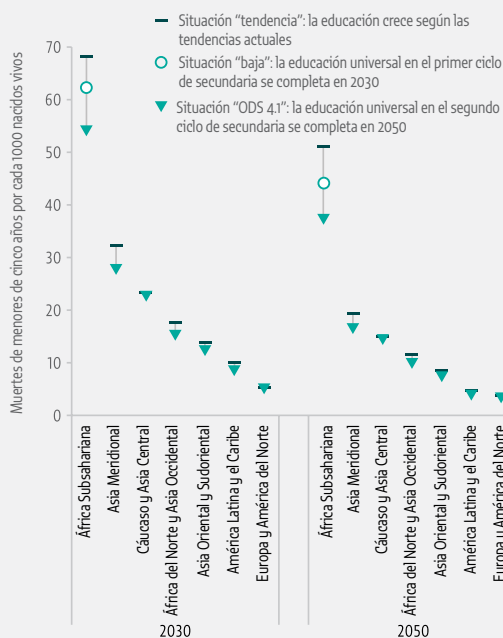
La Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda la lactancia materna por lo menos hasta los seis meses, para que conseguir un crecimiento óptimo. Un análisis sistemático de 66 estudios, en los que participaron 27 países de ingresos bajos, mostró que la educación sobre lactancia materna limitada a un tiempo corto daba lugar a un aumento del 43% en el porcentaje promedio de madres que solo alimentan a sus hijos con leche materna en el día del nacimiento, del 30% durante el primer mes y del 90% durante el período que va desde el segundo mes al sexto mes. Los mayores aumentos se produjeron en los países de ingresos bajos (Haroon et al., 2013).

Las madres de mayor nivel educativo suelen ofrecer a sus hijos pequeños atención prenatal, asistencia durante el parto por personal médico especializado, vacunación y atención médica moderna, y es más fácil que les protejan de riesgos, por ejemplo hirviendo el agua y evitando alimentos poco seguros. Distintos ejemplos de Guatemala, México, Nepal, Venezuela y Zambia indican que la alfabetización es el paso previo para poder leer mensajes escritos relativos a los medicamentos, entender los mensajes radiofónicos, solicitar atención médica y explicar el estado de sus hijos a los profesionales sanitarios (LeVine y Rowe, 2009).

En el Informe GEM se solicitó la realización de proyecciones en los países, que confirman que la educación secundaria universal para 2050 ayudaría a salvar la vida de millones de niñas y niños, especialmente en África Subsahariana. Del análisis de estas proyecciones se desprende que lograr la educación universal en el primer ciclo de secundaria para 2030, en el caso de mujeres en edad de procrear, reduciría la tasa de mortalidad de menores de cinco años desde los 68 fallecimientos por cada 1000 nacidos vivos hasta 62 en 2030 y desde 51 fallecimientos por cada 1000 nacidos vivos hasta 44 en 2030. Con una estimación de 25 millones anuales de recién nacidos en la región en 2050, estas cifras equivaldrían a muchos menos menores muertos anualmente en 2050, entre 300.000 y 350.000 (Figura 21).

FIGURA 21:
La mejora de los logros educativos de las mujeres en edad de procrear salvaría la vida de millones de menores

Las tasas de mortalidad de menores de cinco años en las situaciones "tendencia", "baja" y "ODS 4.1", por regiones, 2030 y 2050



Fuente: Barakat et al. (2016)

La presencia de los padres y su implicación positiva en las responsabilidades familiares y el cuidado de los hijos pueden ser importantes para el bienestar de los hijos y las madres, así como de los propios padres, quienes vivirán de forma más intensa la crianza de sus hijos. Los estudios señalan que los padres que dedican tiempo en todo el proceso antes, durante y después del nacimiento de sus hijos tienen mayor probabilidad que otros de intervenir en el desarrollo a largo plazo de estos (Huerta et al., 2013; Levtoy et al., 2015), lo cual puede ser importante para el futuro de sus hijos y su familia. Los cursos y las campañas de formación sobre paternidad pueden resolver las incertidumbres de los hombres sobre esta cuestión y ayudarles a percibir los beneficios de una participación activa en la vida familiar (MenEngage Alliance et al., 2015).

MenCare es una campaña sobre paternidad iniciada en el 2011 en 40 países, un tipo de educación no formal que promueve la implicación activa, equitativa y no violenta de los hombres en su calidad de padres y cuidadores, mediante campañas en los medios de comunicación, grupos de progenitores y la movilización de las comunidades (MenCare, 2016a). Los padres que participan en diversas iniciativas llevadas a cabo en

Nicaragua informan sobre la mejora de las relaciones con sus hijos y sus cónyuges, así como de la participación en las tareas domésticas y el cuidado de los hijos (MenCare, 2016b). En Sudáfrica, en una evaluación del Proyecto Fatherhood, cuyo objetivo es potenciar la participación activa de los padres en el cuidado y la protección de los hijos, se señaló que los participantes masculinos dedicaban más tiempo a sus hijos eran menos violentos con sus cónyuges y asumían un mayor número de responsabilidades en el hogar (Jain et al., 2011).

LAS RELACIONES EQUITATIVAS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO SON ESENCIALES PARA EL BIENESTAR Y LA PAZ EN LAS SOCIEDADES

Las mujeres y los hombres se benefician por igual de vivir en sociedades en paz en las que las relaciones en la comunidad, las amistades y las relaciones íntimas se basan en la igualdad, el respeto y el cuidado mutuo antes que en el miedo, la dominación y la violencia.

La violencia entre las personas y los conflictos armados constituyen obstáculos serios para la igualdad de género

Los costos de la violencia entre las personas y los conflictos armados son elevados. Se estima que el número de muertos en enfrentamientos entre individuos, incluida la violencia doméstica, es nueve veces el de una guerra u otros conflictos de esa índole (Hoeffler y Fearon, 2014). Tanto las mujeres como los hombres de todo el mundo sufren las consecuencias de la violencia, pero son los hombres los que de una manera abrumadora desarrollan y utilizan los medios propios de la violencia (Connell, 2005). Esto no equivale a decir que todos los hombres son violentos o que lo serán todos los niños, pero sí que los conceptos de masculinidad y el prototipo sexual de macho elaborados por la sociedad desempeñan un papel esencial en echar leña a la violencia (Fulu et al., 2013; Wright, 2014).

La violencia asociada al género es una cuestión importante tanto en los países pobres como en los ricos. Alrededor de un tercio de las mujeres de todo el mundo han experimentado algún tipo de violencia física y/o sexual por parte de su pareja, o violencia sexual fuera de la pareja, en algún momento de sus vidas, y menos del 40% ha pedido ayuda en algún momento (Naciones Unidas, 2015b). Gran parte de la violencia de género se produce en el hogar, pero la experiencia o el miedo al acoso sexual y otras formas de violencia sexual pueden limitar la libertad individual en los espacios públicos, así como en el acceso a la escolarización y a las oportunidades del aprendizaje a lo largo de toda la vida en zonas urbanas o rurales, especialmente para las niñas y las mujeres (ONU-Mujeres, 2015a).

A medida que avanza el proceso de urbanización, hay que garantizar que los espacios públicos y privados sean espacios seguros para todo el mundo. Las características de los barrios, y entre ellas el acceso, seguridad y proximidad del transporte público, los centros de enseñanza y los espacios públicos pueden afectar a la capacidad de las personas de desplazarse a la escuela y al trabajo, tener acceso a los servicios esenciales, participar en la vida pública y disfrutar de las actividades de ocio, aspectos todos ellos esenciales para el bienestar, la salud y las posibilidades de vida en el futuro. La planificación urbana debe contemplar las cuestiones de género de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las mujeres, niñas, niños y hombres en todos los aspectos del desarrollo de las infraestructuras públicas y la economía (ONU-Hábitat, 2012; ONU-Mujeres, 2015a).

La violencia suele ir de la mano de los conflictos armados y provoca efectos devastadores en la salud y la educación de los adolescentes. En los 51 países afectados por conflictos armados entre 1987 y 2007 ha habido violencia sexual contra chicas adolescentes (Basstick et al., 2007). Las situaciones de conflicto pueden normalizar la violencia íntima durante y después del conflicto. La inestabilidad, la emigración y la experiencia temprana o el hecho de haber sido testigos de violencia se relacionan en gran medida con la probabilidad de que sean los hombres quienes la perpetren (Peacock y Barker, 2014; Wright, 2014).

La educación, el género y la violencia se interfieren de muy diversas formas

La intersección entre la violencia y la educación es compleja. La educación puede incitar la violencia o ayudar a prevenirla, pues los centros escolares pueden ser lugares en los que se asiente la violencia, y los conflictos y la violencia localizada pueden tener gravísimas consecuencias negativas en la educación de los jóvenes. Las amenazas a la seguridad de las personas que van o vuelven de la escuela, así como las que se producen en su interior, son obstáculos para el acceso de niñas y niños a la educación. La destrucción deliberada de instalaciones escolares ha sido una práctica antigua en todo conflicto. Los ataques a escuelas se multiplicaron por 17 entre 2000 y 2014, y las escuelas de las niñas fueron el objetivo de los ataques tres veces más que las de los niños (National Consortium for the Study of Terrorism and Responses to Terrorism, 2016; Rose, 2016).

Muchos tipos de violencia perturban la escolarización. En 18 países de África Subsahariana, la violencia de género –medida en términos de violencia por parte de la pareja, el matrimonio temprano y la mutilación genital femenina– tuvo repercusiones negativas en la escolarización de las muchachas (Koissy-Kpein, 2015).

Las experiencias de las madres sobre violencia de género y las actitudes hacia ella tienen incidencia en los resultados educativos de los hijos. La aceptación de la violencia por parte de una madre cuando discute con su marido se asocia con una menor asistencia de la hija a la escuela. En las Comoras, Mozambique y Sierra Leona, en el caso de niñas cuyas madres justificaban la violencia de su pareja, la probabilidad de asistir a la escuela era, respectivamente, un 42%, 25% y 15% menor que la de las niñas cuyas madres no la justificaban (Koissy-Kpein, 2015).

“ La Organización Mundial de la Salud estima que en el 2012, en todo el mundo, el 82% de las víctimas de homicidios eran hombres ”

Todos los datos apuntan a que los hombres que tienen una visión más rígida de la masculinidad son más proclives a utilizar la violencia contra las mujeres y las niñas y a derivar hacia comportamientos autodestructivos, como el consumo de drogas y alcohol,

y a conducir a velocidades peligrosas (Kato-Wallace et al., 2016). Cuando se niega a los jóvenes la posibilidad de tener una educación de calidad, en muchos casos la pobreza, el desempleo y la desesperación resultantes pueden derivar en estilos de vida de riesgo.

Un estudio efectuado en 120 países a lo largo de 30 años concluyó que los países con un gran número de jóvenes tenían menor probabilidad de experimentar conflictos violentos si sus jóvenes tenían niveles de educación elevados (Barakat y Urdal, 2009). En Sierra Leona, los jóvenes sin escolarizar tenían una probabilidad nueva veces mayor de unirse a las fuerzas rebeldes que los que habían cursado por lo menos estudios de secundaria (Humphreys y Weinstein, 2008). En el Brasil, las tasas de violencia y de muerte violenta son especialmente elevadas entre los jóvenes de las zonas urbanas, donde la falta de educación y de oportunidades de empleo pueden llevarles a integrarse en pandillas y a comerciar con drogas (Imbusch et al., 2011). La OMS estima que en el 2012, en todo el mundo, el 82% de las víctimas de homicidios eran hombres, y que la tasa de víctimas de homicidio en los hombres de edades entre 15 y 29 años era seis veces superior a la de los hombres entre 15 y 39 años (OMS, 2014).

Hay que erradicar la violencia de género en la escuela

La violencia de género que se produce en la escuela y sus alrededores es un problema serio y extendido. Los actos de violencia o las amenazas en el ámbito escolar comprenden la violencia psicológica, física y sexual. Tienen lugar en las instalaciones de los centros escolares, pero también de camino a la escuela o de vuelta a casa, en las casas y en las redes sociales. Cada vez son más numerosas las encuestas a gran escala, a lo largo y ancho de los países y en los propios centros, que aportan datos sobre violencia escolar. Algunos países han establecido sistemas de seguimiento consolidados, pero en términos globales, faltan datos sobre la prevalencia de la violencia escolar a nivel mundial (Leach et al., 2012).

La violencia de género en la escuela debilita considerablemente la igualdad de género. Afecta a la asistencia a clase y a los logros educativos de chicas y chicos tanto en los países pobres como en los ricos (UNESCO, 2015d). Por ejemplo, los alumnos afectados por acoso escolar en Botsuana, Ghana y Sudáfrica tienen menor rendimiento académico que los que no lo sufren (Kibriya et al., 2016). Las experiencias de este tipo de violencia suelen tener una base de género. Los chicos tienen mayor tendencia a padecer alguna forma de maltrato psicológico y físico, como el acoso o el

castigo corporal, mientras que las chicas suelen sufrir violencia sexual (Kibriya et al., 2016; Leach et al., 2012; UNESCO, 2015d).

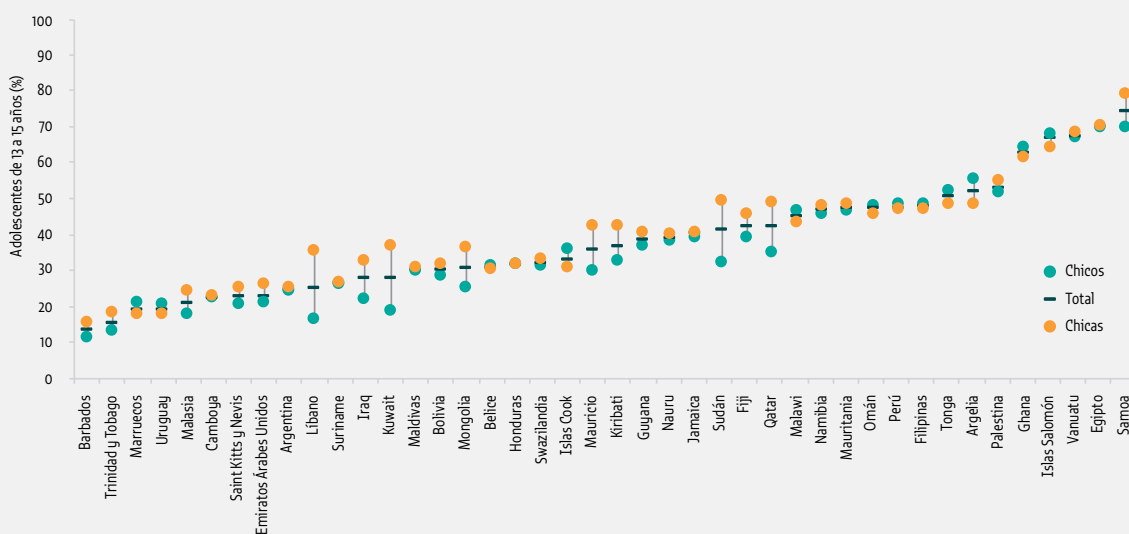
“ En 96 países alrededor de mil millones de niños de edades comprendidas entre 2 y 17 años experimentaron algún tipo de violencia durante el pasado año ”

La Encuesta Mundial sobre Salud Escolar (GSHS) puso de manifiesto que muchos adolescentes, chicas y chicos, eran objeto de acoso. Entre 2010 y 2012, los porcentajes de denuncias de acoso en los últimos 30 días presentadas por adolescentes variaba

considerablemente, desde el 11% en los chicos y el 15% en las chicas en Barbados, hasta el 69% en los chicos y el 79% en las chicas en Samoa. El acoso difiere según los países, desde la perspectiva de género. En Kuwait, el Líbano y Sudán, el número de denuncias presentadas por chicas es entre el 17% y el 19% superior al de los chicos, mientras que en las Islas Cook y Argelia, las denuncias presentadas por chicos son entre el 5% y el 7% más numerosas que las de las chicas (Figura 22).

FIGURA 22:
Muchos adolescentes, chicas y chicos de todo el mundo, son víctimas de acoso

Porcentaje de adolescentes de 13 a 15 años que han presentado denuncias de acoso en uno o más de los últimos 30 días, 2010-2012



Nota: Los datos de Palestina se refieren a la Ribera Occidental.
Fuente: Análisis del equipo del Informe del GEM (2016) basado en los datos de la GSHS de 2010-2012.

“

En Malawi, se encontró que el 28% de los casi 5.000 docentes de los grados 1 a 3 no utilizaban un lenguaje adecuado que tuviera en cuenta las diferencias de género

”

Un estudio de las encuestas internacionales sobre violencia contra menores en el último año en 96 países sugiere que alrededor de mil millones de niños de edades comprendidas entre 2 y 17 años, es decir alrededor de la mitad de la población mundial de esas

edades, experimenta algún tipo de violencia (Hills et al., 2016). La violencia sexual incluye el acoso verbal y psicológico, la agresión sexual, la violación, la extorsión, la explotación y la discriminación en la escuela y sus alrededores. Afecta de forma desproporcionada a niñas y mujeres y tiene una repercusión negativa y destructiva en sus experiencias educativas y en su salud y bienestar. La encuesta sobre violencia contra los niños aporta datos sobre nueve países y muestra que entre el 27% y el 38% de las mujeres han sufrido violencia sexual antes de cumplir los 18 años (Sommarin et al., 2014). En muchos países, los medios sociales están creando nuevos espacios dedicados al acoso escolar y al acoso sexual, incluido el acoso homofóbico (Parkes y Unterhalter, 2015), en los que tanto las chicas como los chicos son a la vez agresores y víctimas de violencia y malos tratos. Informes recientes muestran que muchos alumnos del colectivo de lesbianas, gais, bisexuales y transgéneros (LGTB) padecen violencia homofóbica y transfóbica en sus centros escolares, desde el 16% en Nepal hasta el 85% en los Estados Unidos de América. Los alumnos que no forman parte del colectivo LGTB, pero que no se ajustan a las normas de género, también pueden ser blanco del acoso. Como consecuencia de ello, muchos se sienten inseguros en sus centros y tienen mayor tendencia a no asistir a clase o a abandonar sus estudios (UNESCO, 2016e).

LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS Y LOS DOCENTES TIENEN INCIDENCIA SOBRE LAS ACTITUDES Y EL COMPORTAMIENTO EN RELACIÓN CON LA IGUALDAD DE GÉNERO

Los mensajes sobre calidad de género que transmiten los contenidos educativos pueden fomentar o debilitar las relaciones equitativas desde la perspectiva de género (**Recuadro 4**). En un análisis profundo de los currículos de 10 países de África Oriental y Meridional se encontró que muchos no prestaban importancia a la violencia de género y a la violencia doméstica. Muchos se centraban en los derechos humanos, pero pocos se ocupaban de los derechos sexuales o de la diversidad sexual. Se prescindía de la cuestión de los matrimonios a temprana edad o se

le daba un tratamiento inadecuado, incluso en muchos países en los que este problema era prevalente, como Kenya, Lesoto y Malawi (UNESCO y FNUAP, 2012).

La perpetuación de la desigualdad de género en el sistema educativo puede llegar a reducirse mediante una formación de buena calidad en materia de género, antes y durante el ejercicio de la docencia, en la que los docentes se replanteen sus propias actitudes respecto al género, así como las percepciones y expectativas del alumnado, y aprendan formas de diversificar sus estilos propios de docencia y evaluación. Las observaciones en el aula son necesarias para hacer un seguimiento de hasta qué punto los planteamientos pedagógicos son capaces de afrontar las cuestiones de género, aun siendo a menudo costosos y difíciles de generalizar. En un estudio sobre lectura en los primeros grados de enseñanza realizado en Malawi en 2014 y centrado en casi 5.000 docentes de los grados 1 a 3 de 11 distritos, se encontró que el 28% no utilizaban un lenguaje adecuado que tuviera en cuenta las diferencias de género. En los estados de Bauchi y Sokoto, en el norte de Nigeria, el 25% de los docentes no daba a las niñas las mismas oportunidades de hablar en clase que a los niños (RTI International, 2016).

Una educación de buena calidad y que tenga en cuenta las diferencias de género puede hacer frente a la violencia y ayudar a construir sociedades inclusivas y pacíficas

Unos niveles de educación globalmente más altos pueden reducir de forma significativa la probabilidad de producir o experimentar violencia doméstica (Capaldi et al., 2012; Peacock y Barker, 2014; Naciones Unidas, 2015b). La encuesta internacional sobre los hombres y la igualdad de género se lleva a cabo en diversos países, incluidos el Brasil, Croacia, la India, Malí, México y Rwanda, a través de cuestionarios exhaustivos destinados a las familias, a las que se solicita información sobre las actitudes y las prácticas de los hombres en las cuestiones relacionadas con la igualdad de género. Se encontró que los hombres con estudios de secundaria tenían unas actitudes y unas prácticas más equitativas desde la perspectiva de género y que los hombres con nivel de estudios más bajo tenían tendencia a ser más violentos en el hogar y a tener una concepción más discriminatoria del género (Barker et al., 2011; Promundo, 2016a).

RECUADRO 4

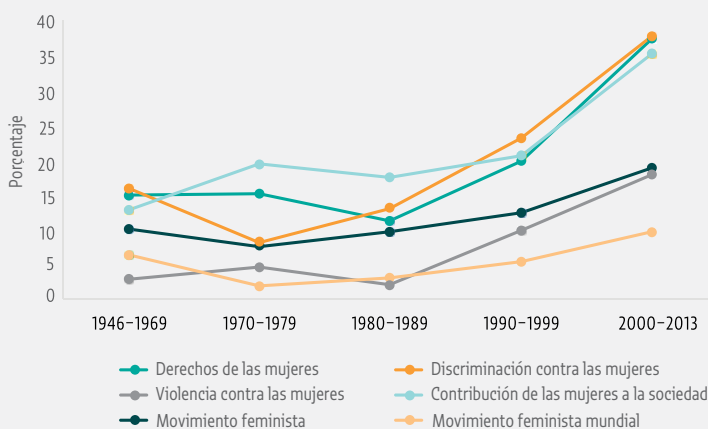
Evaluación de la igualdad de género en currículos y libros de texto

Gender-responsive teaching is guided by curriculum content. La docencia impartida con sensibilidad hacia las cuestiones de género viene pautada por los contenidos curriculares, los libros de texto y otros materiales de aprendizaje que socializan al alumnado (Brugelies y Cromer, 2009) y pueden utilizarse para replantear los estereotipos de género. Sin embargo, la mayoría de los currículos guardan silencio acerca de las cuestiones relacionadas con la igualdad de género. Un estudio realizado a partir de más de 110 documentos marco de currículos nacionales para enseñanza primaria y secundaria en 78 países⁴ en el período 2005-2015 y elaborado para el Informe GEM, se centró en cinco de los temas de la meta 4.7: derechos humanos; igualdad de género; paz, no violencia y seguridad de las personas; desarrollo sostenible; y ciudadanía e interconectividad (OIE, 2016). El estudio concluyó que menos del 15% de los países integraban aspectos decisivos como el empoderamiento de género, la paridad de género o la sensibilidad hacia las cuestiones de género, mientras que la mitad mencionaban la igualdad de género.

El análisis de los contenidos de los libros de texto de ciencias sociales⁵ de secundaria muestra una mejora en el tiempo del tratamiento de los temas relativos a la igualdad de género (Bromley et al., 2016). La proporción de libros de textos que menciona los derechos de las mujeres creció del 15% en el período 1946-1969 al 37% en el período 2000-2013, y el porcentaje de los que hacen referencia a la violencia contra las mujeres pasó del 3% al 8% (Figura 23).

Fuente: Bromley et al. (2016).

FIGURA 23:
Se han producido avances en la presencia de la igualdad de género en los libros de texto
 Porcentaje de libros de texto que incluyen una mención explícita a los derechos de las mujeres



Nota: Número de ejemplares por período: 54 libros de textos de 1950-1959, 88 de 1960-1969, 108 de 1970-1979, 103 de 1980-1989, 131 de 1990-1999 y 219 de 2000-2011 y 2000-2013. Los últimos datos sobre derechos de las mujeres y discriminación corresponden a 2000-2013; los demás casos corresponden a 200-2011.

Fuente: Bromley et al. (2016).

Los contenidos y la calidad de la educación, al igual que los conocimientos que aporta, son decisivos para reducir la violencia. La educación formal y no formal puede ayudar a las mujeres, las niñas, los niños y los hombres a comprender, cuestionar y desafiar las normas de género y los comportamientos que subyacen en las distintas formas de violencia. Los docentes y otros educadores pueden promover y validar nociones de masculinidad más solidarias, favorecer la igualdad de género y plantar cara a la dominación y la violencia (Wright, 2014). El alumnado necesita adquirir competencias útiles para hacer frente a las circunstancias que puedan desembocar en conflictos o violencia, tales como expresar sentimientos de forma no violenta. También necesita estructuras de apoyo que le ayuden a oponerse a las tendencias y creencias discriminatorias y a gestionar las posibles consecuencias que puedan resultar de ello (Plan International, 2011).

Voces contra la Violencia es un currículo educativo no formal destinado a chicos y chicas de 5 a 25 años, a quienes proporciona instrumentos y conocimientos para entender las causas de la violencia, propugna erradicarla de las comunidades y enseña a conseguir ayuda que se es víctima de ella. A través de formadores y jóvenes dirigentes, esta iniciativa se propone llegar a 800.000 jóvenes de 27 países, en escuelas y comunidades, en asociación con organizaciones juveniles y gobiernos (ONU-Mujeres, 2013b, 2015d).

“ La probabilidad de prevenir un conflicto aumenta cuando se aborda la igualdad de género en los procesos de construcción de la paz

”

El Programa H es un programa de educación no formal destinado a hombres entre 15 y 24 años que se propone poner en entredicho y transformar las actitudes y el comportamiento sobre los estereotipos de género mediante sesiones en grupo, campañas

y movilizaciones dirigidas por jóvenes. Se inició en 2002, está implantado en 22 países y ha sido adoptado por los ministerios de sanidad de países como el Brasil, Chile, Croacia y México. También se ha ejecutado en más de 25.000 colegios en la India. Los informes señalan que han mejorado las relaciones entre los hombres jóvenes

que participan en el programa, han disminuido las tasas de acoso sexual y violencia contra las mujeres y han progresado las actitudes más equitativas desde la perspectiva de género en lo relativo al trabajo doméstico y al cuidado de los demás. En 2006 se inició el programa M, con el mismo objetivo, pero destinado a mujeres. Ambos programas promueven la reflexión crítica sobre la diversidad sexual y la homofobia (Promundo, 2016b).

La educación puede promover iniciativas positivas orientadas a la construcción de la paz, el acceso a la justicia y la protección frente a la violencia, ya sea a gran escala o en el hogar. Sin embargo, para construir las sociedades pacíficas que son decisivas para el desarrollo sostenible, es necesario que existan líderes y ciudadanos comprometidos con la igualdad de género. La probabilidad de prevenir un conflicto aumenta cuando se aborda la igualdad de género en los procesos de construcción de la paz. Se necesitan iniciativas que desafíen las formas dañinas de masculinidad y promuevan formas no violentas que respeten los valores y la igualdad; a ellas han de adherirse individuos e instituciones a todos los niveles, en todos los sectores (Messerschmidt, 2010; Wright, 2014).

1. El PIAAC define seis niveles de conocimientos por debajo del nivel 1, además de los niveles del 1 al 5. En lectura y escritura, los individuos en el nivel 1 son capaces de leer textos cortos sobre temas que les son conocidos y de identificar un único elemento de información que sea idéntico o sinónimo de la información dada en la pregunta o indicación. En cálculo, los adultos en el nivel 1 pueden realizar procesos matemáticos básicos en contextos habituales y concretos, por ejemplo, un proceso sencillo o de una sola fase, en el que tenga que contar, ordenar, realizar operaciones aritméticas básicas o entender porcentajes sencillos (OCDE, 2016c).
2. En los niveles más altos de aritmética, 4 y 5, los adultos entienden una serie amplia de información de tipo matemático que puede ser compleja, abstracta y ajena a los contextos que le son habituales.
3. Por trabajo infantil doméstico se entienden tareas domésticas como cocinar, limpiar y cuidar a otros niños, así como recoger leña e ir a buscar agua (Informes nacionales de MICS). Los datos pueden consultarse en los cuadros estadísticos del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016.
4. 18 países de América Latina y el Caribe, 16 de Europa y América del Norte, 15 de África Subsahariana, 11 del Pacífico, 7 de Asia Oriental y Sudoriental, 6 de Asia Meridional, 3 de África del Norte y Asia Occidental y 2 del Cáucaso y Asia Central.
5. La gran mayoría de los libros de texto proceden de la mayor colección del mundo de libros de texto, el Instituto Georg Eckert para la Investigación sobre Libros de Texto en Alemania.

DE CARA AL FUTURO

SE NECESITA MEJORAR SIGNIFICATIVAMENTE LA FORMA DE CUANTIFICAR Y HACER EL SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

Este Resumen sobre Género ha demostrado que alcanzar la paridad de género, con la que se busca que haya un número parecido de niñas y niños en la escuela en todos los niveles educativos, es una tarea que no ha finalizado, especialmente cuando se trata de los niveles superiores de la educación, de alfabetización de adultos y de resultados del aprendizaje. Un avance reciente que facilita la consecución de la paridad de género es la adopción del índice de paridad por parte del Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, gracias a lo cual se amplía la utilización del índice más allá de las tasas de matrícula a todos los indicadores de la educación, incluidos los resultados del aprendizaje. La mejora de la cobertura de los indicadores de paridad es un paso importante, pero los indicios y los datos sugieren que se necesita una serie más completa de indicadores en la temática de la igualdad de género. De hecho, el Resumen sobre Género también ha demostrado que la igualdad de género en la educación sigue siendo difícil de conseguir y, por tanto, hay que hacer su seguimiento en el marco del ODS 4.

“ Se necesita hacer un seguimiento sistemático de las normas, valores y actitudes de género, así como mejorar el acceso a las oportunidades en la educación

La educación a favor de la igualdad de género tiene que ser una educación de buena calidad que desarrolle los conocimientos y las capacidades de todos los niños, incluidos los que viven en situaciones de mayor marginación y que potencie su voluntad y su empoderamiento.

Por tanto, se necesitan indicadores en seis ámbitos: a) seguimiento sistemático de las normas, valores y actitudes de género, así como b) la mejora del acceso a las oportunidades en la educación. También es esencial c) la promoción de la igualdad de género por parte de las instituciones no directamente vinculadas al sistema educativo, a través de d) leyes y políticas relativas a los sistemas educativos, e) distribución específica de recursos y f) una mejora de las prácticas de docencia y aprendizaje (Unterhalter, 2015).

Es necesario, por tanto, dar un fuerte impulso a un marco de cuantificación y a una serie de indicadores que permitan conocer el estado de la igualdad de género en estos seis ámbitos (**Cuadro 6**).

Mejorar la comprensión de las prácticas en el aula es un aspecto clave que requiere un seguimiento adicional. Se necesitan datos más completos sobre los aspectos de género en los currículos, los libros de texto, las evaluaciones y la educación impartida por los docentes. Hay que alcanzar también un consenso en qué aspectos de la sensibilidad hacia las cuestiones de género en la práctica docente hay que incluir en los instrumentos de observación en el aula. Estos esfuerzos podrían beneficiarse del hecho de estar integrados en el marco de la planificación del sector con perspectiva de género, como sucede con la reciente colaboración entre la Alianza Mundial para la Educación y la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI).

Dado que la igualdad de género en la educación está íntimamente ligada a los retos más amplios de la igualdad de género, es preciso establecer vínculos más estrechos entre quienes trabajan con indicadores de igualdad de género en la educación y quienes se centran en los indicadores más amplios de la igualdad de género (ONU-Mujeres, 2015b). Se necesita asimismo una mayor difusión de los resultados y un debate más amplio con los organismos internacionales que se ocupan de los derechos de las mujeres. La Comisión de la Condición Social y Jurídica de la Mujer sería un foro adecuado para debatir sobre la intensificación de los vínculos entre el ODS 5 y las reformas educativas.

Para alcanzar un consenso sobre la mejor manera de cuantificar la igualdad de género real en la educación y para establecer un proceso de colaboración e intercambio de prácticas, se debería constituir un grupo de trabajo sobre metodología de la medición, en el que participasen el Instituto de Estadística de la UNESCO, la UNGEI y la ONU-Mujeres, así como una red transnacional que permitiese a los grupos de trabajo activos en materia de igualdad de género en la educación compartir estrategias relacionadas con el avance global de su medición. Estas redes se han constituido con éxito en otros campos, como la violencia doméstica y el VIH.

CUADRO 6:**Posibles indicadores de la desigualdad de género en la educación, por ámbitos**

Ámbito	Posibles indicadores
Oportunidades educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Índice de paridad de género en la matrícula, tasas de transición y de finalización, y resultados del aprendizaje (por separado o en interacción con el lugar de residencia y el nivel de riqueza)
Normas, valores y actitudes de género p. e., decisiones de salud sexual y reproductiva, autonomía y empoderamiento de las mujeres, violencia doméstica y gasto doméstico	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de la población entre 20 y 24 años casada antes de los 18 años • Porcentaje de mujeres entre 20 y 24 años que tienen un recién nacido vivo antes de los 15 a 18 años • Porcentaje de personas que suscriben la afirmación "La educación universitaria es más importante para un chico que para una chica" (p. e., Encuesta Mundial sobre Valores) • Porcentaje de personas que suscriben la afirmación "Si una mujer quema la comida, está justificado que el marido le pegue" (p. e., EDS y MICS) • Grado de toma de decisiones en la planificación familiar • Grado de toma de decisiones en los ingresos y los gastos del hogar • Participación en el mundo laboral o tasa de ocupación • Porcentaje de mujeres en puestos dirigentes en la vida política y económica
Instituciones no directamente vinculadas a la enseñanza p.ej., legislación que prohíba la discriminación por razones de género	<ul style="list-style-type: none"> • Si la constitución contempla por lo menos un planteamiento sobre igualdad de género • Si el país ha ratificado la CEDAW • Resultados del índice de instituciones sociales y género
Leyes y políticas en los sistemas educativos p.ej., garantías del derecho a la educación de mujeres y niñas	<ul style="list-style-type: none"> • Si la constitución protege el derecho a la educación independientemente del género • Si el país cuenta con políticas de igualdad de género en la educación
Distribución de recursos p.ej., paridad de género en los salarios de los docentes, agua e instalaciones sanitarias, formación y materiales educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de mujeres en puestos de dirección y de gestión • Paridad de género en los graduados de los centros de formación de docentes, por sector y nivel • Paridad de género en el empleo de los docentes, por sector y nivel • Paridad de género en los salarios de los docentes, por sector y nivel • Porcentaje de cuartos de baño separados por sexos • Porcentaje de niñas (o niños) pobres que reciben subvenciones para asistir a la escuela (transferencias monetarias)
Prácticas docentes y de aprendizaje p.ej., actitudes e interacciones relacionadas con el género en docentes y el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de docentes que han recibido formación sobre cuestiones de género • Porcentaje de países que incluyen en sus currículos temas sobre igualdad de género (discriminación de género, roles de género, violencia, salud sexual y reproductiva)

Fuente: Basado en Peppin Vaughan et al. (2016) con la colaboración del equipo del Informe GEM.

LOS AVANCES DE LA IGUALDAD DE GÉNERO SON FUNDAMENTALES PARA LOGRAR UN DESARROLLO SOSTENIBLE PARA TODOS

En el Informe sobre Género se sostiene que alcanzar la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas son facetas integrales, y también desafíos, del desarrollo sostenible inclusivo, y que la educación de buena calidad y el aprendizaje a largo plazo son una parte esencial de este proceso. Pueden proporcionar a la gente la capacidad y la oportunidad de participar plena y significativamente en todas las dimensiones de sus vidas en las esferas económica, política y social. Más aún, pueden ayudar a las mujeres y los hombres, a las niñas y los niños, a contribuir a construir una sociedad más igualitaria.

Y sin embargo, lograr la igualdad de género y el desarrollo sostenible requiere replantearse relaciones antiguas y fuertemente arraigadas en relación con la desigualdad y la discriminación por razones de género, también en la educación. Requiere asimismo contar, entre otros, con recursos financieros específicos y adecuados, y requiere voluntad política y estructuras de apoyo que permitan desarrollar sinergias y generar colaboración en y entre los sectores, como son la educación, la salud y el medio ambiente, para poder abordar cuestiones transversales e intersectoriales.

Hay que entender y abordar las barreras estructurales a las que han de hacer frente las mujeres y las niñas en los distintos objetivos y metas, con el fin de garantizar que todo el mundo pueda beneficiarse por igual de las intervenciones (Rosche, 2016). Hay que ampliar la recogida de datos y los sistemas de seguimiento y evaluación asociados a la medición de la igualdad de género en la educación y hay que hacerlos más eficaces e inteligibles. Las comunidades, las sociedades y las instituciones tienen que potenciar redes, compartir las mejores prácticas, planificar intervenciones y actuar a escala local, nacional, regional y mundial.

El compromiso de la Agenda 2030 de que nadie se quede atrás significa que no se podrá cumplir ninguna meta de los ODS si no se logran la igualdad y el empoderamiento de género (Stuart y Woodroffe, 2016). La plena integración de estas cuestiones en las políticas internacionales de desarrollo está muy atrasada. Crear un mundo más inclusivo, justo y equitativo, lo que constituye la esencia misma del desarrollo sostenible, significa garantizar que todas las personas, independientemente de su género, puedan llevar una vida empoderada y digna.

Las referencias de este documento pueden consultarse en línea en:

<https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/2016GenderReviewReferences.pdf>

La educación al servicio de los pueblos y el planeta:

CREACIÓN DE FUTUROS SOSTENIBLES PARA TODOS

En septiembre de 2015 la comunidad internacional adoptó una nueva agenda para el desarrollo global, “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, que incluye 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas. Este plan de acción marca el inicio de una nueva era para la igualdad de género y se propone hacer del mundo un lugar más inclusivo y equitativo por el bien de la justicia social y la supervivencia del planeta.

Este es el quinto resumen anual sobre género publicado por el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM) y en él se explican los avances alcanzados en la equidad e igualdad de género en la educación y los retos que siguen planteados, como resultado de numerosos debates con base empírica. El Resumen sobre Género de 2016 responde a la visión ambiciosa de la Agenda 2030 –alcanzar una igualdad de género sustantiva y el desarrollo sostenible– poniendo énfasis en el papel decisivo de la educación de buena calidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En el Resumen sobre Género se describe en primer lugar las tendencias mundiales y regionales en la consecución de la paridad de género en la enseñanza primaria, secundaria y superior y en la enseñanza de adultos. Se confirma el alcance del hecho de que las mujeres pobres más jóvenes son las que mayor probabilidad tienen de carecer de las competencias fundamentales de lectura y escritura. Mediante un nuevo análisis, se estima que si persisten las tendencias como hasta ahora, en los países de ingresos bajos solo el 33% de los niños y el 25% de las niñas completarán un ciclo completo de enseñanza secundaria hasta la fecha de 2030 que contemplan los ODS.

A continuación se examina la cuestión de la igualdad de género a la luz de los tres pilares de la Agenda 2030: trabajo y crecimiento económico, liderazgo y participación, y relaciones y bienestar. En cada uno de estos tres pilares se refleja y se perpetúa la desigualdad de género. Se estudia el papel de la educación para contrarrestar o contribuir a esta situación y se exponen medidas formales e informales destinadas a afrontar estos retos.

El Resumen de Género va más allá de las consideraciones previas sobre igualdad de género en la esfera de la educación. En él se exponen las actuaciones significativas y transformadoras que son necesarias para replantearse una desigualdad de género compleja y profundamente arraigada, que repercute sobre todo el mundo, dentro y fuera del ámbito de la educación, e impide la consecución de la igualdad de género. La capacidad que despliegue la sociedad para reformar y transformar este estado de cosas a través de la acción condicionará la posibilidad de que se lleve a cabo el empoderamiento de las mujeres y las niñas y, en última instancia, la consecución del desarrollo sostenible.

Los cambios necesarios para afrontar una desigualdad de género tan enraizada deben tener lugar no solo en el sector de la educación sino también a través de iniciativas de colaboración entre diversos sectores. Los cambios profundos requerirán que se impliquen todas las partes participantes, que se escuche a las mujeres, los hombres, las niñas y los niños y se atiendan sus necesidades.

El Informe GEM es una publicación independiente y de base empírica que constituye un instrumento indispensable para gobiernos, investigadores, especialistas en educación y desarrollo, medios de comunicación y estudiantes. Conocido previamente con el título Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, ha procedido a evaluar los avances en el mundo de la educación prácticamente con periodicidad anual desde 2002.

