



Educación para Todos

# LOS JÓVENES Y LAS COMPETENCIAS

## Trabajar con la educación



Las cuestiones de género:  
resumen



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

**EFA  
GMR** INFORME DE  
SEGUIMIENTO  
DE LA EDUCACIÓN  
PARA TODOS  
EN EL MUNDO

Los jóvenes y las competencias:  
Trabajar con la educación

**Las cuestiones de género:  
resumen**

© UNESCO 2013  
Todos derechos reservados  
Primera publicación  
Publicado en 2013 por  
la Organización de las Naciones Unidas  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura  
7, Place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia  
Diseño gráfico: FHI 360  
Maqueta: UNESCO  
Impreso por la UNESCO

*Cover illustration*  
© UNESCO/Sarah Wilkins

# Sumario

Mensajes .....	1
Objetivos de la Educación para Todos .....	1
Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación .....	2

## **Parte 1** – Seguimiento de los progresos en el logro de los objetivos de la EPT .....

Introducción .....	4
Las niñas se enfrentan a obstáculos para ingresar a la escuela .....	5
Los resultados del aprendizaje siguen presentando disparidades entre los sexos .....	11
Combatir la desventaja comparativa y el distanciamiento de los varones en la enseñanza secundaria .....	15
A veces son los varones los que padecen las disparidades en la enseñanza secundaria ....	15
¿Por qué algunos varones sufren una situación de inferioridad en la enseñanza secundaria? .....	18
Cómo combatir la situación de inferioridad y el distanciamiento de los varones .....	22
Conclusión .....	26

## Base de datos sobre educación .....

## **Parte 2** – Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación .....

Las jóvenes pobres son quienes menos probabilidades tienen de adquirir competencias que les permitan encontrar puestos de trabajo decente .....	29
Las disparidades entre los sexos se ven agravadas por las disparidades de riqueza .....	29
El lugar donde se vive afecta a la adquisición de las competencias básicas .....	30
Las jóvenes necesitan una segunda oportunidad para adquirir competencias básicas en lectura, escritura y aritmética .....	31
La falta de competencias afectará para siempre la vida de las jóvenes y el crecimiento de su país .....	32
La discriminación por motivos de sexo en la educación se prolonga en el lugar de trabajo .....	32
Muchas jóvenes no cuentan en la fuerza de trabajo .....	33

Muchos gobiernos descuidan las competencias y los desfavorecidos son quienes más salen perdiendo.....	36
Enseñanza secundaria: allanar el camino para el trabajo .....	37
Suprimir las barreras a la enseñanza secundaria.....	37
Mejorar la adecuación de la enseñanza secundaria al mundo del trabajo: Combatir la discriminación en las pasantías y los aprendizajes.....	40
La orientación profesional debe favorecer el acceso de los jóvenes desfavorecidos al aprendizaje de oficios .....	42
Conclusión .....	42
Muchas jóvenes pobres del medio urbano carecen de las competencias básicas .....	43
La discriminación excluye a muchas mujeres de los buenos puestos de trabajo.....	44
Ampliar las posibilidades de capacitación de los jóvenes desfavorecidos.....	44
Las jóvenes de las zonas rurales son las más necesitadas de competencias .....	47
Entre los jóvenes de las zonas rurales, las mujeres están más desfavorecidas que los hombres .....	47
Responder a las necesidades de capacitación en las zonas rurales.....	49
Recomendaciones.....	54

## Lista de gráficos, cuadros y recuadros

### Gráficos

<b>Gráfico 1:</b> Si bien se ha avanzado en la reducción de la disparidad entre los sexos, las niñas siguen enfrentándose a grandes obstáculos para acceder a la escuela .....	7
<b>Gráfico 2:</b> Se prevé que prácticamente uno de cada dos niños sin escolarizar nunca vaya a la escuela .....	8
<b>Gráfico 3:</b> Las niñas pobres tienen menos probabilidades de comenzar la escuela primaria .....	9
<b>Gráfico 4:</b> Los niños de las familias más pobres tienen mayores probabilidades de no escolarizarse.....	10
<b>Gráfico 5:</b> Las niñas obtienen mejores resultados que los niños en lectura, mientras que a los varones les va mejor en matemáticas .....	12
<b>Gráfico 6:</b> La disparidad entre los sexos por lo que respecta a la lectura ha aumentado .....	13
<b>Gráfico 7:</b> Para muchos jóvenes, seis años de escolarización son insuficientes para adquirir competencias en lectura y escritura.....	14
<b>Gráfico 8:</b> En varios países, la situación socioeconómica acrecienta la disparidad entre los sexos en materia de resultados del aprendizaje .....	21
<b>Gráfico 9:</b> Las disparidades en la situación económica agrava aún más las disparidades de género .....	27

Gráfico 10: Las disparidades de sexo suelen ser mayores entre los más pobres.....	30
Gráfico 11: Los jóvenes de las zonas urbanas tienen más probabilidades de adquirir competencias básicas.....	31
Gráfico 12: Las jóvenes suelen quedar relegadas a los trabajos mal remunerados .....	33
Gráfico 13: En Jordania y Turquía, muchas jóvenes no buscan trabajo .....	34
Gráfico 14: Es más probable que las mujeres jóvenes de zonas rurales carezcan de competencias básicas.....	48

## Cuadros

Cuadro 1: Indicadores clave sobre los objetivos de la EPT. ....	3
Cuadro 2: Jóvenes de 15 a 24 años que nunca completaron la enseñanza primaria, por sexo.....	31

## Recuadros

Recuadro 1: Peores condiciones experimentadas por los varones en la enseñanza secundaria en Bangladesh .....	17
Recuadro 2: En Trinidad y Tobago, los varones jóvenes viven una situación de inferioridad en la enseñanza secundaria .....	19
Recuadro 3: En la India y el Pakistán, las trabajadoras con mayor educación obtienen beneficios.....	36
Recuadro 4: El programa PROJoven del Perú ayuda a los jóvenes a encontrar mejores trabajos.....	45
Recuadro 5: Dotar de competencias a las adolescentes de zonas rurales de Egipto.....	50
Recuadro 6: El BRAC se enfrenta a las múltiples facetas de la pobreza mediante la formación .....	51
Recuadro 7: La Camfed proporciona competencias empresariales a las mujeres pobres de las zonas rurales .....	53



Jordan©UNESCO/T. Habjouqa

**A pesar de los avances hacia la paridad entre los sexos en la escuela primaria realizados en muchos países, sigue habiendo profundas disparidades a este respecto. La discriminación en el ámbito de la enseñanza y en el lugar de trabajo continúa impidiendo el progreso hacia la igualdad entre hombres y mujeres.**

## Objetivos de la Educación para Todos

- El número de niñas sin escolarizar en la enseñanza primaria se redujo a la mitad entre 1999 y 2010, mientras que el de las adolescentes sin escolarizar disminuyó en más de un tercio.
- El número de países que presentaban graves disparidades entre los sexos se redujo a la mitad entre 1999 y 2010, pasando de 33 países a 17.
- A pesar de los progresos realizados con miras a lograr la paridad entre los sexos, es mucho lo que queda por hacer. Sesenta y ocho países no han conseguido aún la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria; las niñas están en desventaja en 60 de ellos.
- Los registros escolares de algunos países revelan enormes disparidades entre los sexos. En el Pakistán sigue habiendo más de tres millones de niñas en edad de asistir a la escuela primaria que no lo hacen. En Afganistán, aun habiéndose realizado grandes progresos, los datos más recientes indican que hay solo siete niñas por cada 10 varones en la escuela.
- En lo que atañe a la enseñanza secundaria, 97 países no han alcanzado la paridad entre los sexos; en 43 de ellos, las niñas están en desventaja. En muchos países de ingresos medianos y altos, los muchachos tienen más probabilidades de quedar fuera de la escolarización secundaria que las chicas.
- Las muchachas obtienen mejores resultados que los varones en lectura tanto en primaria como en secundaria, y la diferencia se va acentuando. Los muchachos tienen ventaja en matemáticas en la mayoría de los países, aunque hay indicios de que la diferencia puede irse acortando.
- Negar el acceso a la educación a las niñas y las mujeres jóvenes tiene efectos a largo plazo. De los 775 millones de adultos que no saben leer ni escribir, dos tercios son mujeres.
- Las disparidades entre los sexos se acrecientan aún más por las disparidades en la situación económica. En la mayoría de los países pobres, las niñas tienen muchas menos probabilidades de asistir a la escuela que los varones.

---

## Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación

- Años y años de descuido de la educación han dejado un déficit de competencias entre los jóvenes que ahora se acercan al mundo del trabajo, siendo las mujeres las peor afectadas: en los países en desarrollo, 116 millones de mujeres jóvenes de entre 15 y 24 años nunca completaron la enseñanza primaria y carecen de competencias para el trabajo.
- La discriminación que padecen las niñas y las jóvenes en la enseñanza se refuerza en el lugar de trabajo. Las mujeres jóvenes tienen por lejos más probabilidades que los varones de ser invisibles en el mercado laboral, trabajando a menudo largas horas en tareas del hogar e informales, que resultan menos visibles para las instancias normativas.
- Incluso cuando tienen un puesto de trabajo, las mujeres jóvenes con un nivel de educación igual o superior al de sus homólogos masculinos es probable que reciban salarios más bajos, y su remuneración se sitúe así por debajo del umbral de pobreza.





# Parte 1

## Seguimiento de los progresos en el logro de los objetivos de la EPT

**Cuadro 1 : Indicadores clave sobre los objetivos de la EPT**

**Avance hacia la paridad de género, por objetivo de la EPT**

Indicador	1999		2010		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Objetivo 1 Tasa bruta de escolarización en preescolar (%)	Mundo Países de bajos ingresos	32 11	33 10	48 15	48 15
Objetivo 2 Tasa neta de escolarización en primaria (%)	Mundo Países de bajos ingresos	85 62	79 55	90 82	88 78
Niños sin escolarizar (millones)	Mundo Países de bajos ingresos	45,5 18,3	62,1 20,9	28,6 10,3	32,1 11,9
Objetivo 3 Tasa bruta de escolarización en secundaria (%)	Mundo Países de bajos ingresos	62 32	56 26	71 45	69 39
Adolescentes sin escolarizar (millones)	Mundo Países de bajos ingresos	46,5 10,2	54,6 11,6	36,4 8,5	34,2 9,1
Objetivo 4 Tasa de alfabetización de adultos (%) <sup>1</sup>	Mundo Países de bajos ingresos	82 60	69 42	89 70	80 56
Tasa de alfabetización de jóvenes (%) <sup>1</sup>	Mundo Países de bajos ingresos	88 67	79 53	92 77	87 71
Objetivo 5 Índice de paridad de género en primaria	Mundo Países de bajos ingresos	0,92 0,86		0,97 0,95	
Índice de paridad de género en secundaria	Mundo Países de bajos ingresos	0,91 0,83		0,97 0,87	
Objetivo 6 Porcentaje de personal docente femenino, primaria (%)	Mundo Países de bajos ingresos	58 38		62 43	
Porcentaje de personal docente femenino, secundaria (%)	Mundo Países de bajos ingresos	52 30		52 30	

<sup>1</sup> Los progresos registrados se refieren a los periodos 1985-1994 (columna izquierda) y 2005-2010 (columna derecha)

Número de países con disparidades en materia de:			2010
Objetivo 1 <sup>1</sup>	Enseñanza preprimaria, en detrimento de	Niños	40 de 162
		Niñas	28 de 162
Objetivo 2	Enseñanza primaria, en detrimento de	Niños	8 de 176
		Niñas	60 de 176
Objetivo 3	Enseñanza secundaria en detrimento de	Niños	54 de 157
		Niñas	43 de 157
Objetivo 4	Tasa de alfabetización de adultos, en detrimento de	Hombres	2 de 146
		Mujeres	81 de 146
	Tasa de alfabetización de jóvenes, en detrimento de	Hombres	11 de 146
		Mujeres	37 de 146
Objetivo 6 <sup>2</sup>	Lectura (2009 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), en detrimento de	Niños	74 de 74
		Niñas	0 de 74
	Matemáticas (2009 PISA), en detrimento de	Niños	8 de 74
		Niñas	38 de 74

<sup>1</sup> La existencia de disparidades en los Objetivos 1-4 significa que el índice de paridad entre los sexos se sitúa por debajo de 0,97 o por encima de 1,03

<sup>2</sup> La existencia de disparidades en el Objetivo 6 significa que existe una diferencia estadística importante entre los resultados medios de los varones y las niñas.



Egypte©UNESCO/Chris Stowers/Panos

## Introducción

La paridad y la igualdad de género en la educación es uno de los derechos humanos fundamentales, y también un modo importante de mejorar otros resultados económicos y sociales. La reducción de las disparidades entre los sexos en la matrícula en la enseñanza primaria ha sido uno de los mayores éxitos de la EPT desde el año 2000. Aun así, son muchos los países que corren el riesgo de no conseguir la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria en 2015. El objetivo va más allá del número de niños y niñas que acuden a la escuela. Se debe seguir procurando que todas las niñas y los varones tengan un acceso equitativo a las oportunidades educativas y que logren iguales resultados.

En la enseñanza preprimaria ya se había alcanzado una paridad de género, en promedio, en el año 2000, la cual se ha mantenido desde entonces, aunque en muchas partes del mundo los niveles de escolarización siguen siendo bajos tanto respecto de los niños como de las niñas. La región de los Estados Árabes es la única aún a la zaga, si bien ha logrado avances significativos, ya que su IPS aumentó de 0,77 en 1999 a 0,94 en 2010.

En la enseñanza primaria, el África Subsahariana y los Estados Árabes, cuyos IPS son en ambos casos de 0,93, todavía tienen que lograr la paridad. No obstante, estas regiones avanzaron mucho desde 1999 dado que partieron de un IPS de 0,85 y 0,87, respectivamente. El Asia Meridional y Occidental han hecho enormes progresos desde 1999 y lograron la paridad de género en la educación primaria en 2010.

Una razón fundamental para que haya menos niñas escolarizadas es, antes que nada, que tienen menos probabilidades de ingresar a la escuela. Una vez matriculadas, sus posibilidades de avanzar en el ciclo educativo son similares a las de los niños

En la enseñanza secundaria, la situación varía según la región de que se trate. Preocupa particularmente la del África Subsahariana, cuyo IPS se ha mantenido en 0,82 desde 1999. Las niñas también sufren condiciones de inferioridad en el Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes. En cambio, en América Latina y el Caribe la disparidad de género se invierte, ya que hay más niñas matriculadas que niños (Eje de las políticas del Objetivo 5). Con todo, las disparidades en la enseñanza secundaria –tanto en materia de acceso como de resultados del aprendizaje– pueden evitarse.

Las disparidades entre los sexos en la matrícula de la enseñanza secundaria también están disminuyendo. En 28 de los 137 países sobre los que se dispone de datos para 1999 y para 2010, en 1999 había menos de 90 niñas matriculadas por cada 100 niños, y 16 de esos países se encontraban en el África Subsahariana. En 2010, habían pasado a ser 22 países, de los cuales 15 se encontraban en el África Subsahariana.

Por lo que respecta al nivel terciario, las disparidades regionales son aún mayores que en la enseñanza secundaria, ya que hay tan solo seis alumnas por cada diez alumnos matriculados en el África Subsahariana en tanto que, en América del Norte y Europa Occidental, el número de varones jóvenes estudiando en este nivel es de alrededor de ocho por cada diez alumnas.

Para muchos países sigue siendo un desafío lograr la paridad de género; pero la igualdad de género es más que asegurarse de que haya igual número de alumnos y alumnas que ingresan a la escuela y avanzan en el ciclo educativo. Se trata también de asegurarles la igualdad de trato dentro de la escuela, es decir, de proporcionarles un entorno de aprendizaje seguro y propicio para todos, y la igualdad de resultados del aprendizaje, lo que contribuye a lograr un acceso equitativo a la vida social, económica y política en la edad adulta.

## Las niñas se enfrentan a obstáculos para ingresar a la escuela

Si bien en el último decenio se han logrado progresos considerables en la reducción de las disparidades de género en la educación primaria, varios países aún tienen mucho por hacer en ese sentido. No solo no lograron cumplir el plazo de 2005 fijado, sino que corren el riesgo de no poder alcanzar tampoco el nuevo plazo de 2015.

El análisis de evaluaciones internacionales y regionales del aprendizaje muestra que existen disparidades notables entre los sexos por lo que respecta a los resultados del aprendizaje según la asignatura, lo que indica que debe hacerse más para evitar esas diferencias. Las niñas obtienen mejores resultados que los niños en lectura, y hay indicios de que la brecha está aumentando. Los niños siguen presentando ventajas comparativas en matemáticas en la mayoría de los países, aunque ciertos datos apuntan a una posible disminución de esta disparidad.

Con el surgimiento de varias iniciativas nuevas –como la Alianza mundial para la educación de niñas y mujeres y el Grupo de alto nivel sobre la educación de niñas y mujeres con miras al empoderamiento de la mujer y la igualdad entre los sexos, ambas puestas en marcha por la UNESCO en mayo de 2011– se presentan nuevas oportunidades de resaltar y cuestionar los obstáculos que se interponen a la paridad y la igualdad respecto de las niñas. Será importante que con estas iniciativas se traten las causas profundas de las disparidades entre los sexos, asegurándose de que las iniciativas de alto nivel se traduzcan en medidas que permitan la igualdad de oportunidades para alumnas y alumnos.

Las razones por las que las niñas se encuentran en inferioridad de condiciones varían, pero según un nuevo análisis realizado para este informe, el mayor obstáculo con que se enfrentan las niñas en los países que más alejados están de lograr la paridad de género es, en primer lugar, el ingreso a la escuela. Una vez matriculadas, sus posibilidades de avanzar en el ciclo educativo son generalmente similares a las de los niños.

El número de países en los que las niñas se encuentran en condiciones de inferioridad extrema –o sea, en los que el IPS es inferior a 0,70– ha disminuido, pasando de 16 en 1990 a 11 en 2000, y a solo uno en 2010, el Afganistán. Sin embargo, pese a ocupar el último lugar en la clasificación, el Afganistán ha superado los mayores obstáculos con que haya podido tropezar ningún país en materia de educación de las niñas: su tasa bruta estimada de escolarización de niñas pasó de menos del 4% en 1999 (cuando los talibanes en el poder habían prohibido la educación de las niñas), al 79% en 2010, lo que se tradujo en un aumento del IPS de 0,08 a 0,69. El gobierno tiene aún mucho camino por recorrer y debe seguir eliminando las restricciones que se plantean a la escolarización de las niñas. Se ha comprobado que las escuelas comunitarias, gracias a las cuales se acorta la distancia entre el centro educativo y el hogar, son un medio eficaz de combatir la inseguridad que sigue reinando en muchas partes del país y que afecta en particular a la escolarización de las niñas (Burde y Linden, 2009).

La inferioridad grave, medida por un IPS inferior a 0,90, es también menor que hace 10 años. De los 167 países sobre los que se disponía de datos para 1999 y para 2010, el IPS de 33 de ellos se situaba por debajo de 0,90 en 1999, y 21 de esos países se encontraban en el África Subsahariana. En 2010, ese grupo incluía tan solo a 17 países, 12 de ellos en el África Subsahariana.

Los países donde persisten grandes disparidades entre los sexos tienen más

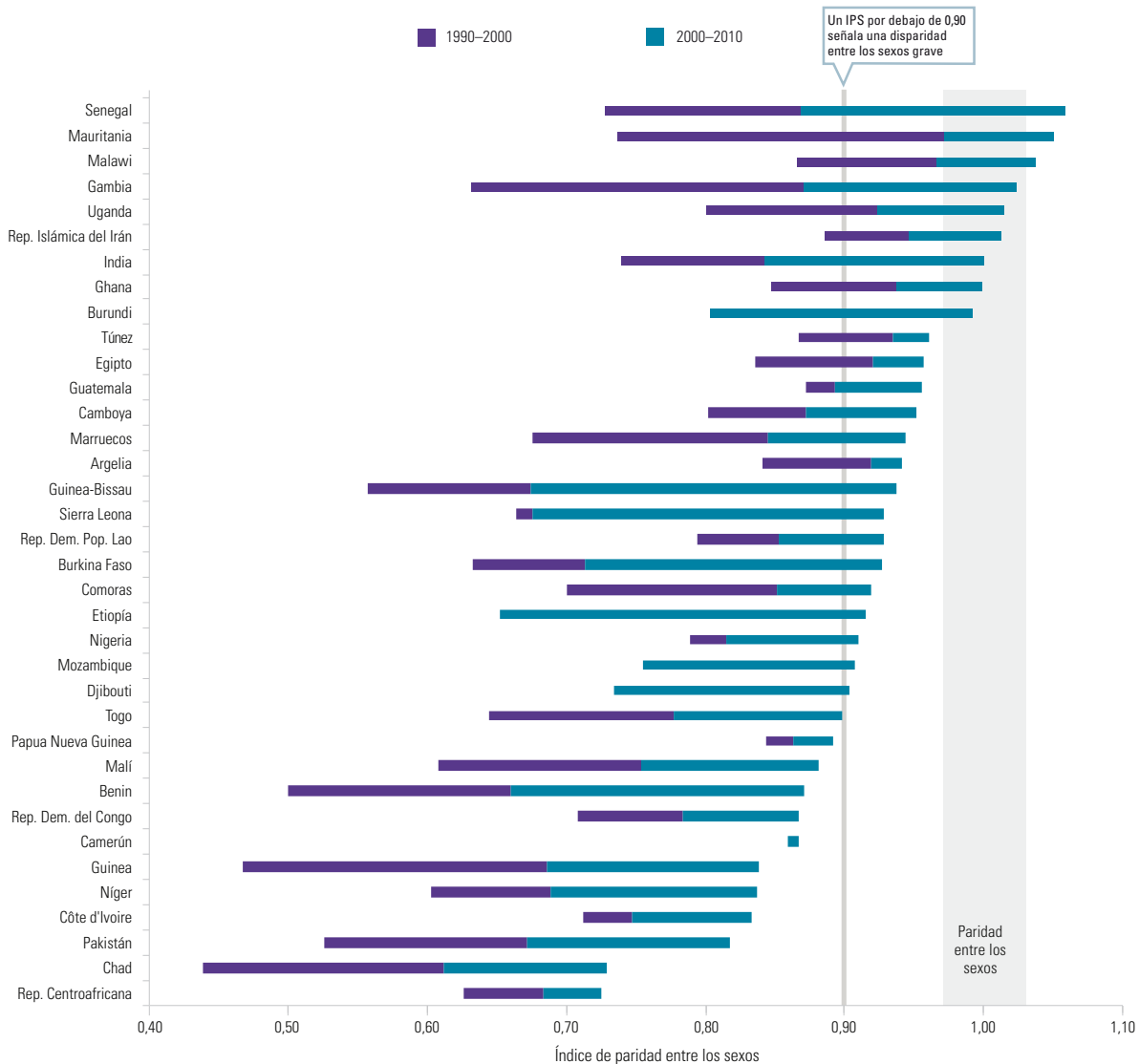
probabilidades de contar con un menor número global de niños en el sistema educativo. Se encuentran en esta situación el Afganistán, el Chad, Côte d'Ivoire, Eritrea, Malí, el Níger, Papua Nueva Guinea, la República Centroafricana y el Yemen, cuyas tasas brutas de escolarización son inferiores al 80% y el IPS se sitúa por debajo de 0,90.

Pero los países con una tasa de escolarización elevada también pueden presentar grandes disparidades entre los sexos, en parte porque hay más niños que niñas en la escuela con una edad superior a la correspondiente al grado que cursan. Se encuentran en esta situación Angola, Benin, el Camerún, la República Dominicana y Togo. Por lo tanto, no puede darse por sentado que una mayor escolarización genere automáticamente una disminución de la disparidad entre los sexos.

De la comparación de países que facilitaron datos para 1990, 2000 y 2010 se desprende que de 38 países donde el IPS se situaba por debajo de 0,90 en 1990, 25 habían superado tal umbral en 2010. Pero de estos, solo seis habían logrado la paridad de género: Burundi, Gambia, Ghana, la India, la República Islámica de Irán y Uganda; los progresos realizados por Malawi, Mauritania y el Senegal a fin de que un mayor número de niñas pudiera ingresar a la escuela fueron tales que la disparidad entre los sexos favorece ahora ligeramente a las niñas (Gráfico 1). Estos nueve países demuestran lo que puede lograrse cuando los países ponen en marcha estrategias para superar las barreras de género al mismo tiempo que promueven un aumento general de la matrícula primaria.

### Gráfico 1: Si bien se ha avanzado en la reducción de la disparidad entre los sexos, las niñas siguen enfrentándose a grandes obstáculos para acceder a la escuela

Índice de paridad entre los sexos de la tasa bruta de escolarización en los países cuyo IPS se situaba por debajo de 0,90 en 1990, de 1990 a 2000 y de 2000 a 2010



Nota: Los datos relativos a Côte d'Ivoire, Malí, el Níger y la República Centroafricana corresponden a 2011; los datos relativos a Papua Nueva Guinea corresponden a 2008.  
Fuente: Cuadro estadístico 5 del Anexo.

Los progresos en el logro de la paridad de género se han ralentizado en algunos países tras obtener buenos resultados durante el decenio de 1990. A algunos les resta poco por alcanzar el objetivo, como es el caso de Argelia, Egipto, Marruecos y Túnez: estos países tienen que hacer frente a los problemas

que viven las niñas más marginadas, que todavía no pueden asistir a la escuela. La lentitud con que se ha avanzado en el último decenio en el Chad y Guinea indica que ambos distan aún bastante de alcanzar el objetivo.

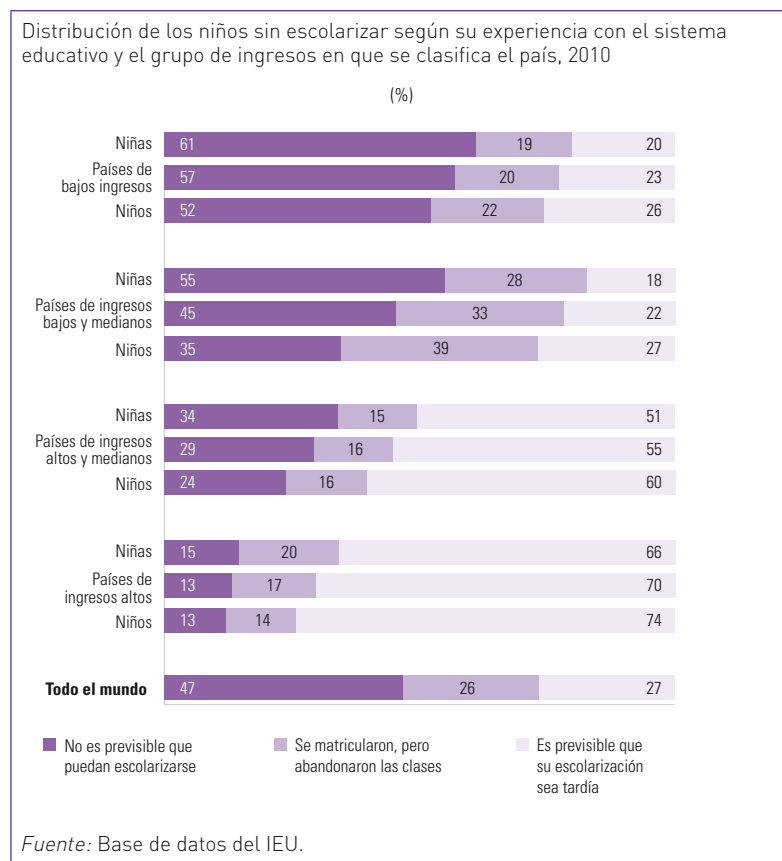
Preocupa particularmente la situación de

Angola y Eritrea, países que experimentaron una regresión entre 1990 y 2010. Ambos registraron un IPS superior a 0,90 en 1990, pero el de Angola se sitúa actualmente en 0,81 y el de Eritrea en 0,84, lo que hace poco probable que ninguno de los dos logre la paridad de género en la enseñanza en 2015. En Eritrea no solo es mayor la disparidad entre los sexos sino que la tasa bruta de escolarización de las niñas en la enseñanza primaria se redujo del 47% en 1999 al 41% en 2010.

Para lograr la paridad de género es necesario comprender por qué la tasa de escolarización de las niñas es más baja. ¿Es porque las niñas tienen menos posibilidades de ingresar a la escuela? ¿O más bien porque aunque tanto niños como niñas tienen las mismas posibilidades de ingresar a la escuela, es más probable que las niñas abandonen los estudios?

Un análisis realizado por el Instituto de Estadística de la UNESCO permite proyectar, basándose en tendencias pasadas, la probabilidad de que los niños que actualmente no están escolarizados ingresen al sistema educativo (IEU, 2008). A nivel mundial, tomando como base el año 2010, era probable que el 47% de los niños sin escolarizar en ese momento nunca asistieran a la escuela. La proporción es mayor en los países de bajos ingresos, donde se prevé que el 57% de los niños nunca vayan a ser escolarizados. En los países de ingresos bajos y medianos, donde vive la mayoría de los niños sin escolarizar, la proporción correspondiente también es importante, lo cual indica que el factor ingresos solo no basta para combatir el problema. Dentro de este grupo, la probabilidad de no ir nunca a la escuela es mayor para las niñas que para los varones y la diferencia resulta particularmente marcada en los países de ingresos bajos y medianos (Gráfico 2).

**Gráfico 2: Se prevé que prácticamente uno de cada dos niños sin escolarizar nunca vaya a la escuela**



Para comprender mejor las diferencias de género en relación al acceso y al abandono de los estudios, en este informe se analizaron los datos de encuestas de hogares de 9 de los 16 países donde la disparidad era mayor.

El mensaje que se desprende es que las niñas tropiezan con mayores obstáculos para ingresar a la escuela primaria. En Guinea, por ejemplo, comienzan a ir a la escuela 44 de cada 100 niñas de los hogares más pobres, en comparación con 57 niños de cada 100. En la mayoría de los casos, una vez que han ingresado a la escuela, las niñas y los niños tienen las mismas posibilidades de avanzar en el ciclo educativo. Por lo tanto, el hecho de que solo 40 de cada 100 niñas de hogares pobres finalicen la enseñanza primaria en Guinea, cuando tratándose de los varones, la cifra equivalente es de 52, se debe en gran medida a que se parte de un número

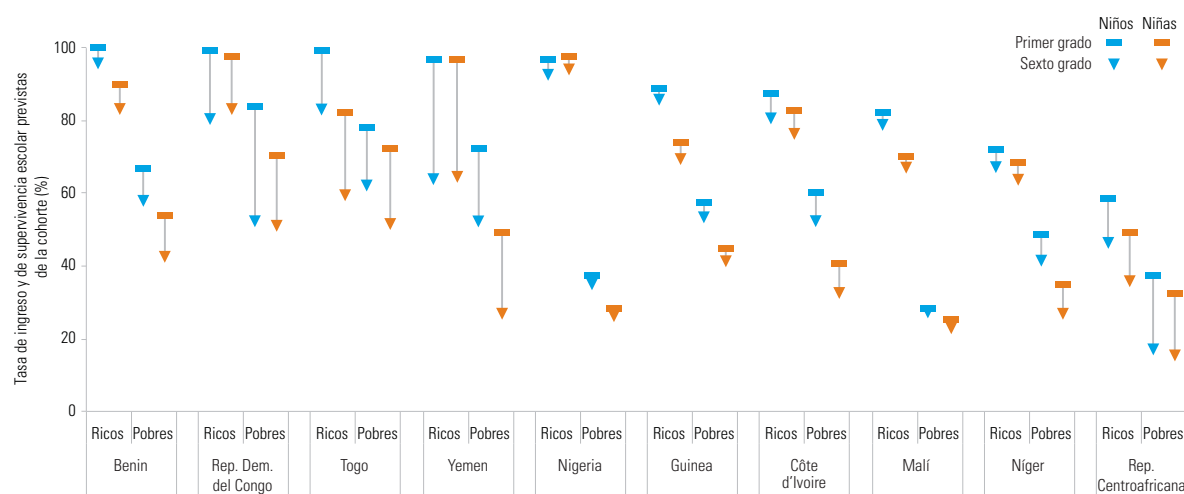
menor de niñas que comienzan la escuela (Gráfico 3).

Si bien los niños de ambos sexos tienen más posibilidades de comenzar la escuela si proceden de un hogar acomodado que de uno pobre, el número de varones de hogares ricos que empiezan a ir a la escuela es mayor que el de niñas procedentes del mismo tipo de hogares. En Malí, por ejemplo, comienzan la escuela 70 de cada 100 niñas de los hogares más ricos y 81 de cada 100 varones.

Esta modalidad general presenta excepciones. En el Yemen, las niñas no solo tienen menos posibilidades de ingresar a la escuela sino que, una vez que han ingresado, tienen menos probabilidades de llegar a sexto grado. Solo 49 de cada 100 niñas pobres entran a la escuela, en comparación con 72 de cada 100 niños pobres. Y solo 27 niñas pobres llegan al sexto grado, en comparación con 52 niños pobres.

**Gráfico 3 : Las niñas pobres tienen menos probabilidades de comenzar la escuela primaria**

Tasas de admisión de la cohorte a primer grado y de supervivencia hasta el sexto grado previstas, por sexo y nivel de riqueza, en un grupo seleccionado de países con un IPS inferior 0,90 en 2010, 2005 a 2008)



Fuentes: Delprato (2012) basado en el análisis de encuestas de demografía y salud; estimaciones del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012) fundadas en el análisis de encuestas con indicadores múltiples.

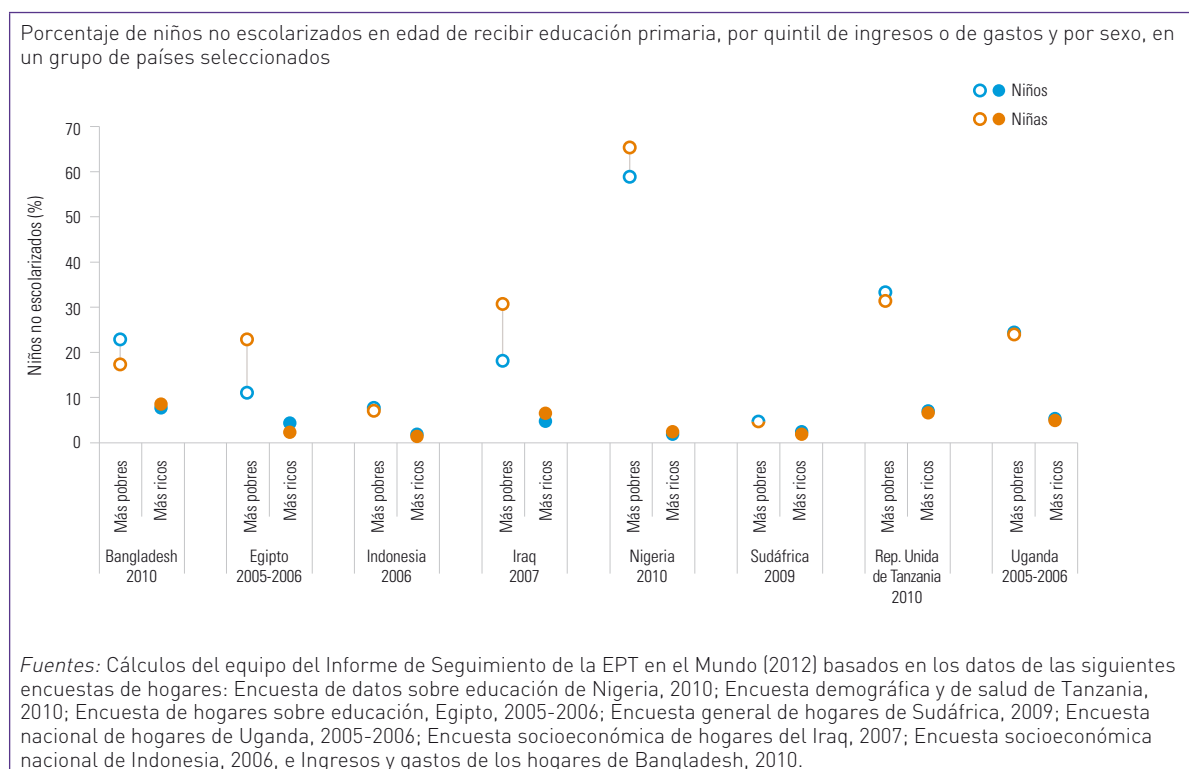
Los encargados de formular políticas deben atacar las causas que explican que las niñas no vayan a la escuela por distintas vías: movilizand o a las comunidades a fin de que envíen a las niñas a la escuela, recabando para ello el apoyo de medios de comunicación y dirigentes locales; prestando un apoyo financiero selectivo; previendo planes de estudio y manuales escolares con una perspectiva de género; garantizando que la contratación, el envío a su lugar de destino y la capacitación de los docentes atiendan a las cuestiones de género, y asegurando que los entornos escolares sean saludables, seguros y que en ellos no se produzca violencia por razones de género (Clarke, 2011). Los países que han adoptado una combinación apropiada de intervenciones son los que han registrado mayores progresos en la reducción de la disparidad de género en la matrícula de primaria durante el último decenio.

Aunque el costo de la escolarización no es la única razón, o no es necesariamente

la principal, para que las niñas no sean escolarizadas, la discriminación en el propio hogar puede hacer que se gaste menos en las niñas que en los niños. Esa discriminación puede manifestarse de distintas formas. En algunos países, es más probable que las niñas no estén escolarizadas y, por lo tanto, que no generen gasto alguno en materia de educación, especialmente las pertenecientes a los hogares más pobres, como demuestran los casos de Egipto, el Iraq y Nigeria (Gráfico 4).

Una vez que las niñas han ingresado a la escuela, es posible que lo que se gaste en ellas sea menos aún. En la India, por ejemplo, si bien hay pocos indicios de discriminación a la hora de adoptar decisiones sobre la escolarización primaria existen pruebas de parcialidad en favor de los varones al tomar decisiones sobre los gastos en educación en estados como Andhra Pradesh y Madhya Pradesh (Azam y Kingdon, 2011; Zimmermann, 2012).

**Gráfico 4: Los niños de las familias más pobres tienen mayores probabilidades de no escolarizarse**





## Los resultados del aprendizaje siguen presentando disparidades entre los sexos

Lograr la paridad y la igualdad de género en la educación no solo requiere que los varones y las niñas tengan las mismas posibilidades de ingresar a la escuela y de permanecer en ella sino también que gocen de igualdad de oportunidades de aprendizaje.

Las evaluaciones regionales e internacionales del aprendizaje en la enseñanza primaria y secundaria apuntan a un desempeño distinto según el sexo y la asignatura. Las niñas obtienen mejores resultados que los niños en lectura en todos los países excepto uno, 20 mientras que los varones presentan una ventaja comparativa en matemáticas en la mayoría de los países. Las variaciones son mayores en ciencias; muchos países no muestran una diferencia significativa entre niños y niñas (Gráfico 5). Estas características se repiten en grandes líneas en todos los niveles de educación, regiones y grupos de ingresos de los países.

Los resultados de la encuesta del PISA de 2009 apuntan a una ventaja aún mayor en favor de las niñas en lectura que encuestas anteriores, y a un desempeño significativamente mejor que el de los niños en los 74 países o economías encuestadas. En los países de la OCDE, la ventaja que presentaban las niñas en lectura equivalía a un año escolar, en promedio.

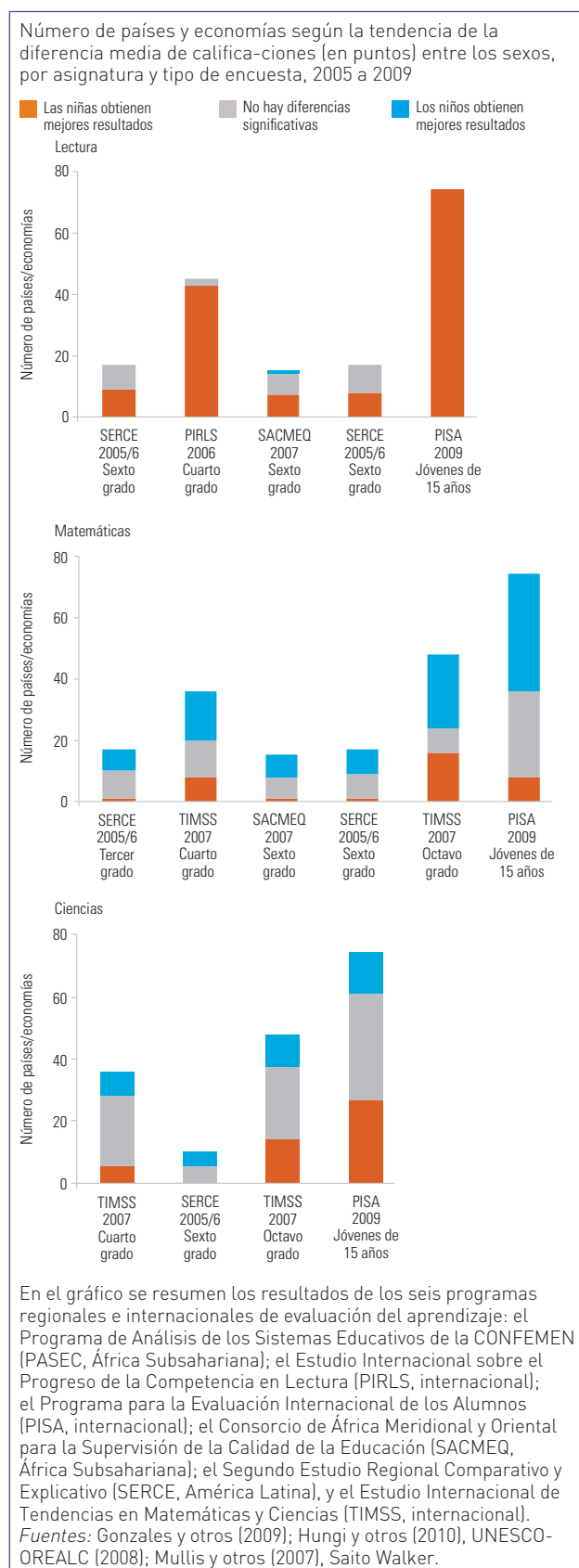
Pero no todas las niñas tenían un buen desempeño en esos países: una de cada ocho niñas y uno de cada cuatro niños no lograban llegar al segundo nivel, es decir, el nivel en el que los alumnos demuestran competencias de lectura que les permitirán participar efectiva y productivamente en la vida (OCDE, 2010d). Entre los países participantes que no eran miembros de la OCDE, como Malasia y Rumania, una de cada tres niñas y uno de cada dos niños no lograron llegar a ese nivel, en promedio.

En matemáticas, la diferencia en los resultados suele ser en favor de los niños, si bien en algunos países las niñas obtienen iguales o mejores resultados. Los varones obtuvieron mejores resultados en 38 países y en 28 no hubo diferencias significativas. Las niñas obtuvieron mejores resultados que los niños en ocho países.

Si bien los resultados generales en matemáticas se oponen a los obtenidos en lectura, la disparidad de género en favor de los niños es menor. Además, hay poca diferencia entre niños y niñas con respecto a los que no lograron alcanzar el nivel mínimo necesario para aplicar sus competencias de manera eficaz: en los países de la OCDE, aproximadamente uno de cada cinco niños de ambos sexos no pudo llegar al segundo nivel. En cuanto a los países que no son miembros de la OCDE, aproximadamente la mitad de todos los varones y las niñas no logró alcanzar ese nivel.

Los resultados en ciencias son más variados que los obtenidos en lectura o en matemáticas, lo que indica que hay casos en que los niños logran mejores resultados y otros en que son las niñas quienes los consiguen. Los varones obtuvieron mejores resultados que las niñas en 13 países; en 27, se dio la situación inversa y en 34 no hubo una diferencia significativa

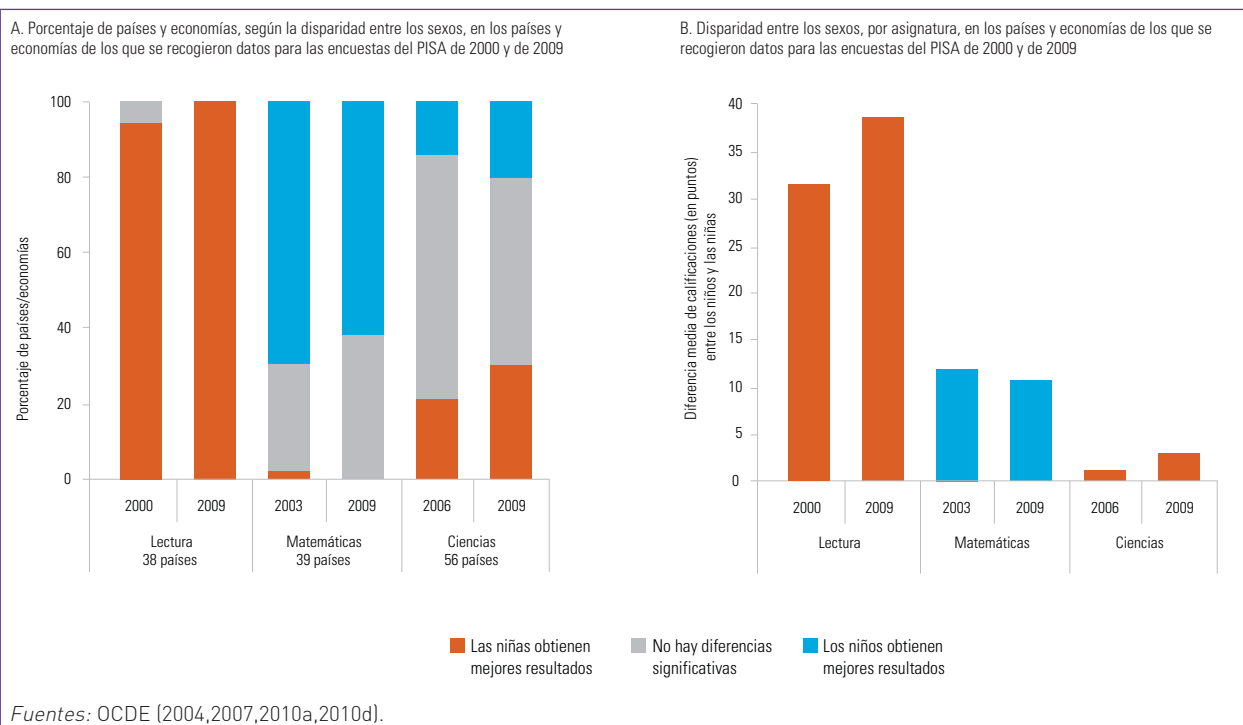
**Gráfico 5: Las niñas obtienen mejores resultados que los niños en lectura, mientras que a los varones les va mejor en matemáticas**



Es probable que estas cifras medias oculten las diferencias que se producen entre subgrupos de la población. En Túnez, por ejemplo, no hubo disparidad entre los sexos en las calificaciones medias correspondientes a las ciencias. Sin embargo, los niños del cuartil socioeconómico más bajo tenían mayores probabilidades de obtener calificaciones más altas a las correspondientes al segundo nivel que las niñas de ese grupo. En cambio, las niñas del cuartil más alto tenían más posibilidades que los niños de obtener calificaciones por encima de ese nivel (Altinok, 2012b).

En general, las niñas parecen estar progresando más en lectura que los varones. Si se compara el subconjunto de 38 países que participaron en las encuestas del PISA de 2000 y de 2009, la disparidad entre los sexos en materia de lectura ha favorecido a las niñas en siete puntos. El aumento fue significativo en el Brasil, Francia, Hong Kong (China), Indonesia, Israel, Portugal, la República de Corea, Rumania y Suecia. En Francia, Rumania y Suecia, la razón principal que explicó la mayor disparidad entre los sexos fue el deterioro en los resultados de los niños (OCDE, 2010a). Si bien la disparidad en favor de las niñas se ha venido acrecentando por lo que respecta a la lectura, ciertos indicios demuestran que los mejores resultados de estas en matemáticas han permitido reducir las disparidades de género. (Gráfico 6).

**Gráfico 6: La disparidad entre los sexos por lo que respecta a la lectura ha aumentado**

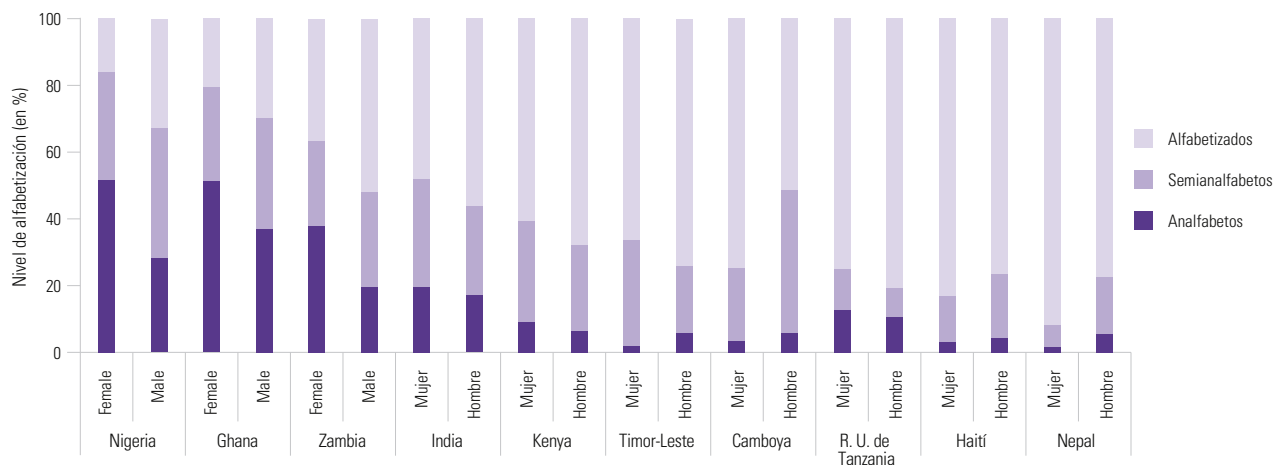


A pesar de la situación general de ventaja de las jóvenes en lo tocante a la lectura en los países más ricos, es considerable la proporción de mujeres adultas analfabetas o semianalfabetas. A nivel mundial, los dos tercios de los 775 millones de adultos analfabetos contabilizados en 2010 eran mujeres. Una de las causas, que no la única, es que algunos nunca fueron a la escuela o la abandonaron tempranamente.

Los datos de encuestas realizadas en 10 países de ingresos bajos y medianos muestran que muchos jóvenes de 15 a 29 años no están alfabetizados incluso después de haber cursado seis años de enseñanza primaria. En siete de esos países, las jóvenes tenían más probabilidades que los jóvenes de ser analfabetas o semianalfabetas. A modo de ejemplo, en Ghana, el 51% de las jóvenes que habían cursado seis años de primaria eran analfabetas en 2008, frente al 37% de los varones jóvenes (gráfico 7).

### Gráfico 7: Para muchos jóvenes, seis años de escolarización son insuficientes para adquirir competencias en lectura y escritura

Nivel de alfabetización de los hombres y las mujeres de entre 15 y 29 años de edad que finalizaron solo 6 años de escolarización en ciertos países (2005-2011) (en %).



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2012 basado en datos de las encuestas de demografía y salud.

No existe una diferencia intrínseca en las capacidades de los niños o las niñas en lectura, matemáticas o ciencias. Tanto las niñas como los niños pueden obtener buenos resultados en estas asignaturas siempre que cuenten con las condiciones adecuadas. Para reducir la disparidad en materia de lectura, padres y madres, docentes y encargados de formular políticas deberían encontrar modos creativos de incitar a los varones a que lean más, por ejemplo aprovechando su interés por

los textos digitales. Para reducir la disparidad en cuanto a las matemáticas, lo que se avance para conseguir la igualdad de género fuera del aula, sobre todo por lo que respecta a las posibilidades de empleo, podría ser un factor importante para disminuir las disparidades (Kane y Mertz, 2012). En países pobres es importante que las niñas no falten al colegio por hacer, por ejemplo, tareas domésticas, pues eso puede obstaculizar su aprendizaje.

## Combatir la desventaja comparativa y el distanciamiento de los varones en la enseñanza secundaria



Haiti@UNESCO/E. Abramson

Al aumentar el número de niños que tienen la oportunidad de ingresar a la escuela secundaria en todo el mundo resulta fundamental asegurarse de que los alumnos de ambos sexos se beneficien en igual medida de este progreso. En la enseñanza primaria sigue siendo mucho más probable que las niñas estén en situación de inferioridad en muchos países, lo que hace imperativo seguir centrando la atención internacional en el apoyo a las niñas. Sin embargo, en algunos países los varones jóvenes son quienes sufren una situación de inferioridad en la enseñanza secundaria.

En el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2012* se muestra que la situación de inferioridad de los varones en la enseñanza secundaria obedece a razones distintas que la de las niñas y muy a menudo es preciso adoptar soluciones distintas. La menor escolarización o los menores logros en materia de aprendizaje de los varones puede deberse en parte a una situación de inferioridad ocasionada por la pobreza y en parte al distanciamiento, que se vincula a un descontento con la escuela y a una sensación de no pertenecer a la comunidad escolar.

### A veces son los varones los que padecen las disparidades en la enseñanza secundaria

Los varones tienen menos probabilidades que las niñas de matricularse en la enseñanza secundaria y obtener resultados igualmente buenos una vez que están en la escuela, especialmente en muchos países de ingresos altos y medianos. De la experiencia de estos países pueden extraerse lecciones para los países más pobres donde la escolarización está en aumento.

*Participación desigual: en algunos países hay más niñas que niños matriculados. En*

más de la mitad de los 97 países que no han logrado la paridad de género en materia de participación en la enseñanza secundaria, el problema se atribuye al hecho de que se matricule un menor número de niños que de niñas

- En 54 países, la disparidad entre los sexos en la enseñanza secundaria perjudica a los niños; en 15 de estos países, la disparidad es tan alta que hay menos de 90 niños por cada 100 niñas matriculadas.

- En el primer ciclo de la enseñanza secundaria, los niños están en situación de inferioridad en 33 países; en 6 de ellos, hay menos de 90 niños por cada 100 niñas matriculadas.
- En el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, los niños presentan una situación de inferioridad en 75 países; en 42 de ellos hay menos de 90 niños por cada 100 niñas matriculadas.

En la mayoría de los países en donde hay un menor número de niños que de niñas en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, la disparidad obedece a unas tasas de deserción más elevadas en el caso de los niños y no a las mayores tasas de transición de las niñas de la primaria a la secundaria. En Nicaragua, por ejemplo, si bien ingresaron al primer ciclo de enseñanza secundaria proporciones similares de niñas y niños, un menor número de niños se graduó en 2010: la tasa bruta de ingreso fue del 88% tanto en el caso de los varones como en el de las niñas, mientras que la tasa bruta de finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria general fue del 36% en el caso de los varones y del 50% en el de las niñas.

En el segundo ciclo de la enseñanza secundaria se presenta una situación similar, si bien solo se dispone de datos para un menor número de países. En el Paraguay, una diferencia de dos puntos porcentuales en favor de las alumnas en la tasa bruta de ingreso en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria

general aumentó a diez puntos porcentuales en la tasa bruta de finalización en 2008 (base de datos del IEU).

La menor matrícula de varones es más común en los países de ingresos altos y medianos, que registran un nivel de escolarización general elevado. En Colombia, Costa Rica y México se han logrado tasas brutas de escolarización secundaria superiores al 80%, pero hay menos de 95 alumnos matriculados por cada 100 alumnas (Cuadro 1.10). Con todo, hay también países más pobres en donde es menos probable que los varones estén escolarizados, a saber, 15 países de ingresos bajos y medianos y 3 países de bajos ingresos –Bangladesh, Myanmar y Rwanda (Recuadro 1).

En los países pobres donde la matrícula secundaria de las niñas es inferior, en promedio, a la de los niños es posible que haya partes del territorio donde los niños se enfrentan a situaciones de mayor inferioridad. Por ejemplo, los datos de la encuesta de demografía y salud de 2005-2006 indicaban que la proporción de jóvenes de 15 a 19 años que asistían a escuelas en todo el territorio de la India era mayor en el caso de los varones (47%, frente al 36 % en el caso de las jóvenes). Sin embargo, la proporción de alumnas fue mayor en el estado de Kerala (67% frente a 62% en el caso de los varones) y en Delhi (54% para las alumnas y 49% para los alumnos) (UNESCO, 2012c).

**Recuadro 1:**

**Peores condiciones experimentadas por los varones en la enseñanza secundaria en Bangladesh**

Bangladesh es uno de tan solo tres países de bajos ingresos en donde hay más niñas en la enseñanza secundaria que niños. La disparidad se debe en gran parte a medidas dirigidas a apoyar la escolarización de las niñas, lo que pone de manifiesto la necesidad de llevar adelante programas similares que tengan en cuenta los obstáculos que enfrentan los niños para recibir enseñanza secundaria, especialmente la pobreza. La disparidad entre los sexos en materia de escolarización comienza ya en el primer año de primaria, y sigue estando presente de sexto a décimo grado de secundaria; la situación que viven los varones se ha empeorado a lo largo del tiempo (Gráfico 1.43). En los grados 11 y 12 se registra una disparidad en favor de los varones, pero las tasas de escolarización generales son extremadamente bajas para ambos sexos.

Estas características únicas se deben principalmente a los estipendios introducidos a principios del decenio de 1990, en virtud de los cuales se libera del pago de derechos de matrícula a la enseñanza secundaria y se establece el pago de un monto determinado a todas las niñas y

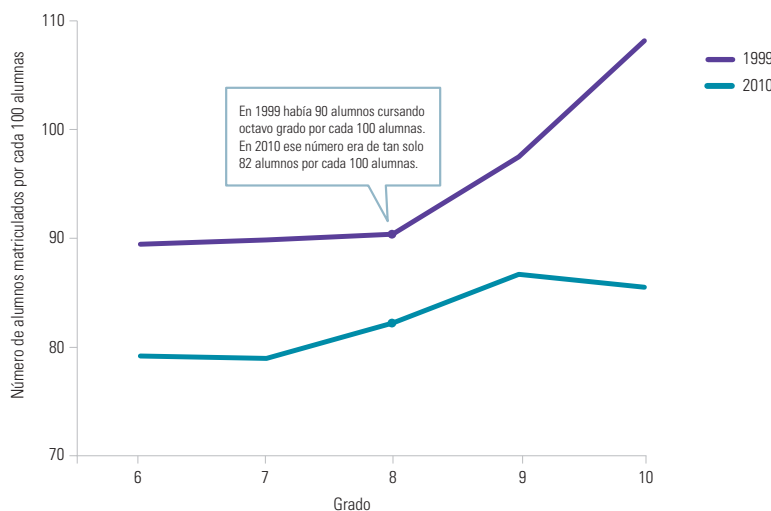
jóvenes que vayan a la escuela, excepto en las grandes áreas urbanas. En conjunción con otras políticas y proyectos, el programa ha logrado excelentes resultados por lo que se refiere al aumento de las tasas de escolarización de los jóvenes en secundaria, que pasaron de poco más del 25% en 1992 al 60% en 2005.

La disparidad entre los sexos no ha sido producto de un descenso absoluto de la escolarización de los varones; en el peor de los casos, las tasas de escolarización de los niños pobres pueden haberse estancado, y no está claro que ello se haya debido al apoyo prestado a las niñas. A medida que los niños pobres entran en la adolescencia aumentan sus posibilidades -y su necesidad- de encontrar trabajo asalariado, lo que los aleja de la escuela. Con el fin de que el programa esté más orientado a combatir la pobreza, los estipendios se han hecho extensivos asimismo a los niños pobres desde el año 2008 en una cuarta parte del país, aproximadamente.

*Fuentes:* Antoninis y Mia (2011); Asadullah y Chaudhury (2009); Banco Mundial (2008).

**En Bangladesh, cada vez hay más niñas que niños en la enseñanza secundaria**

Número de alumnos matriculados por cada 100 alumnas, por grado, 1999 y 2010



*Fuente:* Base de datos del IEU.

En algunas regiones es más probable que los niños vivan una situación de inferioridad. Entre los países sobre los que se cuenta con datos, la tasa de escolarización de los niños es menor que la de las niñas en el 64% de los países de América Latina y el Caribe y el 57% de los países del Asia Oriental y el Pacífico. Para la mayoría de los países que experimentan una disparidad entre los sexos inversa no se trata de un fenómeno nuevo. En la República Bolivariana de Venezuela, la República Dominicana y Sudáfrica, por ejemplo, se han mantenido las mismas características durante un decenio

*Desigualdades en los resultados: las niñas obtienen mejores resultados que los niños en muchos países.* De las evaluaciones internacionales del aprendizaje realizadas en países de ingresos altos y medianos se desprende que las niñas obtienen mejores resultados que los niños por lo que respecta

a la lectura. La encuesta del PISA de 2009, que abarcó 34 países de la OCDE y 40 países y economías asociados, reveló que las jóvenes de 15 años de edad obtuvieron calificaciones significativamente superiores en lectura a las de los varones en todos los países. Según la encuesta, la disparidad entre los sexos había aumentado en algunos países desde el año 2000, en gran parte debido a lo mucho que había mejorado el desempeño de las jóvenes.

Los varones siguen obteniendo mejores resultados que las jóvenes en matemáticas en muchos países, pero el alcance general de la ventaja comparativa que presentan es menor que la ventaja que tienen las jóvenes en lectura. Los resultados en ciencias son más parejos, si bien el número de países en los que las alumnas obtienen resultados significativamente mejores que los de los niños es superior al de aquellos donde los varones registran un mejor desempeño.



South Sudan©UNESCO/B. Desrus

### ¿Por qué algunos varones sufren una situación de inferioridad en la enseñanza secundaria?

Los motivos que suelen explicar la situación de inferioridad que viven las jóvenes en la enseñanza secundaria –vinculados a la discriminación– no se aplican, por lo general, a los varones. Fuera de la escuela, la pobreza

y las características del mercado de trabajo pueden afectar más a los varones que a las mujeres. Dentro de la escuela, el entorno que se vive en el aula puede hacer que los varones se distancien.



*La situación de inferioridad que viven los varones jóvenes se ve agravada por la pobreza.* El promedio de indicadores oculta el hecho de que las disparidades en la enseñanza secundaria no se aplican a todos los varones sino que afectan a los que

están marginados por factores tales como la pobreza, la clase social, el origen étnico y la ubicación geográfica. Estos chicos padecen una mayor presión económica y social, lo que afecta de manera adversa y desproporcionada a su participación y capacidad de aprendizaje (Recuadro 2).

**Recuadro 2:**

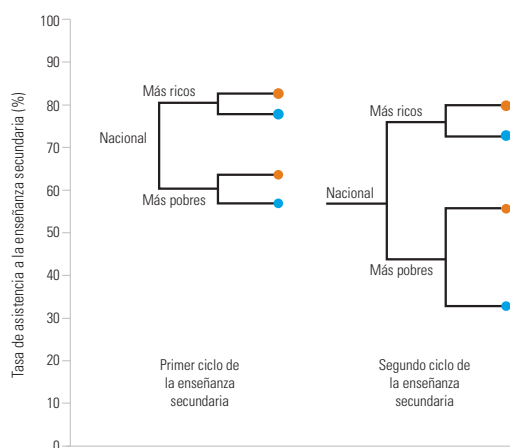
**En Trinidad y Tobago, los varones jóvenes viven una situación de inferioridad en la enseñanza secundaria**

En los países del Caribe, los varones tienen más probabilidades de vivir una situación de inferioridad en la enseñanza secundaria que las mujeres. Trinidad y Tobago es un ejemplo de ello tanto por lo que respecta a la asistencia como a los resultados en la enseñanza secundaria (Gráfico 1.44). Las disparidades entre los sexos en materia de asistencia son reducidas en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, pero van ampliándose en el caso de los varones más pobres en el segundo ciclo. Si bien las disparidades en cuanto a los logros entre alumnos y alumnas del medio urbano son muy poco

significativas, en el medio rural los varones se ven más desfavorecidos. Las niñas de hogares acomodados, ya vivan en una zona urbana o rural, obtienen calificaciones superiores al promedio en Alemania, mientras que un varón pobre que viva en una zona rural obtiene una calificación cercana a la media en Tamil Nadu (India). Parecería que entra en juego la combinación de dos factores: el mercado de trabajo está sacando a los varones jóvenes del medio rural de la escuela, y los altos niveles de violencia juvenil aumentan las posibilidades de que esos jóvenes se distancien de la escuela.

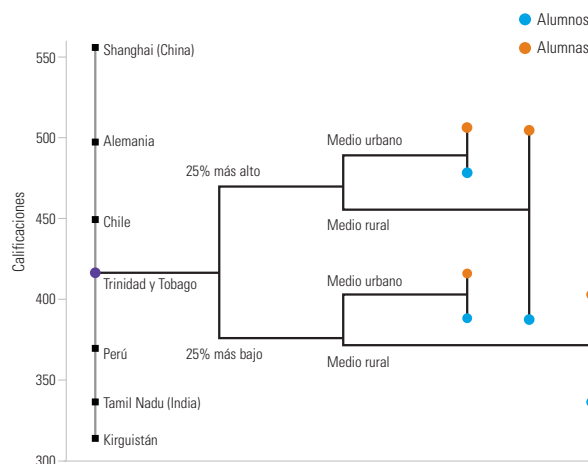
**En Trinidad y Tobago, los varones jóvenes –especialmente los procedentes de hogares pobres de zonas rurales- viven una situación de inferioridad extrema en materia de participación y logros**

A. Tasa de asistencia a la enseñanza secundaria, por nivel de riqueza y sexo, 2006



Fuente: UNESCO (2012c).

B. Calificaciones medias en lectura, por nivel económico, social y cultural, lugar de residencia y sexo, 2009



Nota: Por "25% más alto/más bajo" se entiende la clasificación de los estudiantes según el índice de situación económica, social y cultural establecido por el PISA.  
Fuente: Altinok (2012b), basado en la encuesta de 2009 del PISA.

En los países donde los niños en edad de recibir enseñanza secundaria tienen mayores probabilidades de trabajar fuera del hogar que las niñas, ese factor puede ponerlos en una situación de inferioridad educacional. En América Latina y el Caribe hay fuertes nexos entre el sexo de los niños y el trabajo. En muchos países de la región, hay más varones jóvenes que se incorporan a la fuerza de trabajo tempranamente y tienen un trabajo asalariado que mujeres jóvenes (Cunningham y otros, 2008).

Es también más probable que los varones jóvenes que realizan una actividad económica no vayan a la escuela. Las diferencias se presentan en primer lugar en los niños con edad para cursar el primer ciclo de enseñanza secundaria, pero se agudizan en la adolescencia. En Honduras, por ejemplo, uno de los países donde las disparidades entre los sexos en cuanto a la participación en la escuela secundaria son mayores, el 60% de los varones de entre 15 y 17 años realizaba una actividad económica en 2002 frente al 21% en el caso de las jóvenes. Alrededor del 82% de los varones que realizaban una actividad económica no iban a la escuela, frente al 61% en el caso de las jóvenes (Guarcello y otros, 2006) (Gráfico 1.45). La pobreza intensifica aún más la situación de inferioridad que viven los varones jóvenes.

Ante la repentina caída de los ingresos de un hogar pobre, es posible que la reacción de la familia sea sacar al joven de la enseñanza secundaria para que se dedique a ganar dinero. En el Brasil, es más probable que los varones adolescentes abandonen la escuela debido a la necesidad de ingresar al mercado laboral. Los efectos de una repentina caída de los ingresos familiares en la probabilidad de deserción escolar son un 46% mayores en el caso de los jóvenes provenientes de hogares pobres que en el de aquellos de orígenes no pobres (Côrtes Neri y otros, 2005; Duryea y otros, 2007). Del mismo modo, tras la devastación ocasionada por el huracán Mitch en las zonas rurales de Honduras en 1998,

los niños de familias pobres tenían mayores probabilidades de abandonar la escuela –y los varones sufrieron en mayor medida las consecuencias porque era más probable que fueran ellos quienes consiguieran un trabajo y no las niñas (Gitter y Barham, 2007).

Las estrategias de los hogares dependen del tipo de oportunidades laborales disponibles. Si los padres perciben que los empleos disponibles para los varones jóvenes no exigen la finalización de la enseñanza secundaria, invertir en tal educación les parecerá menos conveniente que un ingreso temprano en el mercado de trabajo. Es posible que los jóvenes y sus familias estimen que el tipo o la calidad de educación disponible no resulte de utilidad para la oferta de trabajo existente. En las zonas rurales de Lesotho la tendencia es que las tareas de cuidado del ganado hagan que los varones jóvenes no vayan a la escuela mientras que las jóvenes pueden asistir durante más tiempo –aunque las tasas de escolarización de las jóvenes en el primer ciclo de la enseñanza secundaria también son muy bajas. Las actividades de pastoreo que realizan los jóvenes también pueden incidir en su falta de escolarización en otros países del África Meridional, como Botswana y Namibia (Jha y Kelleher, 2006).

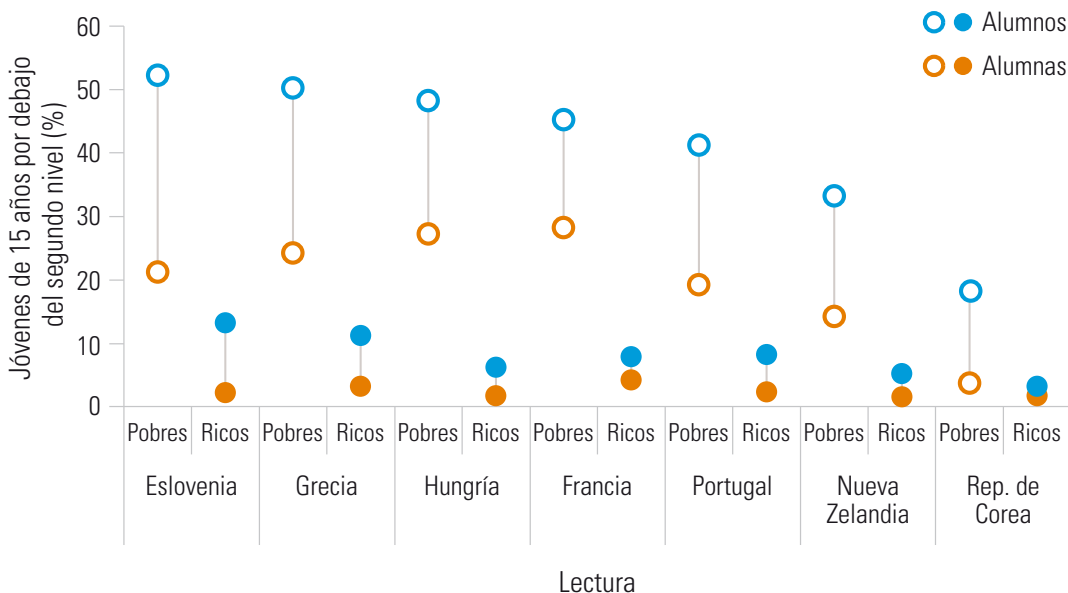
La pobreza también puede afectar adversamente la participación de los niños en la enseñanza secundaria en los países más ricos, pero las principales consecuencias en ese caso se manifiestan en los logros del aprendizaje. El bajo nivel socioeconómico acrecienta la situación de inferioridad de los varones en materia de lectura en muchos países de la OCDE (Gráfico 1.46). Por ejemplo, casi todas las niñas ricas de 7 países de la OCDE llegan al segundo nivel en lectura (el nivel que, según la OCDE, permitirá a los estudiantes participar efectiva y productivamente en la vida). En esos países, la mayoría de los varones procedentes de hogares ricos tienen también un desempeño relativamente bueno: solo entre un 3% y un 13% de ellos no alcanza el segundo nivel.

Sin embargo, existe una notable disparidad de género entre los estudiantes pobres. En Grecia, por ejemplo, el 24% de las alumnas

del cuartil más bajo no había alcanzado el segundo nivel, en comparación con el 50% de los estudiantes varones en esa categoría.

**Gráfico 8: En varios países, la situación socioeconómica acrecienta la disparidad entre los sexos en materia de resultados del aprendizaje**

Porcentaje de jóvenes de 15 años de edad que obtuvieron una calificación inferior a la correspondiente al segundo nivel en lectura, por situación económica, social y cultural, en un grupo de países seleccionados, PISA de 2009



Nota: Por "Pobres/Ricos" se entiende el cuartil más bajo o más alto del índice de situación económica, social y cultural del PISA.  
 Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de Altinok (2012b), basado en la encuesta del PISA de 2009.

*El entorno escolar puede promover el distanciamiento de los varones jóvenes.*

En algunos países en donde hay una disparidad entre los sexos inversa en cuanto a la escolarización o a los resultados suele haber más maestras que maestros en los establecimientos de enseñanza secundaria. Es lo que sucede, por ejemplo, en el Brasil, Filipinas y Jamaica, en donde hay entre seis y siete maestros por cada diez maestras. Esto ha hecho que algunas personas se preguntaran si los niños se relacionan mejor con docentes de su mismo sexo y si era más probable que los métodos de enseñanza de los maestros varones se adaptaran más a los alumnos varones.

Es posible que la falta de modelos de conducta masculinos en la educación perjudique a los varones. Hay más probabilidades de que los varones jóvenes se distancien de la educación cuando carecen de modelos de conducta masculinos en la familia. Si bien no hay pruebas contundentes que demuestren la existencia de una relación entre los modelos de conducta y el distanciamiento de esos jóvenes, los docentes y directores a menudo creen que tal relación existe, como revela una encuesta realizada en Trinidad y Tobago (George y otros, 2009).

Aunque para los varones de los hogares más acomodados del Caribe la educación

superior y las carreras profesionales son probablemente opciones realistas, se ha observado que, en el caso de los jóvenes pobres de Jamaica y Trinidad y Tobago, donde han surgido pandillas escolares, se ha producido un ciclo vicioso de desconexión con la educación y participación en conductas de riesgo (PNUD, 2012). Quizás las mujeres docentes sean menos capaces de imponer disciplina a los alumnos varones en esos contextos de altos niveles de delincuencia y violencia.

Las expectativas de los docentes respecto de las capacidades de los alumnos y las alumnas pueden influir en los resultados. Según un estudio realizado en Jamaica, tildar a los varones de perezosos generó un sentimiento de baja autoestima, la necesidad de tomar clases de recuperación y una actuación escolar y resultados en las pruebas insuficientes (MSI, 2005). Se ha observado que los docentes demostraban tener pocas expectativas respecto de los resultados que obtendrían en su escolaridad los varones en Malasia, Samoa, Seychelles y Trinidad y Tobago (Page y Jha, 2009).

Si los jóvenes perciben que las docentes los discriminan, pueden servirse de ello para

justificar su actitud negativa. Según un estudio de más de 200 docentes y 3.000 alumnos adolescentes en Finlandia, aunque todos los docentes consideraban de manera más negativa el temperamento y las competencias de los varones que los de las jóvenes, los docentes varones consideraban que las diferencias entre ambos sexos eran menores que sus colegas mujeres. (Mullola y otros, 2012).

Sin embargo, el sexo del docente solo explica parcialmente las diferencias observadas entre los varones y las niñas en cuanto a los resultados y la participación. Probablemente un factor más determinante sean las actitudes de los docentes respecto de los procesos de aprendizaje, el comportamiento y los resultados escolares de los alumnos de ambos sexos. Según algunos analistas, aunque es posible que haya diferencias entre los sexos en cuanto a la forma de aprender, son menores que las semejanzas, y pueden moldearse durante la experiencia pedagógica (Eliot, 2011; Hyde, 2005). Los docentes han de ser conscientes de esas diferencias en las maneras de aprender, de haberlas, y estar preparados para adaptar en consecuencia sus métodos pedagógicos y de evaluación (Younger y otros, 2005).

## Cómo combatir la situación de inferioridad y el distanciamiento de los varones

La disparidad y las desigualdades entre los sexos en la educación no son inevitables. En los países en donde los alumnos varones se encuentran en una situación de inferioridad, hay maneras en que las escuelas y la sociedad pueden ayudar a mejorar su participación, sus logros y los resultados del aprendizaje.

Los encargados de formular políticas han comenzado a mostrar mayor conciencia acerca de los problemas que plantean la situación de inferioridad y el distanciamiento de los varones en la educación. En algunos contextos, este cambio ha obedecido a la

relación percibida entre los malos resultados escolares de los adolescentes varones y la mayor participación en pandillas, la violencia, la delincuencia, el acceso a armas y las actividades relacionadas con la droga, como sucede en el Caribe (Figueroa, 2010; Jha y otros, 2012). En otras situaciones, una combinación de la mayor atención prestada por los medios de comunicación a las clasificaciones de los sistemas educativos y el creciente desempleo entre los jóvenes ha puesto el tema sobre el tapete, como sucedió en el Reino Unido (Cassen y Kingdon, 2007).

Pero esta mayor toma de conciencia aún no está generando medidas eficaces. Una de las razones que lo explican es la falta de consenso acerca de lo que motiva la situación

de inferioridad que viven los varones jóvenes; otra es que, con razón, la atención se centra en las numerosas dificultades con que todavía se enfrentan las jóvenes.



Kosovo©UNESCO/J. Idrizi

El tema de la baja matrícula y los malos resultados de los varones jóvenes merece abordarse desde una perspectiva integral, que atienda a la situación de inferioridad en que los colocan las demandas del mercado de trabajo, y también a su desmotivación atribuible a las prácticas en el aula y a las actitudes de los docentes para con ellos.

Es preciso abordar el problema desde tres perspectivas, cada una de las cuales también puede ser de provecho para la educación de las niñas:

1. reducir los efectos de la pobreza en la participación y los resultados escolares;
2. mejorar la calidad y la naturaleza inclusiva de las escuelas,
3. ofrecer una segunda oportunidad a quienes han abandonado los estudios.

*La reducción de la pobreza puede fomentar la escolarización y los resultados escolares de los varones.* Los programas de protección social pueden apoyar la participación escolar de varones y niñas y, en algunos casos, mejorar los resultados del aprendizaje (UNESCO, 2010b). En esos programas debe atenderse a las disparidades entre los sexos. Jamaica cuenta con un programa de transferencias monetarias condicionadas, financiado por el gobierno (PATH, Programa de promoción por medio de la salud y la educación), que prevé exenciones del pago de los derechos de matrícula en la enseñanza secundaria y manuales escolares. El programa tuvo un efecto positivo importante en la asistencia escolar, pero el efecto en los varones de entre 13 y 17 años no fue más marcado que en el caso de las niñas, pese a que la política apuntaba a resolver el problema de las bajas tasas de asistencia de los adolescentes varones (Levy y Ohls, 2007). Desde 2008, el monto de la transferencia ha sido más elevado para los varones que para las muchachas, y para los alumnos de secundaria que para los de primaria a fin de disminuir la presión que sufren los varones pobres para conseguir un empleo (Fiszbein y otros, 2009).

Las evaluaciones de los programas de transferencias monetarias muestran que, en los países donde la situación de inferioridad de los varones es mayor, no son siempre estos quienes más se benefician. En el Brasil, el programa “Bolsa Familia” ha logrado importantes efectos positivos en los resultados escolares, pero quienes se han beneficiado más han sido las niñas del primer ciclo de la enseñanza secundaria, que registran una menor tasa de deserción escolar y una mayor tasa de promoción (Glewwe y Kassouf, 2012). En México, la subvención que otorgaba a los hogares el programa “Progresar” (que luego pasó a llamarse “Oportunidades”) era de mayor cuantía para las niñas en edad de asistir a la enseñanza secundaria. Esta subvención permitió aumentar la asistencia escolar en un 7,5% en el caso de los varones de entre 14 y 17 años, porcentaje algo menor que el de las jóvenes (Attanasio y otros, 2012; Barrera Osorio y otros, 2011). Tales resultados apuntan a la necesidad de examinar los obstáculos que se interponen a la participación de los varones jóvenes al diseñar los programas.

*Unas escuelas de gran calidad e inclusivas pueden crear el entorno adecuado.*

La adopción de una serie de planteamientos puede contribuir a mejorar la participación y los resultados de los varones jóvenes mediante la promoción de una ética escolar de cooperación, respeto hacia los alumnos y medidas que combatan los estereotipos de género. En algunos países se ha alentado a que distintas escuelas plantearan sus propios métodos para mejorar los resultados que obtienen los varones.

En Inglaterra, en el marco de un proyecto destinado a mejorar los resultados de los varones (Raising Boys' Achievement Project) se colaboró con escuelas primarias y secundarias que habían logrado reducir la disparidad entre los sexos a fin de definir estrategias que mejoraran la capacidad de aprendizaje de los alumnos y su adhesión al sistema escolar. En algunas escuelas se dio la prioridad a estrategias individualizadas para estimular el interés y la motivación de los varones, por ejemplo, fijando objetivos realistas que les hicieran tener más confianza en sí mismos. Ante la gran diversidad de maneras de aprender de los varones y las niñas, otras escuelas optaron por adaptar sus métodos pedagógicos. Por ejemplo, pusieron de relieve modalidades creativas para impartir nociones de lectura y escritura y realizar actividades interactivas en el aula. También las hubo organizativas que abarcaban a toda la escuela. Algunas escuelas establecieron un concepto de ética de equipo de modo que los alumnos con una actuación menos satisfactoria se sintieran incluidos (Younger y otros, 2005).

Un programa similar llevado adelante en Australia, Boys' Education Lighthouse Schools, documentó las mejores prácticas de educación de varones de alrededor de 350 escuelas. Se elaboró un compendio de recursos basados en el programa para los docentes. En el marco de un proyecto de seguimiento, denominado Success for Boys, se ofrecieron subvenciones a un total de

1.600 escuelas a fin de mejorar la educación de los varones. El programa de aprendizaje profesional se centraba en una enseñanza eficaz de la lectura y la escritura y en el uso de las tecnologías de la información para que los jóvenes se sintieran más motivados por el aprendizaje activo (Munns y otros, 2006).

Hay un solo ejemplo de que las enseñanzas adquiridas hayan contribuido a elaborar un programa de capacitación docente. Pocos países parecen haber prestado suficiente atención al desarrollo profesional para reducir la disparidad entre los sexos por lo que respecta a los resultados y el distanciamiento de los varones de la educación. En cuanto a los resultados del aprendizaje, lo que importa es la capacidad de los docentes de estimular y acompañar el aprendizaje de varones y niñas y apoyarlo; de ahí la necesidad de una formación pedagógica de gran calidad que prepare también a los docentes a tomar debidamente en cuenta las cuestiones de género.

En algunos países se ha procedido a distribuir a los alumnos en función de su actuación en la enseñanza secundaria, con la intención de ayudar a los que no obtienen buenos resultados. Sin embargo, las conclusiones de un gran número de estudios realizados en países de altos ingresos revelan que no ha sido posible comprobar sistemáticamente que esto haya tenido efectos positivos en los resultados de los alumnos (Meier y Schütz, 2007; OCDE, 2010c). Además, cuando los varones no tienen una buena actuación escolar y se considera que son difíciles de disciplinar, este método puede concentrar a una mayor proporción de varones en las clases que obtienen peores resultados. La distribución de alumnos en función de su actuación puede reforzar las percepciones negativas que tienen de su capacidad los docentes, sus pares y ellos mismos.

Las escuelas para alumnos del mismo sexo son otra forma de tratar de resolver el problema del distanciamiento de los varones

jóvenes de la educación. No obstante, si en algunos casos estas escuelas mejoran los resultados del aprendizaje de los niños o las niñas, ello se debe, quizás, a que suelen estar especialmente bien financiadas y administradas, con alumnos de muy buena actuación que cuentan con el apoyo de sus padres. (ACCES, 2011; Halpern y otros, 2011). En Trinidad y Tobago muchas escuelas pasaron a ser para alumnos del mismo sexo partiendo de la base de que esto facilitaría la atención que prestan los docentes a la manera de aprender de los varones y reduciría la presión que sus compañeros ejercen sobre ellos (JonesParry y Green, 2010). Sin embargo, según un estudio realizado recientemente, la mayoría de los alumnos de este tipo de escuelas de Trinidad y Tobago no registraron resultados mejores, con la excepción de los que habían manifestado claramente- sobre todo niñas- que preferían asistir a un establecimiento no mixto (Jackson, 2011).

Es posible que los programas de tutorías ayuden a los varones –especialmente a los que estén en situación de mayor inferioridad– a confiar más en sí mismos y mejorar su comportamiento y evitar así distanciarse de la escuela (DuBois y otros, 2002). En los Estados Unidos, desde hace ya un siglo existe un programa denominado Big Brothers Big Sisters, que ofrece los servicios de mentores voluntarios que pasan entre tres y cinco horas por semana con un niño durante, como mínimo, un año; como ha permitido obtener mejoras en el comportamiento, se comenzó a aplicar una variante del programa en las escuelas. Para que este tipo de intervención tenga éxito, los mentores deben recibir formación, las interacciones deben ser supervisadas y los padres tienen que tener una participación intensa (Smith y Stormont, 2011).

Uno de los aspectos más difíciles que se plantean al tratar de paliar la situación de inferioridad que sufren los varones en la educación se refiere a la manera de fomentar actitudes positivas relativas al género, que

contribuyan a que los jóvenes se respeten a sí mismos y se sientan orgullosos de su sentido de la responsabilidad, de su aceptación social y de sus actitudes exentas de violencia. Si bien esto tiene que darse en los hogares y las comunidades, las escuelas son un lugar de fundamental importancia en el que pueden tomarse medidas al respecto. En el Caribe, en el marco de un concurso regional entre proyectos no gubernamentales se destacaron las mejores formas de ayudar a los varones jóvenes en situación de riesgo, como la promoción de un sentimiento de realización valorando las contribuciones de cada joven y la creación de un entorno sin amenazas ni prejuicios (Orlando y Lundwall, 2010, Banco Mundial, 2011b).

#### *Ofrecerles una segunda oportunidad puede contribuir a que los varones progresen.*

En algunos países, las políticas y programas de reinserción en la escuela de jóvenes que habían abandonado los estudios se centraron en los varones. Los programas que apuntan a brindar una segunda oportunidad se realizan a menudo fuera del sistema educativo formal y pueden ofrecer a los varones la posibilidad de finalizar la enseñanza secundaria y adquirir competencias sociales y económicas.

- En Jamaica, el proyecto sobre concientización masculina MAN (Male Awareness Now), administrado por la ONG Children First, trabaja con varones jóvenes no escolarizados de entre 14 y 24 años de edad, y con sus padres, en Spanish Town, una zona urbana pobre y con altos niveles de delincuencia. El proyecto ofrece formación profesional y para la vida, foros de salud, orientación psicológica y actividades culturales y deportivas para que los niños y jóvenes vuelvan a la escuela, a capacitarse o a trabajar, y se alejen de las drogas y las armas. El proyecto ha logrado mejorar la autoestima, el comportamiento y las actitudes de la mayoría de los participantes, y dos tercios de ellos finalizaron con éxito la adquisición de una

- competencia básica y recibieron la debida certificación (Christian Aid, 2010, Banco Mundial y Secretaría del Commonwealth, 2009).
- En Samoa, diversos organismos gubernamentales y religiosos dirigen escuelas de segundas oportunidades que ofrecen las competencias básicas, profesionales y para la vida a quienes abandonan la escuela prematuramente, principalmente varones (Jha y otros, 2012; IEU, 2012).
- En Lesotho, una ONG dirige escuelas nocturnas donde se dictan clases de inglés, sesotho y matemáticas, y se ofrece una comida caliente, para jóvenes pastores que de otro modo no podrían ir a la escuela debido a las responsabilidades que les impone el cuidado del ganado (Sentebale, 2011).

## Conclusión

Los encargados de formular políticas no deben perder de vista el objetivo de que todas las niñas en edad escolar cursen la escuela primaria y la secundaria. Al mismo tiempo, es fundamental atender a la situación de ciertos varones que están quedando rezagados en la enseñanza secundaria. Centrarse en la

calidad de la educación y en la inclusión y, paralelamente, combatir los efectos de la pobreza y ofrecer segundas oportunidades puede disminuir la situación de inferioridad y el distanciamiento de los varones, y mejorar así la participación y los resultados de todos los niños.



## Base de datos sobre educación

<http://www.education-inequalities.org/>

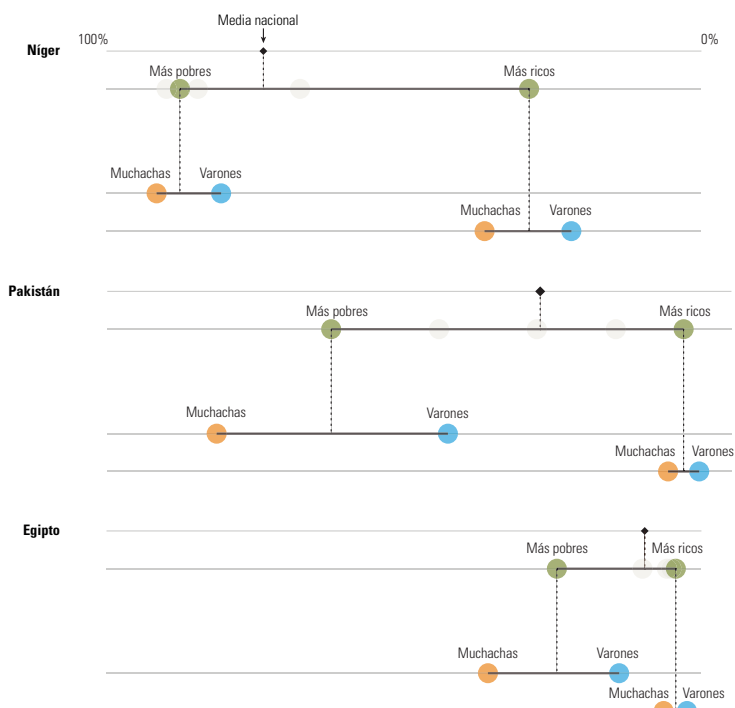


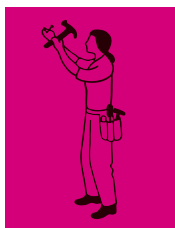
Las personas que visitan el sitio web pueden comparar los distintos grupos en los países según los diferentes indicadores sobre educación y según los factores asociados a la desigualdad, esto es, la situación económica, el origen étnico, la religión y la ubicación. Los usuarios pueden crear mapas, diagramas y cuadros a partir de los datos y descargarlos, imprimirlos o compartirlos en línea. El sitio fue diseñado por InteractiveThings.

En el sitio de WIDE, se pueden ver en detalle las intersecciones en las pautas de desventaja en los países seleccionados. En el Níger, no solo las disparidades en la situación económica son importantes, sino que además se ven agravadas por las disparidades de género. Las más afectadas son las jóvenes más pobres: el 92% de éstas tienen probabilidades de haber pasado menos de dos años en la escuela, frente al 22% de los jóvenes más ricos. En el Pakistán, la amplia disparidad de género en la población más pobre afecta a ocho de cada diez muchachas, frente a menos de cinco de cada diez varones. Aunque el problema no es tan grave en términos generales en Egipto, las disparidades de género son importantes: el 36% de las jóvenes pobres se encuentran en una pobreza educativa extrema, frente a apenas el 2% de los jóvenes más ricos.

**Gráfico 9: Las disparidades en la situación económica agrava aún más las disparidades de género**

Población de entre 17 y 22 años de edad con menos de dos años de educación, por situación económica y sexo, en el Níger, el Pakistán y Egipto (%)





## Parte 2

### Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación

*Si alguien pudiera darme las competencias y la oportunidad de trabajar, sé que podría alcanzar mis metas.*  
— una joven de Etiopía

Los avances que numerosos países han hecho para suprimir las disparidades entre los sexos muchas veces han requerido décadas para concretarse. En el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2012* se calcula que a causa de la lentitud de este progreso, 200 millones de jóvenes de entre 15 y 24 años jamás han completado la enseñanza secundaria y, en consecuencia, se han visto privados de las competencias necesarias para el trabajo. Las mujeres jóvenes se llevan la peor parte: a **116 millones de mujeres jóvenes** se les ha negado la posibilidad de completar la enseñanza primaria.

Se ha vuelto urgente la necesidad de desarrollar las competencias de los jóvenes para el trabajo. Los gobiernos de todo el mundo están lidiando con las consecuencias a largo plazo de la crisis financiera y los desafíos que plantean economías basadas cada vez más en el conocimiento. A fin de que crezcan y prosperen en un mundo en rápida mutación, los países deben prestar aún más atención al desarrollo de una fuerza laboral cualificada. Y todos los jóvenes, dondequiera que vivan y cualquiera que sea su procedencia, necesitan adquirir competencias que los preparen para ocupar empleos dignos a fin de poder prosperar y participar plenamente en la sociedad.

Estas necesidades se reconocieron cuando se formuló en 2000 el tercer objetivo de la Educación para Todos – centrado en «las necesidades de educación de los jóvenes y adultos». Pero no han recibido la atención que merecen por parte de los gobiernos, los donantes, el sector de la educación o el sector privado, y se han vuelto más críticas que nunca.

Ahora bien, con demasiada frecuencia el acceso a las competencias es desigual, y perpetúa y exacerba la desventaja que conlleva el hecho de ser pobre, mujer o miembro de un grupo marginado. Las mujeres jóvenes, en particular, son víctima de una discriminación que limita sus oportunidades tanto en la educación como en el mercado de trabajo.

La falta de posibilidades de desarrollar las competencias pertinentes impide aprovechar el potencial de los jóvenes para forjarse una vida mejor y contribuir a la economía y a la sociedad a que pertenecen. Y aquellos con los peores resultados educacionales, especialmente las mujeres jóvenes que viven de condiciones de pobreza en zonas rurales, se ven relegados a ejercer actividades muy mal remuneradas o sin remuneración alguna.

## Las jóvenes pobres son quienes menos probabilidades tienen de adquirir competencias que les permitan encontrar puestos de trabajo decente

*Actualmente, mi nivel de educación y competencias es insuficiente, pero si pudiera recibir una formación en el futuro, creo que las podría adquirir [las competencias básicas].*

– una joven de Etiopía

El *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2012* indica que los jóvenes necesitan las competencias básicas que se obtienen tras haber cursado al menos el primer ciclo de la enseñanza secundaria para poder conseguir un puesto de trabajo

remunerado con un salario digno y ser una fuerza productiva en la economía. En 30 países de los 59 analizados para preparar el informe, al menos la mitad de los jóvenes de 15 a 19 años carecían de competencias básicas. De ellos, la mayoría eran mujeres.

## Las disparidades entre los sexos se ven agravadas por las disparidades de riqueza

En la mayoría de los países pobres, las niñas tienen menos probabilidades que los niños de adquirir las competencias básicas. La interacción entre sexo y condición económica depende en parte de la medida en que un país ha progresado, en promedio, en la tarea de proporcionar competencias básicas a los jóvenes de entre 15 y 19 años.

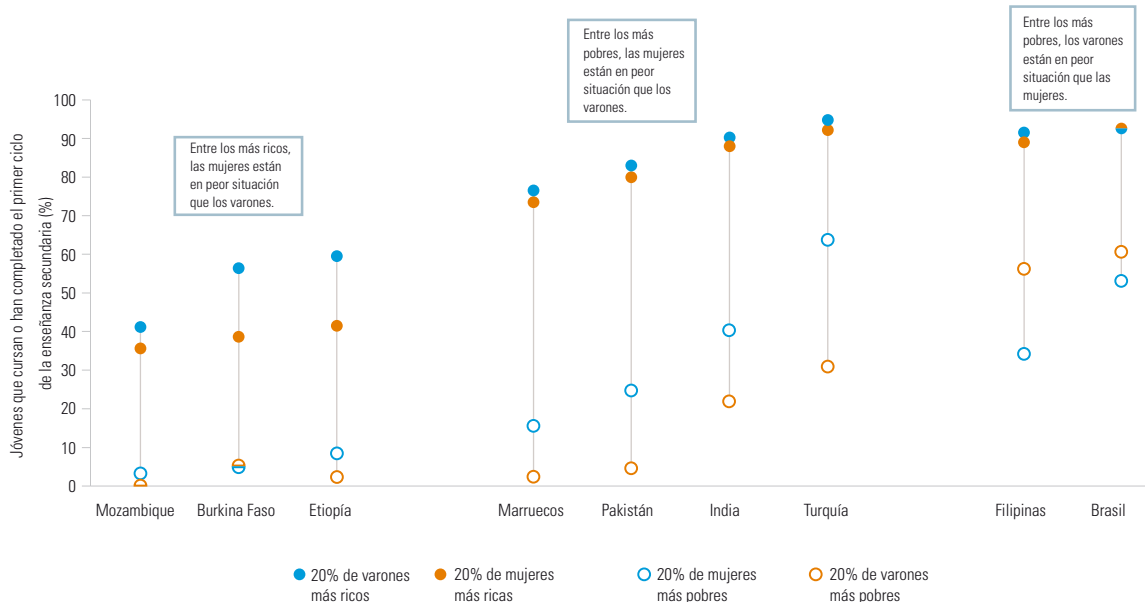
En Burkina Faso, Etiopía y Mozambique, donde solo una sexta parte de los jóvenes cursan o completan el primer ciclo de la enseñanza secundaria, muy pocos de los más pobres, varones o mujeres, llegan a ese nivel. En estos países de bajos ingresos, incluso en los hogares más acomodados se tienen que tomar decisiones sobre quién irá a la escuela. Lo más frecuente es que las decisiones favorezcan a los varones. En Burkina Faso adquieren competencias básicas casi el 60% de los jóvenes ricos, frente a un 40% de las jóvenes ricas, pero sólo un 5% de los jóvenes pobres de uno u otro sexo.

En países que en promedio lo hacen mejor, como la India, Marruecos, el Pakistán y Turquía, ocurre lo contrario. Una gran proporción de jóvenes de hogares acomodados pueden adquirir competencias básicas, independientemente de su sexo. Hay discriminación entre niños y niñas en los hogares más pobres. En Turquía, casi todos los jóvenes, de uno u otro sexo, procedentes de hogares acomodados adquieren competencias básicas. La proporción por lo que respecta a los varones de hogares pobres es del 64%, frente a solo un 30 respecto de las niñas.

Las disparidades entre los sexos no siempre van en perjuicio de las niñas. En un menor número de países de ingresos medianos, como el Brasil y Filipinas, casi todos los niños y niñas de hogares acomodados adquieren competencias básicas. Pero los varones de los hogares más pobres quedan rezagados. En Filipinas, un 56% de las niñas adquieren competencias básicas, frente a apenas un 35% de los varones.

### Gráfico 10. Las disparidades de sexo suelen ser mayores entre los más pobres

Porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años que cursan el primer ciclo de la enseñanza secundaria, o al menos lo han completado, por condición económica y sexo, en algunos países, último año sobre el que se dispone de datos



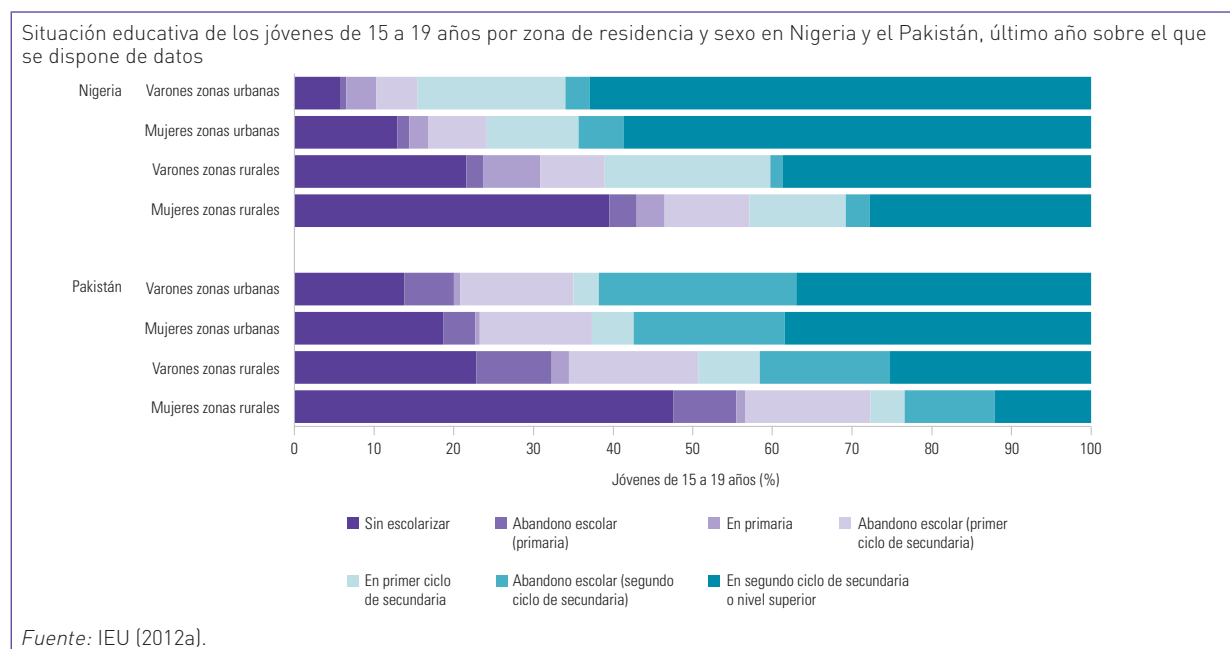
Nota. Los más ricos representan el 20% superior y los más pobres el 20% inferior en la pauta de distribución de la riqueza. Fuente: IEU (2012a).

### El lugar donde se vive afecta a la adquisición de las competencias básicas

El lugar donde viven los jóvenes contribuye a determinar sus posibilidades de educación, y a las disparidades entre zonas rurales y urbanas o regiones se añaden las desigualdades entre los sexos. Las jóvenes que viven en las zonas rurales son quienes menos probabilidades tienen de adquirir las competencias básicas. En el Pakistán, la proporción de jóvenes

de entre 15 y 19 años que han conseguido llegar hasta el segundo ciclo de la enseñanza secundaria es aproximadamente el doble en las zonas urbanas que en las zonas rurales. Casi la mitad de las mujeres de las zonas rurales del país no han ido nunca a la escuela, mientras que eso solo ocurre con el 14% de los varones de las zonas urbanas (Gráfico 11).

### Gráfico 11. Los jóvenes de las zonas urbanas tienen más probabilidades de adquirir competencias básicas



### Las jóvenes necesitan una segunda oportunidad para adquirir competencias básicas en lectura, escritura y aritmética

*Aunque no he completado mis estudios necesito una oportunidad. Quiero trabajar y aportar algo bueno al país.*  
 – Una joven de Egipto

En países donde muchos jóvenes nunca han tenido la oportunidad de ir a la escuela o la han abandonado antes de terminar la enseñanza primaria, las estrategias de desarrollo de las competencias tienen que centrarse primero en proporcionar a todos los jóvenes las nociones más elementales de lectura, escritura y aritmética. Sin embargo, las estrategias de

desarrollo de las competencias actualmente no reconocen la magnitud de esta crisis, y no incorporan enfoques específicos para llegar a quienes más necesidades padecen. En el África Subsahariana, por ejemplo, una joven de cada tres no ha completado la enseñanza primaria y necesita una segunda oportunidad (cuadro 2).

#### Cuadro 2. Jóvenes de 15 a 24 años que nunca completaron la enseñanza primaria, por sexo.

Region	Young men needing a second chance		Young women needing a second chance		Total
	Number (millions)	%	Number (millions)	%	Number (millions)
Arab States	4,3	16	6,2	20	10,5
Central and Eastern Europa	1,2	5	1,9	6	3,1
Central Asia	0,3	4	0,4	4	0,7
East Asia and the Pacific	14,4	8	14,4	8	28,8
Latin America and the Caribbean	4,2	8	4	8	8,2
South and West Asia	35,1	21	56	28	91,1
Sub-Saharan Africa	23,3	29	33,3	35	56,6
<b>Total (world)</b>	<b>82,9</b>	<b>15</b>	<b>116,2</b>	<b>19</b>	<b>199,1</b>

## La falta de competencias afectará para siempre la vida de las jóvenes y el crecimiento de su país

Si bien cabría prever que los jóvenes tienen más probabilidades de estar sin trabajo que los adultos mientras esperan para subir el primer peldaño de la escalera, en muchos países los obstáculos para conseguir un buen puesto de trabajo son casi insuperables para la mayoría de los jóvenes.

A nivel mundial, uno de cada ocho jóvenes está desempleado. Las tasas de desempleo son entre dos y tres veces más altas para los jóvenes que para los adultos, existiendo grandes disparidades en algunas regiones. Muchos jóvenes esperan largo tiempo por un trabajo, y el tiempo de espera se ha prolongado a raíz de la recesión económica. Las rigurosas circunstancias económicas acentuarán seguramente las diferencias entre quienes tienen diferentes niveles de

educación, y las personas con niveles más altos es menos probable que padezcan esas esperas por un empleo que aquellas con niveles inferiores.

Muchos jóvenes no pueden darse el lujo de permanecer desempleados y se ven obligados a ocupar empleos de mala calidad que son inseguros, mal remunerados y exigen con frecuencia largas horas de trabajo. Se estima que, en todo el mundo, unos 152 millones de jóvenes –el 28% del total de jóvenes trabajadores– reciben una paga inferior a 1,25 dólares estadounidenses al día, una cantidad con la que es poco probable que ellos y sus familias puedan salir de la pobreza. Las mujeres jóvenes en particular se encuentran en esta situación difícil de cambiar.

## La discriminación por motivos de sexo en la educación se prolonga en el lugar de trabajo

*[Un buen trabajo] es un empleo que me ayude a vivir dignamente, y no tenga que gastarme el sueldo en transporte y comer en el trabajo, y no hay vuelta de hoja.*

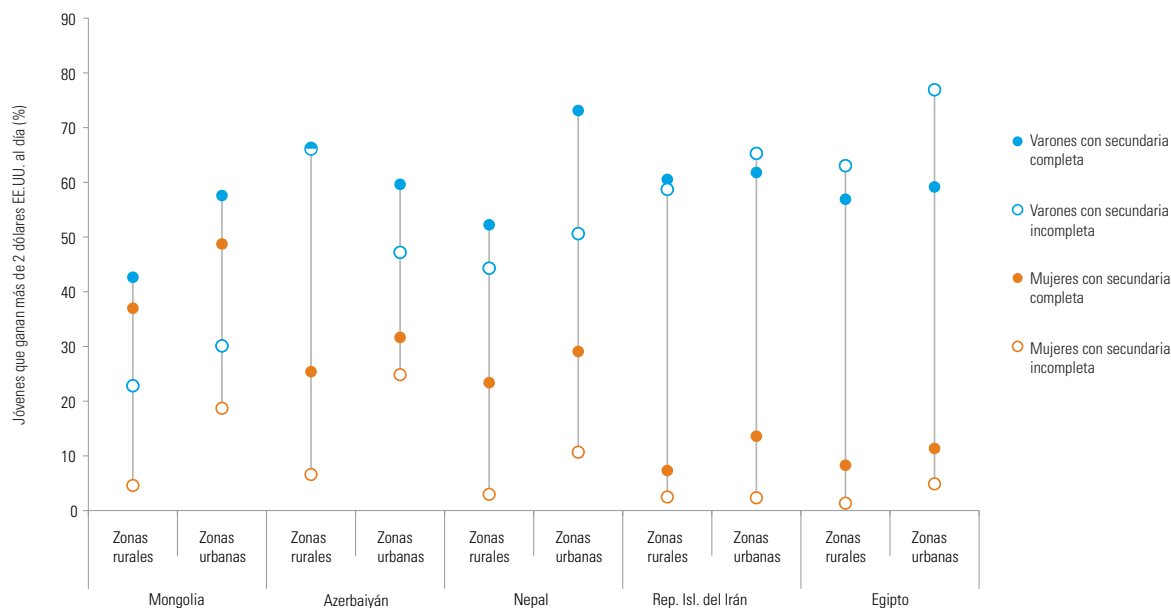
– una joven de Egipto

Haber finalizado la enseñanza secundaria incide de diferente manera, según el lugar en que se vive y el sexo, en el hecho de que los jóvenes posean las competencias necesarias para conseguir un empleo adecuadamente remunerado. En Nepal, menos del 30% de las mujeres de las zonas rurales o urbanas que han concluido la enseñanza secundaria ganan un salario por encima del umbral de pobreza. Por su parte, los varones que no han terminado siquiera la enseñanza secundaria tienen más probabilidades de percibir un salario adecuado que las jóvenes poseedoras de una mejor educación; más del 40% ganan por encima del umbral de pobreza (Gráfico 12).

Se aprecian disparidades entre los sexos asimismo acusadas en Azerbaiyán, Egipto, Mongolia y la República Islámica de Irán. Es probable que las razones difieran de un país a otro, y que en parte tengan que ver con el hecho de que las mujeres jóvenes que realizan tareas domésticas en el hogar no son remuneradas. Pero teniendo en cuenta que las jóvenes, al igual que los jóvenes, pertenecientes a medios desfavorecidos suelen necesitar recursos para la supervivencia propia y la de sus familias, y que esas disparidades de sexo probablemente persistirán en el tiempo, las razones que las sustentan merecen una mayor atención de las instancias normativas.

**Gráfico 12: Las jóvenes suelen quedar relegadas a los trabajos mal remunerados**

Porcentaje de jóvenes (de 15 a 29 años) que trabajan por encima del umbral de pobreza (más de 2 dólares estadounidenses al día), por sexo, resultados educativos y zona en Mongolia, Azerbaiyán, Nepal, la República Islámica del Irán y Egipto, último año sobre el que se dispone de datos



Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012) basados en los datos de la Encuesta sobre la transición de la escuela al trabajo (OIT, 2011c).

## Muchas jóvenes no cuentan en la fuerza de trabajo

*Por lo común, el entorno de trabajo [como jornalero] no es cómodo para las mujeres. Suelen ser los hombres los que trabajan en este régimen porque exige mucho esfuerzo. Por eso, las mujeres generalmente no consiguen el tipo de trabajo que quieren. Y para ser contratadas en una oficina siempre piden papeles [calificaciones] y más preparación. Si no los tienes, nadie te contrata y todo es muy difícil. Y los jóvenes como nosotros, que hemos abandonado los estudios, nunca podemos conseguir papeles. Por eso, ni siquiera tratamos de hacerlo.*

– una joven de Etiopía

Las cifras de desempleo ocultan el hecho de que algunos jóvenes dejan de buscar trabajo porque no creen que vayan a encontrarlo. Las personas que no están estudiando ni están empleadas ni buscan activamente trabajo se suelen clasificar como “inactivas”, aunque su inactividad es más fruto del mercado laboral

que de su propia voluntad. Si se incluye a quienes se desalienta de participar en la fuerza de trabajo, el índice de desempleo aumenta considerablemente: se duplica en el Camerún, por ejemplo, y crece alrededor de un cuarto en Jordania, México y Turquía (Understanding Children’s Work, 2012).

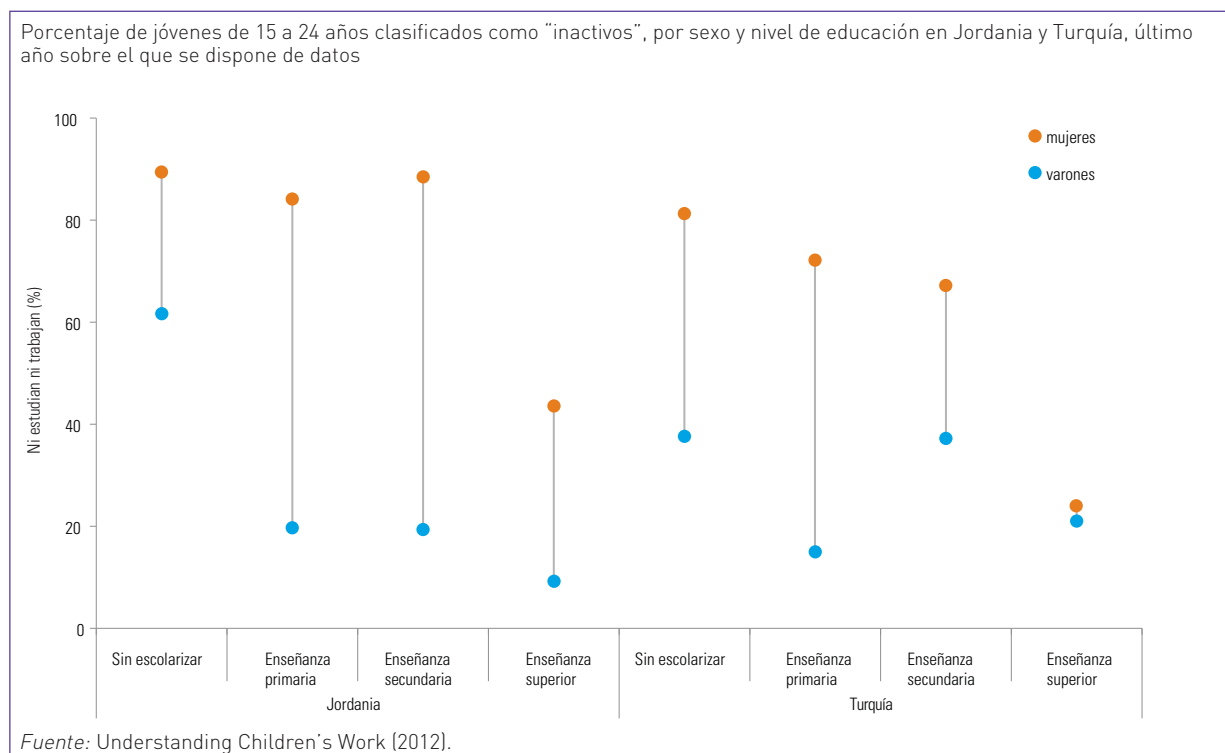
Las mujeres representan con frecuencia una mayoría de las personas clasificadas como "inactivas". Sin embargo, su manera de ver sus oportunidades vitales depende de las oportunidades efectivas que ofrece el mercado de trabajo. En las zonas urbanas de China, los jóvenes de ambos sexos tienen aspiraciones muy similares en general, pero en Egipto y el Nepal, donde las posibilidades de trabajo de las mujeres son limitadas, las jóvenes destacan la importancia de la vida familiar mientras que los jóvenes ponen más el acento en el empleo y el dinero (Pastore, 2012).

Los jóvenes suelen trabajar muchas horas en el hogar y en empleos informales, que son menos visibles para los encargados de la formulación de políticas. El análisis de encuestas recientes de la fuerza de trabajo

en nueve países realizado para este Informe revela que en todos ellos había más mujeres que varones entre los jóvenes clasificados como inactivos, a menudo de manera significativa. (Understanding Children's Work, 2012).

En Jordania, el 37% de las mujeres se clasificaba como inactivas, frente al 10% de los varones. En Turquía, las cifras eran 52% y 16%. Las disparidades entre hombres y mujeres solían ser muy grandes entre jóvenes que habían abandonado el sistema educativo tras haber terminado apenas la escuela primaria. En Jordania, más del 80% de los jóvenes que sólo habían cursado la enseñanza primaria no estaban buscando activamente trabajo, frente al 20% de los jóvenes (Gráfico 13).

**Gráfico 13: En Jordania y Turquía, muchas jóvenes no buscan trabajo**





Al excluir a los jóvenes que no buscan activamente trabajo, las estadísticas de desempleo nada revelan acerca de porqué las jóvenes no ocupan puestos de trabajos remunerados. ¿Es por causa de responsabilidades familiares, presiones culturales o discriminación en el mercado laboral? En Dar es Salaam (República Unida de Tanzania), el 68% de las jóvenes que no buscaban activamente trabajo dijeron que ello era así porque pensaban que no lo encontrarían (Kondylis y Manacorda, 2008). Esto indica que el motivo radica más probablemente en la discriminación que en otros factores.

La carga del trabajo doméstico desigualmente repartida restringe en muchos casos la participación de las mujeres en el mercado de trabajo. En Etiopía, las mujeres dedican seis veces más tiempo que los hombres al trabajo en el hogar, y aproximadamente la mitad que los varones al trabajo remunerado. El 43% de las mujeres eran trabajadoras familiares no remuneradas, y las empleadas eran predominantemente temporeras. Las mujeres, en particular las más jóvenes, ganaban menos que los hombres. Asimismo, las mujeres estaban en desventaja por la división del trabajo tanto en el hogar como en el mercado laboral (Kolev y Robles, 2010; Robles, 2010).

Es probable que las mujeres que buscan trabajo tengan que esperar más que los varones jóvenes para encontrarlo. En Jordania, dos terceras partes de las jóvenes están disponibles para trabajar. De ellas, hasta una de cada tres está desempleada. En cambio, del 90% de los jóvenes disponibles para trabajar, el 16% estaba desempleado en 2007. (Understanding Children's Work, 2012). El incremento de la educación femenina en Jordania en los últimos años, hasta el punto de que la matrícula de mujeres es superior a la de varones especialmente en las zonas urbanas, no parece, empero, redundar en el mejoramiento de sus posibilidades de trabajo (Amer, 2012). En Egipto, menos de la cuarta parte de las mujeres de 15 a 29 años están económicamente activas, un tercio de la tasa correspondiente a los varones. Las mujeres que llegan a ingresar en la fuerza de trabajo pasan por un periodo de espera más largo, y en 2006, el 75% hacía ya cinco años que buscaba trabajo (Assaad y Barsoum, 2007).

Estas observaciones indican no solo que los factores culturales mantienen a las jóvenes alejadas del mercado laboral sino también que las prácticas discriminatorias les hacen más difícil encontrar trabajo. Las que efectivamente lo consiguen, es posible que reciban una remuneración más baja, aunque un mayor nivel de educación puede modificar la situación, como las experiencias de la India y el Pakistán lo ilustran (Recuadro 3).

**Recuadro 3:**
**En la India y el Pakistán, las trabajadoras con mayor educación obtienen beneficios**

En la India y el Pakistán, como en muchos países en desarrollo, el empleo asalariado ordinario es una parte pequeña e incluso decreciente del mercado laboral. En ambos países, las mujeres tienen más probabilidades que los hombres de quedar al margen de la fuerza de trabajo.

En la India, el 39% de las mujeres no se contabiliza como parte de la fuerza de trabajo, frente al 12% de los hombres. La proporción asciende hasta el 70% en el caso de las mujeres sin educación de las zonas urbanas. Muchas mujeres, a menudo las que tienen niveles más bajos de educación, están obligadas a realizar trabajos desagradables. Las mujeres indias sin educación de las zonas rurales tienen alrededor de un 55% de posibilidades de ser trabajadoras familiares no remuneradas, y casi un 25% de realizar trabajos ocasionales de algún tipo.

En el Pakistán, mientras que los hombres tienen un 8% de posibilidades de quedar excluidos del mercado de trabajo, para las mujeres la cifra asciende al 69%, y solo disminuye en el caso de las pocas mujeres con una escolarización superior a los diez años. Su número es escaso en el país: solo el 18% alcanzaban esa condición en 2007.

Con referencia a quienes encuentran trabajo, los hombres ganan en promedio un 60% más que las mujeres. La brecha salarial es mayor en el caso de quienes tienen bajos niveles de lectura, escritura y aritmética. Ahora bien, la educación puede hacer que los ingresos de las mujeres sean muy superiores. En el Pakistán, las mujeres con un alto nivel en lectura y escritura ganaban un 95% más que las analfabetas, mientras que el diferencial era sólo del 33% entre los hombres.

A partir de estos ejemplos de la India y el Pakistán puede decirse que la expectativa cultural es que las mujeres, incluso las que tienen mayor educación, permanezcan en el hogar cuidando de su familia. Los años de educación, pues, tienen un efecto muy limitado en la participación de las mujeres en general en el mercado de trabajo. Sin embargo, la educación puede tener un fuerte efecto en relación con sus ingresos, lo que indica que invertir en la educación de las mujeres puede producir dividendos, siempre que estas participen en la fuerza de trabajo y consigan empleo.

*Fuente: Aslam y otros (2010).*

## Muchos gobiernos descuidan las competencias y los desfavorecidos son quienes más salen perdiendo

Pese a los beneficios económicos que entraña, el desarrollo de competencias no suele recibir la debida atención en los planes nacionales. Incluso cuando se reconoce su importancia, es frecuente que solo se le asigne baja prioridad y que no se indique claramente una línea de responsabilidad para la adopción de medidas, que no exista una coordinación adecuada entre los organismos y los proveedores, y que no se preste suficiente atención a las necesidades de los jóvenes desfavorecidos. Incluso cuando el desarrollo de competencias se incluye en las estrategias nacionales, el objetivo principal suele consistir en impulsar más la productividad y el crecimiento que en mejorar las condiciones de empleo de los pobres.

Pocos países de los cuarenta y seis que se analizaron en este reporte han detallado estrategias para satisfacer las necesidades de grupos vulnerables como las mujeres y aquellos que trabajan en el sector informal. Aun cuando en muchas estrategias de desarrollo de competencias se destaca la importancia de la equidad, en particular la igualdad entre los sexos, como objetivo planteado en los debates más amplios sobre el acceso al desarrollo de competencias, la formación y la empleabilidad, pocos países han fijado metas concretas a este respecto. Entre ellos figuran Bangladesh y Etiopía. El objetivo de Bangladesh es aumentar para 2020 en un 60% la matrícula femenina en la enseñanza técnica y profesional, mientras que Etiopía espera que para 2014/15 la participación de las mujeres represente el 50%

de la participación total en los programas de formación técnica y profesional (Engel, 2012; Ministerio de Finanzas y Desarrollo Económico de Etiopía, 2010).

La India y Malawi han establecido programas de acción afirmativa para incrementar la

participación de las mujeres en la formación, pero sin estrategias donde se aborden las múltiples dificultades con que tropiezan las mujeres para acceder a la formación es improbable que puedan lograrse los resultados previstos (Engel, 2012).

## Enseñanza secundaria: allanar el camino para el trabajo

La escuela secundaria es un medio esencial de que los jóvenes adquieran las competencias que les ofrezcan más posibilidades de encontrar buenos empleos. Una enseñanza secundaria de alta calidad que tenga en cuenta la gama más amplia posible de aptitudes, intereses y procedencias es fundamental no solo para poner a los jóvenes en la senda hacia el mundo del trabajo, sino también para proporcionar a los países la fuerza laboral cualificada que necesitan para competir en el mundo de hoy impulsado por la tecnología. Además del desafío de alcanzar la meta de la enseñanza primaria universal, en los países más pobres del mundo aún existen obstáculos considerables que impiden el acceso de muchos jóvenes a la enseñanza secundaria; en el mundo hay 71 millones de

adolescentes sin escolarizar.

Para que los jóvenes desfavorecidos tengan las mismas oportunidades que los pertenecientes a sectores acomodados de acceder a buenos empleos por mérito y no por privilegio, la enseñanza secundaria debe ser más equitativa e incluyente y ofrecer la mayor variedad posible de oportunidades a fin de responder a la diversidad de aptitudes, intereses y procedencias de los jóvenes. La equidad y la inclusión son objetivos importantes no solo porque la educación es un derecho universal, sino también porque los países necesitan una mano de obra cualificada para poder competir en la moderna economía mundial.

## Suprimir las barreras a la enseñanza secundaria

*Estaba comprometida y él se negó a que siguiera estudiando. Así que tuve que dejar la escuela.*

– Una joven de Egipto



© UNESCO/Marc Hofer

En muchos países pobres, la preocupación dominante es que siga habiendo aún muchos niños que no completan la enseñanza primaria. Ahora bien, para quienes concluyen esa etapa, es esencial que la transición a la enseñanza secundaria sea lo más fluida posible. Vincular la enseñanza primaria al primer ciclo de la secundaria es una forma de hacer la transición sin tropiezos. Otros medios de combatir las desigualdades consisten en eliminar los costos de escolarización y en establecer estrategias para superar obstáculos sociales y culturales, como el matrimonio precoz, que impiden a las mujeres jóvenes completar su educación.

*Eliminar los costos de escolarización puede ser un obstáculo importante para los grupos desfavorecidos.* Suprimir esos costos puede ayudar a extender la enseñanza secundaria, como lo demuestran los datos de algunos países de Asia y África. En Uganda esa medida supuso, en particular, un incremento en la matrícula de niñas procedentes de hogares desfavorecidos, que hasta entonces tenían más probabilidades de abandonar la escuela. En 2009 las probabilidades de que las niñas accedieran a la enseñanza secundaria habían aumentado en un 49%, aproximadamente, con respecto a las que tenían en 2005 (Asankha y Takashi, 2011).

Kenya fue más allá y adoptó un programa ambicioso encaminado a suprimir los derechos de matrícula en toda la enseñanza secundaria. La matrícula aumentó inmediatamente, pero no en todos los casos; el Gobierno debe velar por que su mayor inversión se asigne de manera que los niños y las niñas pobres de las zonas rurales tengan las mismas oportunidades que los demás (Recuadro 5.3). Rwanda también ha optado por esta vía a partir de 2012 y se ha fijado un plazo de siete años para alcanzar la enseñanza universal y gratuita de 12 años de duración (Ministerio de Educación de Rwanda, 2012; Mugisha, 2012).

En vez de suprimir el pago de los derechos de matrícula para todos, algunos países han optado por reducirlo o eliminarlo solo respecto de grupos específicos, como las niñas. En Bangladesh, la introducción de un estipendio para las jóvenes que cursan la enseñanza secundaria ha tenido tanto éxito que ya hay más mujeres que varones en ese nivel de enseñanza.

Los programas de transferencias de efectivo condicionales se han difundido después de los resultados satisfactorios de su aplicación inicial en algunos países de América Latina. Se ha comprobado que, gracias a esos programas, en los países en desarrollo la matrícula en la enseñanza secundaria

ha registrado un incremento medio de 3 a 12 puntos porcentuales (Slavin, 2009).

El éxito de estos programas en América Latina está alentando a algunos países del África Subsahariana a emularlos, a veces con resultados muy positivos. En Malawi, gracias al programa de transferencias de efectivo a las adolescentes y las mujeres jóvenes las tasas de abandono escolar se redujeron del 11% al 6% y se multiplicó por 2,5 el número de reincorporaciones de muchachas que habían abandonado la escuela antes de que empezara a aplicarse el programa (Baird y otros, 2009). En Camboya también se comprobó que la concesión de becas a niñas pobres al final de la enseñanza primaria había reducido las dificultades para acceder a la escuela secundaria, lo cual supuso un aumento del 30% de la matrícula en ese nivel de enseñanza (Caillods, 2010).

Los jóvenes más desfavorecidos no siempre saben que pueden beneficiarse de esos programas y el acceso de los hogares pobres a estos beneficios puede verse dificultado por los procesos de solicitud. En Kenya, por ejemplo, la necesidad de fotocopiar un formulario de solicitud ha impedido a veces que las familias pobres de las zonas rurales solicitaran becas del Gobierno (Ohba, 2009). Sin embargo, cuando se los aplica correctamente, los programas de becas y subvenciones son medios muy eficaces para brindar a los jóvenes de familias pobres la oportunidad de acceder a la enseñanza secundaria.

*Las madres jóvenes necesitan apoyo para volver a la escuela.*

La pobreza no es la única causa de que algunas jóvenes de los países de bajos ingresos abandonen la escuela. Las barreras sociales, culturales y económicas profundamente arraigadas, como el matrimonio a temprana edad, impiden con frecuencia que las jóvenes prosigan sus estudios.

Más de una de cada diez mujeres de entre 15 y 19 años de edad están embarazadas o son madres en el África Subsahariana, América Latina y Asia Meridional, y el porcentaje asciende al 30% o más en Bangladesh, Liberia y Mozambique (Banco Mundial, 2010c).

En el Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, la República Dominicana, Haití, Nicaragua y el Perú las madres adolescentes tienen un promedio de entre 1,8 y 2,8 años menos de escolarización que las otras muchachas y las probabilidades de que abandonen la escuela son 14 veces superiores a las de ellas. Incluso si antes de quedarse embarazadas asistían a la escuela, hasta el 89% la han abandonado, mientras que entre las jóvenes que no han tenido hijos en la adolescencia la tasa de abandono escolar solo es del 35% (NäslundHadley y Binstock, 2010).

La educación de las adolescentes es de por sí una buena protección contra el matrimonio precoz. En Bangladesh y en Nigeria la media de edad a la que contraen matrimonio las jóvenes que han completado la enseñanza secundaria es superior en más de dos años a la de las que no han recibido enseñanza o solo han finalizado la primaria; en Etiopía y en Malí la diferencia es de tres años y en el Chad de cuatro (Brown, 2012).

La inclusión de competencias básicas para la vida en materia de salud sexual y reproductiva y prevención del VIH ha resultado eficaz para evitar los embarazos precoces y reducir el riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual. En la India, un programa de fomento de mejores opciones de vida ofrece a las adolescentes una combinación de competencias: alfabetización y formación profesional, apoyo para ingresar y permanecer en la enseñanza formal, educación para la vida familiar y formación para el liderazgo. En una evaluación del impacto de este programa se comprobó que había producido beneficios significativos. El 37% de las jóvenes graduadas habían contraído matrimonio a los 18 años de edad o más tarde, mientras

que en un grupo de control la proporción solo era del 26%; según se informó, había aumentado el uso de anticonceptivos por las graduadas. Entre las jóvenes que no estaban casadas, las graduadas tenían el 65% más de probabilidades de estar informadas acerca del SIDA y el 17% tenían más probabilidades de saber lo que había que hacer para prevenir el VIH y el SIDA. Estos porcentajes eran aún mayores cuando las jóvenes que respondían a la encuesta estaban casadas (CEPDA, 2001).

En algunos países en desarrollo, como Bostwana, Malawi, Namibia, Swazilandia y Zambia, cuando las adolescentes embarazadas dan a luz se las excluye de la escuela durante un periodo que varía entre 6 y 18 meses. A menudo no se les permite volver a la misma escuela. En los países donde la ley obliga a las escuelas a readmitir a las jóvenes madres, como el Camerún, Sudáfrica y la mayoría de los países de América Latina, el estigma social y la falta de apoyo educativo, financiero y psicológico dificultan su reincorporación (Hubbard, 2008).

Incluso en los países donde se ha modificado la legislación para garantizar el derecho de las jóvenes madres a la educación, es preciso seguir trabajando para que puedan ejercer ese derecho. Reconociendo esa necesidad, el Centro de Mujeres de la Fundación Jamaica ha prestado apoyo integral para ayudar sobre todo a las embarazadas y las madres pobres de menos de 16 años de edad, sufragando, entre otras cosas, los gastos de alimentación y transporte, para que puedan reincorporarse a la escuela después de dar a luz. Este programa ha sido financiado en parte por el Gobierno desde 1991, pero a raíz de los recientes recortes presupuestarios la Fundación ha tenido que reducir sus actividades. Más de 1.000 jóvenes madres participan cada año en programas de desarrollo de competencias para la vida y de reincorporación a la escuela. Evaluaciones realizadas a finales de la década de 1990 indicaron que gracias a estos programas las probabilidades de que las jóvenes madres

completaran la enseñanza secundaria habían aumentado del 20% al 32% (Advocates for Youth, 2012; Barnett y otros, 1996; CEPAL, 2007; Drayton y otros, 2000; Tomlinson, 2011).

En una encuesta realizada por el Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía (FAWE) se demostró de qué manera combinando actividades de comunicación con medidas de reforma legislativa y con el suministro de formación local a docentes y estudiantes es posible modificar las actitudes con respecto a la reincorporación de esas jóvenes a la escuela. Mientras que en 2001 el 69% de los docentes se oponían a la reincorporación de las jóvenes embarazadas, en 2004, después de haber recibido formación a este respecto, el 84% de los docentes se declararon a favor de su reincorporación. La oposición también se redujo entre los padres: del 53% al 25% (FAWE, 2004).

El abandono escolar temprano de las jóvenes por causa de embarazo es

un problema también en los países desarrollados. En promedio, el 14% de los jóvenes de los países de la Unión Europea han concluido, a lo sumo, el primer ciclo de la enseñanza secundaria. En la mayoría de los países de la Unión Europea, los varones tienen más probabilidades que las niñas de abandonar la escuela. En Grecia, por ejemplo, el 15% de los varones no terminan la escuela secundaria, mientras que en el caso de las niñas el porcentaje es del 10%. Sin embargo, en algunas circunstancias son estas las que corren más riesgo de abandonar la escuela. Las madres adolescentes resultan particularmente vulnerables. La mayoría de ellas ya tiene un historial escolar deficiente y procede de un medio desfavorecido. En el Reino Unido, por ejemplo, alrededor del 3,6% de las jóvenes de entre 15 y 17 años de edad se quedan embarazadas. El embarazo reduce hasta en un 24% las probabilidades de permanecer en la escuela después de los 16 años.

### **Mejorar la adecuación de la enseñanza secundaria al mundo del trabajo: Combatir la discriminación en las pasantías y los aprendizajes**

La enseñanza secundaria debería fundamentarse en las competencias básicas y brindar igualdad de oportunidades a todos los jóvenes para que éstos puedan adquirir competencias transferibles, así como competencias técnicas y profesionales, que les permitan encontrar un buen trabajo o proseguir sus estudios. Un plan de estudios común en el primer ciclo de la enseñanza secundaria ayuda a ofrecer a todos los niños las mismas posibilidades de consolidar sus competencias básicas. En el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, los jóvenes necesitan adquirir competencias transferibles para allanar la transición de la escuela al trabajo, y competencias técnicas y profesionales para determinados oficios o sectores laborales. Combinar todas estas competencias por parejo y ajustarlas a las necesidades del mercado local ofrece un buen

equilibrio curricular que puede redundar en provecho de todos.

Después del primer ciclo de la enseñanza secundaria algunos estudiantes acceden a la escuela secundaria general donde reciben enseñanza académica o profesional, mientras que otros ingresan a instituciones de formación técnica y profesional. Las disparidades de género suelen ser mayores en la enseñanza técnica y profesional que en la enseñanza general. En Bangladesh las jóvenes solo representaban el 21% de la matrícula en la enseñanza técnica y profesional, frente al 51% en la enseñanza general. En general, las jóvenes matriculadas en la enseñanza técnica y profesional tienden a recibir formación para desempeñar ocupaciones tradicionalmente femeninas, a menudo mal remuneradas, como peluquería,

costura y sastrería, ventas y ocupaciones de servicios, y asistencia a personas (Comisión Europea, 2006; Gaidzanwa, 2008; Solotaroff y otros, 2009).

A menudo las personas que abandonan la escuela se encuentran en una situación paradójica: no pueden conseguir empleo porque carecen de experiencia laboral, pero solo podrían adquirirla si consiguiesen empleo. Los estudiantes que pueden permanecer en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria logran resolver ese problema vinculando la escuela con el lugar de trabajo, lo cual facilita su transición a la vida laboral. Mediante las pasantías y el aprendizaje de oficios los jóvenes pueden adquirir competencias transferibles y profesionales a través de una experiencia laboral directa.

*Las pasantías no llegan a beneficiar a los desfavorecidos.* El aprendizaje formal de oficios puede durar varios años; en cambio, hay pasantías que solo duran algunas semanas o unos meses. Las pasantías no están estructuradas sobre la base de un plan de estudios y sus resultados de aprendizaje rara vez se evalúan. Por el contrario, el aprendizaje formal de oficios se orienta a la adquisición de un oficio y las competencias necesarias para obtener una cualificación se aprenden en el lugar de trabajo.

Por lo general, las pasantías no se remuneran o los pasantes solo perciben una pequeña subvención; a los aprendices, en cambio, se les paga un sueldo mínimo o una subvención mientras dura su formación. En ambos casos, las empresas sufragan los gastos de formación y los gobiernos asumen los de escolarización.

En los países más pobres, donde suelen predominar las empresas pequeñas del sector no estructurado y la población juvenil es muy numerosa, las pasantías solo pueden estar al alcance de una minoría. Incluso en los países ricos, la oferta de pasantías suele

reproducir la discriminación que existe en el mercado de trabajo, de manera que los jóvenes desfavorecidos tienen dificultades para conseguir contratos debido a sus antecedentes relacionados con el género, las discapacidades o el origen étnico (ECOTEC, 2009).

En la mayoría de las regiones del mundo la experiencia indica que el aprendizaje formal de oficios puede ser útil para tender puentes entre la escuela y el lugar de trabajo. En los países desarrollados es muy frecuente que exista una vinculación entre ese aprendizaje y el sistema escolar. Gracias a este aprendizaje es posible aumentar la motivación de los estudiantes para que permanezcan en la escuela y al mismo tiempo beneficiar a los empleadores garantizando que los jóvenes se incorporen al mercado laboral con las competencias y la experiencia necesarias.

En el aprendizaje de oficios el alumnado tiende a ser masculino debido a la discriminación en el mercado de trabajo y al tipo de oficios que se enseñan. Por ejemplo, en 2010 solo el 13% de los graduados del sistema dual de Egipto eran mujeres, porque la formación se centraba en oficios industriales tradicionales (Adams, 2010).

Las aprendizas recibían una paga más reducida durante su formación, tenían más dificultades para encontrar empleo y cuando lo conseguían su remuneración era menor (Adams, 2007). En el Reino Unido, durante el aprendizaje la remuneración que reciben las mujeres es en promedio inferior en un 21% a la que se asigna a los varones. La ventaja salarial que les suponía el haber adquirido esa formación apenas era del 4%, mientras que en el caso de los varones con la misma formación esa ventaja ascendía al 20% (TUC e YWCA, 2010).

Si bien la combinación de la experiencia laboral con la escolarización puede contribuir a corregir las desigualdades, este sistema solo funciona bien cuando existe un sector

moderno de la economía bien desarrollado. En muchos países de bajos ingresos, incluidos los del África Subsahariana donde prevalece el sector no estructurado, resulta difícil proporcionar a los jóvenes escolarizados una experiencia laboral bien organizada en unas empresas pequeñas que suelen ser de

carácter familiar. En esos países es probable que las escasas posibilidades de aprendizaje en el trabajo se reserven para los pocos privilegiados que acceden a la enseñanza secundaria, con el consiguiente agravamiento de las desigualdades.

## La orientación profesional debe favorecer el acceso de los jóvenes desfavorecidos al aprendizaje de oficios

*Creo que sería muy diferente si pudiera encontrar a una persona instruida que me orientara y me ayudara a conocer mejor la profesión que me interesa. Si alguien me proporcionara las competencias necesarias y la posibilidad de empezar a trabajar, estoy segura de que podría alcanzar mis objetivos.*

– Una joven de Etiopía

En algunas escuelas se proporciona orientación profesional, pero esta tiende a centrarse más en las decisiones acerca del tipo de enseñanza que en las posibilidades profesionales (Watts y Fretwell, 2004). Sin embargo, en el Japón los docentes desempeñan una función más activa de apoyo a los estudiantes que se incorporan

al aprendizaje de oficios para orientarlos acerca de las empresas y los empleos más convenientes. En general, de esa manera se garantiza que dispongan de toda la información pertinente y que los empleos correspondan a sus intereses, lo cual reduce el abandono del aprendizaje (Brinton, 1998: Hori, 2010).

## Conclusión

La enseñanza secundaria brinda a los jóvenes las mejores perspectivas de adquirir competencias que los sitúen en una posición propicia para conseguir buenos empleos. En muchos países ha mejorado considerablemente el acceso a la enseñanza primaria, pero en el mundo en desarrollo todavía hay muchos jóvenes que no pasan a la enseñanza secundaria, en la que podrían consolidar sus competencias básicas y aprovecharlas para ampliar su formación.

El fomento del tipo de competencias que, como han señalado en reiteradas ocasiones,

los empleadores desean encontrar en los jóvenes que aspiran a un empleo tras haber concluido sus estudios resultaría más eficaz si los alumnos estuvieran en contacto con el trabajo a través del aprendizaje de oficios y se adoptaran otros métodos de enseñanza innovadores. Ahora bien, para que las mujeres aprovechen los beneficios de esas oportunidades, es preciso primero suprimir los obstáculos con que se enfrentan para completar la enseñanza secundaria y la discriminación que sufren en el mercado de trabajo.



## Muchas jóvenes pobres del medio urbano carecen de las competencias básicas

La población urbana está creciendo rápidamente en muchas partes del mundo, sobre todo en los países en desarrollo. Un gran número de jóvenes emigran del medio rural desfavorecido hacia pueblos y ciudades que encierran la promesa de mayor libertad, mejores condiciones de vida y más posibilidades de trabajo. El crecimiento demográfico es un factor que también contribuye a la rápida urbanización. La población juvenil urbana actual, la más grande de la historia, está mejor educada que la de generaciones anteriores y representa una poderosa fuerza de cambio político y social así como de crecimiento económico.

La urbanización, empero, se ha acompañado de un aumento de la pobreza urbana. Los jóvenes suelen constituir una parte desproporcionada de quienes viven condiciones deplorables en asentamientos urbanos no planificados. Muchos están atrapados en actividades de subsistencia inseguras. Las mujeres se encuentran en particular desventaja en los mercados de trabajo de las ciudades. Muchos de estos jóvenes abandonaron la escuela antes de haber adquirido ciertas competencias básicas como nociones de lectura, escritura y aritmética.

La urbanización puede ampliar las posibilidades cuando las políticas, además de promover el desarrollo económico y la creación de empleo, permiten a los jóvenes desfavorecidos aprovechar las oportunidades adquiriendo las competencias pertinentes.

A menos que se les ofrezca una segunda oportunidad en la educación, es poco probable que los jóvenes puedan desarrollar las competencias mediante la capacitación en el trabajo, incluido el tradicional aprendizaje de un oficio.

*El empleo de las jóvenes pobres del medio urbano es principalmente informal.* En las zonas urbanas de los países en desarrollo, una gran parte del empleo corresponde a empresas medianas y pequeñas y microempresas que operan de manera informal, es decir, sin registros comerciales formales, legalidad o reglamentación. Son muchos los jóvenes que en el mundo entero trabajan en el sector no estructurado. En los países del África Subsahariana, en particular Côte d'Ivoire, Mali y Zambia, este sector absorbe alrededor del 70% del empleo no agrícola. En algunos países de la región, las mujeres tienen muchas más probabilidades que los hombres de trabajar en el sector no estructurado.

La disminución de puestos de trabajo en el sector público y la persistencia del sector no estructurado han aumentado la inseguridad laboral de los jóvenes desfavorecidos. A principios de la década del 2000, en las capitales de África Occidental más del 80% de los varones y más del 90% de las mujeres de entre 15 y 24 años que tenían empleo trabajaban en el sector privado no estructurado, mientras que el empleo en el sector público era escaso (Nordman y Pasquier-Doumer, 2012).

## La discriminación excluye a muchas mujeres de los buenos puestos de trabajo

*Los empleadores prefieren que sean muchachos quienes trabajan para ellos, no quieren a las chicas. Las rechazan y piensan que pueden tener problemas si contratan chicas.*

– una joven de la India

Aun cuando los problemas con que se enfrentan los jóvenes que viven en zonas urbanas pobres puedan resolverse, la discriminación imperante en la educación y en los mercados laborales cierra las posibilidades a determinados grupos, en particular las mujeres jóvenes y las personas con discapacidades. Esto debe ser objeto de especial atención en las políticas. Las prácticas institucionales y las normas sociales discriminatorias (como el matrimonio prematuro) limitan la movilidad de los jóvenes así como su acceso a la educación y la capacitación y a un trabajo remunerado, al tiempo que les imponen la pesada carga de un trabajo doméstico no remunerado.

Según una encuesta reciente de la OIT, hay más mujeres que hombres empleadas en el sector no estructurado o de manera irregular en el sector estructurado en 25 de los 39 países estudiados. El tipo de actividades que ejercen las mujeres es limitado: muchas

están confinadas a labores domésticas, y las mujeres están excesivamente representadas en las actividades más irregulares e inseguras, como la recuperación de residuos y la venta ambulante.

En la Bolivia urbana, donde la participación femenina en la fuerza de trabajo es alta para los estándares latinoamericanos, las mujeres tienen muchas más probabilidades que los hombres de ser trabajadoras independientes en el sector no estructurado, y tienen ingresos mucho más bajos (Banco Mundial, 2009b). Las mujeres también son víctima de discriminación en la paga en los trabajos no declarados. En el Gran Buenos Aires, teniendo en cuenta el nivel de educación, las calificaciones, el sector de actividad y las características personales, los salarios de los hombres que trabajaban en empresas no estructuradas eran un 20% superiores a los de las mujeres (Esquivel, 2010).

## Ampliar las posibilidades de capacitación de los jóvenes desfavorecidos

*Las estrategias nacionales en materia de competencias tienen que incluir a los jóvenes urbanos desfavorecidos*

Habida cuenta de su parte en el empleo y la producción de las zonas urbanas, las empresas del sector no estructurado deberían ser una preocupación fundamental de las estrategias nacionales de desarrollo de competencias, y sin embargo no es así (Fluitman, 2009, 2010; Walther y Filipiak, 2007b). Un examen de 46 países en desarrollo de los Estados Árabes, Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana efectuado para este Informe muestra que la mayoría de los países carecen de una estrategia nacional de desarrollo de competencias dirigida concretamente al sector urbano no estructurado (Engel, 2012).

La India, sin embargo, es una excepción, y está embarcada en una ambiciosa estrategia encaminada a aumentar el número de trabajadores calificados a 500 millones para 2022. Una asociación sin fines de lucro establecida entre el Gobierno y el sector privado, la National Skill Development Corporation (NSDC) (Corporación nacional para el desarrollo de competencias), se encarga de la ejecución, para lo cual se ha creado un Fondo nacional para el desarrollo de competencias. Las ONG, los sindicatos y otros movimientos sociales con frecuencia son más activos que los gobiernos o los donantes en lo que a mejorar las condiciones de subsistencia de los trabajadores se refiere.

Las organizaciones no gubernamentales, los sindicatos y otros movimientos sociales suelen ser más activos que los gobiernos o los donantes en cuanto a mejorar las condiciones de subsistencia de los trabajadores. La Asociación de Trabajadoras Independientes de la India (SEWA), un sindicato inscrito en 1972, presta diversos servicios: bancarios, seguros, asistencia jurídica, atención sanitaria y cuidado de niños, además de alfabetización, formación profesional y movilización política (Chen y otros, 2006; Jhabvala y otros, s.d.). Las percepciones negativas acerca de las competencias y capacidades de las mujeres existentes entre constructores, ingenieros, supervisores y clientes han dificultado el acceso de las mujeres a nuevas oportunidades. La respuesta de la SEWA ha sido la promoción de una cooperativa de mujeres que proporciona capacitación técnica y sirve de enlace con los empleadores para facilitar la colocación (Sudarshan, 2012).

La SEWA inspiró la creación del Sindicato de Trabajadoras Independientes (SEWU) en Sudáfrica. La institución ha ayudado a los

proveedores de capacitación a adaptar sus cursos a las necesidades de sus miembros y ha subsidiado la participación de estos. Así, las mujeres han podido adquirir competencias profesionales en panadería, corte y confección y costura así como competencias más generales de gestión y conocimientos de inglés. El SEWU ha alentado a sus miembros a recibir capacitación en esferas dominadas por los varones como la construcción y la instalación de alambrados (Devenish y Skinner, 2004).

### *Los programas dirigidos a los jóvenes desempleados son eficaces, pero necesitan recursos*

Los programas que combinan la adquisición de nociones de lectura, escritura y aritmética, el desarrollo de competencias profesionales y otras formas de apoyo para mejorar la empleabilidad han tenido éxito en algunas partes del mundo, particularmente en América Latina y el Caribe. Estos programas han beneficiado a las mujeres jóvenes en particular, como ha ocurrido en el Perú (recuadro 4).

#### **Recuadro 4:**

#### **El programa PROJoven del Perú ayuda a los jóvenes a encontrar mejores trabajos**

En el Perú, como en otros países latinoamericanos, gran número de jóvenes trabajan en el sector no estructurado. Si bien el acceso a la enseñanza primaria es alto, son muchos aun los que dejan la escuela careciendo de las competencias básicas. En 2009, alrededor de una cuarta parte de los jóvenes no trabajaban ni estudiaban, y el 76% de las mujeres y el 66% de los varones trabajaban en el sector no estructurado.

Cuando en 1996 se puso en marcha el Programa de Capacitación Laboral Juvenil, PROJoven, los jóvenes pobres especialmente tenían menos probabilidades de recibir cualquier tipo de capacitación y solo tenían acceso a instituciones de baja calidad.

El programa se financiaba con cargo a diversas fuentes nacionales y de donantes, como el Banco Interamericano de desarrollo, y lo ejecutaba el Ministerio de Trabajo. Estaba dirigido a jóvenes de 16 a 24 años con escasos logros en el plano educativo, sin experiencia laboral, y que estaban desempleados, subempleados o inactivos. Casi todos pertenecían a hogares pobres. La finalidad era impartir capacitación

básica o para trabajos semiespecializados a fin de mejorar la empleabilidad a corto plazo de los alumnos. Entre 1996 y 2003 participaron en el programa alrededor de 42.000 jóvenes. Los cursos, financiados por PROJoven, se impartían en centros de enseñanza durante tres meses, seguidos por una pasantía laboral de tres meses en empresas privadas, que debían pagar a los formandos al menos el salario mínimo.

La participación en el programa mejoró sensiblemente las posibilidades de los jóvenes de conseguir un empleo remunerado, y contribuyó a incrementar sus ingresos mensuales. Las repercusiones fueron mayores para los participantes de menos edad (de 16 a 20 años) y para las mujeres. Por ejemplo, la probabilidad de acceder a un empleo en el sector estructurado aumentó entre 7 y 13 puntos porcentuales entre los varones, y entre 17 y 21 puntos porcentuales respecto de las mujeres. Es posible que los estrechos vínculos entre los centros de enseñanza y las empresas participantes hayan contribuido a conseguir esos resultados positivos.

*Fuentes:* Cárdenas y otros (2011); Díaz y Jaramillo (2006); OIT (2011d).

En Colombia, entre 2001 y 2005 se llevó a cabo el programa “Jóvenes en Acción”, destinado a los jóvenes pobres de entre 18 y 25 años que estaban desempleados o trabajaban de manera no declarada. Los participantes recibían tres meses de formación en el aula y una capacitación en el empleo también de tres meses, en las siete ciudades más grandes del país. Los cursos comprendían una amplia gama de actividades que apuntaban a la satisfacción de las necesidades del sector estructurado. La selección aleatoria de los participantes de entre un grupo más amplio de solicitantes tuvo un fuerte impacto en las mujeres: sus probabilidades de ocupar un empleo remunerado aumentaron en un 7%, y sus salarios en casi un 20%. La probabilidades de empleo en el sector estructurado también crecieron considerablemente: un 7% para las mujeres y un 5% para los varones (Attanasio y otros, 2011).

La desventaja de estos programas es que suelen ser costosos. El costo por participante oscila entre 700 y 2.000 dólares estadounidenses, evidentemente inabordable para muchos de los países de bajos ingresos (Betcherman y otros, 2007). Además, para que un programa sea eficaz, es preciso que el país de que se trate tenga suficientes empresas aptas para participar; en algunas partes del África Subsahariana tal vez este criterio no se pueda cumplir.

### *Combatir la discriminación por motivos de sexo en los aprendizajes tradicionales de oficios*

En muchos países, se capacitan más jóvenes en el sector no estructurado urbano mediante los aprendizajes tradicionales que en instituciones de educación formal: los costos para sus familias suelen ser menores, al igual que los requisitos de admisión en el plano educativo. Sin embargo, puede que los más pobres sigan estando en desventaja, especialmente cuando los aprendices se contratan a través de redes familiares o comunitarias, y las mujeres quedan en gran medida excluidas de las actividades ejercidas predominantemente por varones.

Hacer más equitativo el acceso a los aprendizajes tradicionales y mejorar su calidad son prioridades básicas de las políticas de desarrollo de las competencias. Los sistemas de aprendizaje tradicional también pueden reflejar la segregación sexual en un mercado de trabajo local. Una encuesta realizada en las poblaciones de Lindi y Mtwara en la República Unida de Tanzania, reveló que el 95% de los aprendices de sastrería eran mujeres, pero que apenas había mujeres aprendices en otros oficios objeto de la encuesta, como carpintería, mecánica de automóviles, servicios eléctricos, elaboración de alimentos, artes locales y plomería (Nübler y otros, 2009). Como la mayoría de los aprendizajes se refieren a oficios que las mujeres tienen menos probabilidades de ejercer, sus posibilidades de capacitación resultan por ello limitadas.

Cuando se implementan adecuadamente, los aprendizajes tradicionales tienen mucho que ofrecer a los jóvenes. Dados sus beneficios potenciales, es necesario ocuparse en ampliar su acceso a los grupos desfavorecidos, en particular las mujeres jóvenes.

## Las jóvenes de las zonas rurales son las más necesitadas de competencias



Republique démocratique du Congo©UNESCO/Tim Dirven/Panos

A pesar de la extendida urbanización, cerca del 70% de los 1.400 millones de personas de todo el mundo que están en situación de extrema pobreza viven en zonas rurales (FIDA, 2010). Los mil millones de pobres de las zonas rurales se concentran especialmente en el África Subsahariana y en Asia Meridional, donde la agricultura a pequeña escala y los salarios como peones agrícolas ocasionales son sus principales fuentes de ingresos y posiblemente lo seguirán siendo en el futuro cercano. La pobreza se concentra especialmente en las zonas rurales. La probabilidad de ser pobre es como mínimo el doble de alta para las poblaciones de las

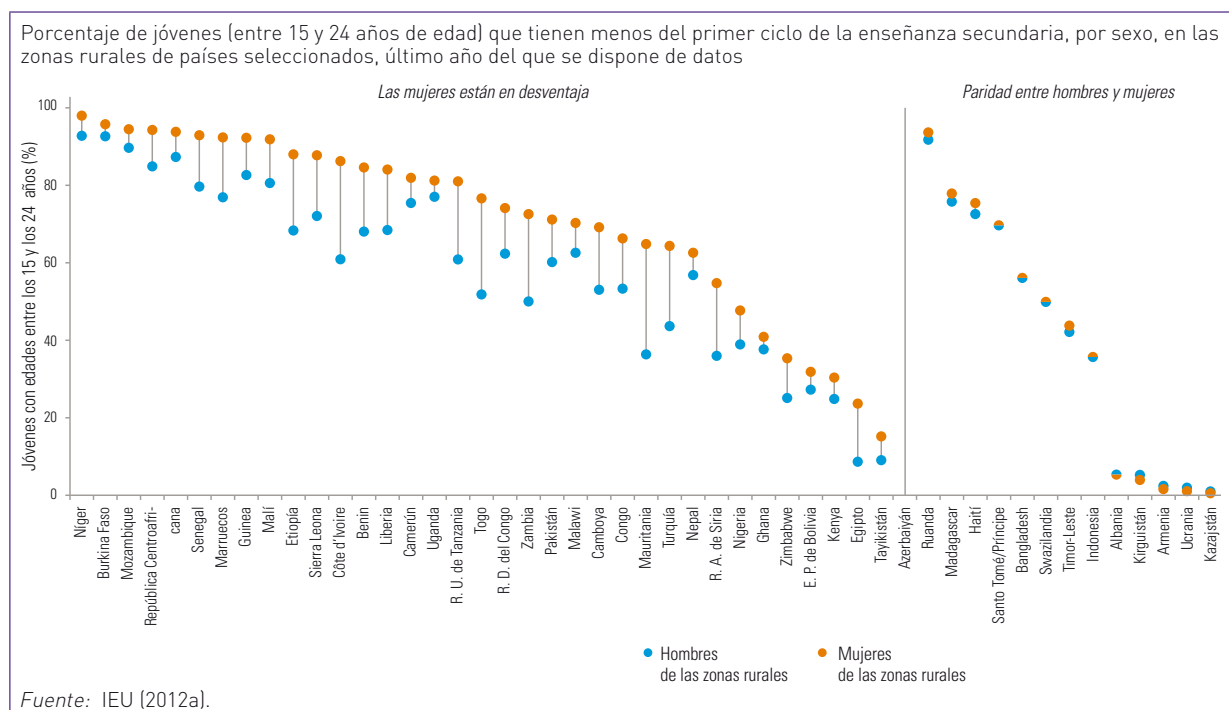
zonas rurales de países tan dispares como el Brasil, Marruecos, Nepal y Uganda (Naciones Unidas, 2011a).

Aunque los jóvenes que viven en la pobreza en las zonas urbanas pueden acusar un bajo nivel educativo, los que carecen de competencias básicas son mucho más numerosos en las zonas rurales. Incluso para los jóvenes que han cursado el primer ciclo de la enseñanza secundaria, los planes de estudio no están adaptados a menudo a las necesidades de la economía rural, y la calidad de la enseñanza se ve lastrada por las escasas infraestructuras y la falta de docentes cualificados.

### Entre los jóvenes de las zonas rurales, las mujeres están más desfavorecidas que los hombres

Aunque los jóvenes que viven en la pobreza en las zonas urbanas pueden acusar un bajo nivel educativo, los que carecen de competencias básicas son mucho más numerosos en las zonas rurales. La brecha entre hombres y mujeres está más pronunciada en los países donde la mayoría de los habitantes de las zonas rurales no llega hasta el final del primer ciclo de la enseñanza secundaria. Algunas mujeres que carecen de las competencias básicas no han sido escolarizadas nunca, y muchas otras no han terminado la enseñanza primaria. En Benin, Camerún, Liberia y Sierra Leona, un 85% de las jóvenes de las

zonas rurales carecen de competencias básicas, frente a menos del 70% de los jóvenes (Gráfico 14). Aun en Turquía, país de ingresos medianos, las disparidades entre hombres y mujeres de las zonas rurales son considerables: el 65% de las jóvenes no termina el primer ciclo de la enseñanza secundaria, frente al 36% de los jóvenes. En algunos países, son más bien los hombres en las zonas rurales quienes carecen de competencias básicas, pero en esos países los niveles generales de educación suelen ser más altos y la brecha entre hombres y mujeres menor.

**Gráfico 14: Es más probable que las mujeres jóvenes de zonas rurales carezcan de competencias básicas**


Las mujeres jóvenes que viven en la pobreza en zonas rurales se enfrentan a desventajas en la educación desde el inicio de los primeros años de escolarización, incluso en países donde se han hecho grandes progresos en la ampliación del acceso a la enseñanza primaria. En Kenya, por ejemplo, es muy probable que los jóvenes de hogares ricos, sean urbanos o rurales, hombres o mujeres, tengan al menos cuatro años de escolarización. Pero la situación es muy distinta para los que viven en hogares pobres de zonas rurales, y aún más si son mujeres. Entre los jóvenes pobres de las zonas rurales de Kenya, el 32% de las mujeres tienen menos de cuatro años de escolarización, frente al 16% de los hombres (UNESCO, 2012b). Las mujeres jóvenes de las minorías étnicas e indígenas se encuentran en una situación especialmente mala en esas zonas.

Las normas y prácticas sociales basadas específicamente en la distinción entre hombres y mujeres y la división del trabajo

siguiendo esa distinción determinan las expectativas de las mujeres jóvenes influyendo en sus decisiones de participar en programas educativos y de formación. Por varias razones, esas barreras suelen ser especialmente pronunciadas en las zonas rurales. Las normas tradicionales, las amenazas a la seguridad personal y la falta de transporte limitan con frecuencia la capacidad de las mujeres de dejar sus aldeas y asistir a programas de formación (Mujahid-Mukhtar, 2008). En Etiopía, la India y Viet Nam, el horario y la localización de la formación resultaron cruciales para conseguir que las mujeres participasen (Barwa, 2003; Danida, 2004; Women in Development, 2003).

La posición de inferioridad de las mujeres en el seno del hogar les impide también participar en los programas de formación. En Uganda, por ejemplo, las leyes, normas y prácticas que estructuran la división del trabajo y la distribución de los recursos en el hogar son cruciales para que las mujeres

de las zonas rurales dispongan del tiempo y el dinero necesarios para participar en los programas de formación agrícola que se imparten en esas zonas (Wedig, 2012).

Es más probable que las mujeres jóvenes de las zonas rurales no sólo carezcan de competencias básicas, sino también que tengan los trabajos más duros, trabajando a menudo muchas horas por poco dinero. En el África Subsahariana, Asia Meridional, Asia Sudoriental y los Estados Árabes, hay un número excesivo de mujeres que trabajan en pequeñas propiedades y como peones agrícolas, lo que indica que las niñas y mujeres de las zonas rurales tienen escasas oportunidades económicas (FAO y otros, 2010).

Incluso aunque las mujeres jóvenes tengan las competencias necesarias, tienen que enfrentarse a la discriminación que limita el tipo de trabajo que pueden tener y su acceso a capital, lo que les supone un reto considerable a la hora de iniciar un negocio (Banco Mundial, 2006b). En Uganda, el número de mujeres que trabajan en los puestos peor pagados y en la agricultura a pequeña escala es desproporcionado. Dentro del sector de la agricultura, es más probable que las mujeres se dediquen a la comercialización y venta de cultivos que se utilizan como alimento,

mientras que los hombres dominan la venta de cultivos comerciales de exportación, como el café, y eso aunque las mujeres contribuyan de forma muy amplia a la labor de producción del café (Wedig, 2012).

Los programas de capacitación que no tengan en cuenta los retos a que se enfrentan las mujeres jóvenes es probable que fracasen. Por ejemplo, en Papua Nueva Guinea, un Programa integrado de capacitación agrícola del USAID tuvo solamente un éxito limitado porque no tomó en consideración las responsabilidades familiares de las mujeres. Los cursos de capacitación se organizaron fuera de la aldea durante tres días completos y las mujeres tuvieron muchas dificultades para viajar y organizar el cuidado de los niños (Cahn y Liu, 2008).

Mejorar la educación y las competencias de los jóvenes de las zonas rurales, y de las mujeres en particular, no sólo ampliaría sus posibilidades sino que podría incrementar también su productividad, con lo cual saldrían ganando sus familias y la economía en general. En las zonas rurales de China, los sueldos son muy superiores para quienes ejercen una actividad no agrícola y que han cursado por lo menos unos años de educación secundaria (Qiang y otros, 2005).

## Responder a las necesidades de capacitación en las zonas rurales

Muchos jóvenes de zonas rurales, y las mujeres en particular, necesitan mejorar sus competencias en lectura, escritura y aritmética como primer paso para poder beneficiarse de otros programas de desarrollo de competencias agrícolas y no agrícolas. Las organizaciones no gubernamentales (ONG) ofrecen muchos programas de segunda oportunidad con un planteamiento flexible y orientados hacia las competencias prácticas. Diseñados por organizaciones pequeñas, que trabajan a nivel local, dichos programas adaptan a menudo el contenido de la formación y los

métodos para impartirla a las necesidades locales.

Los programas a media jornada que utilizan las instalaciones locales ayudan a mejorar la participación, pues se adaptan a las limitaciones locales en cuanto a horarios, movilidad y financiación. La flexibilidad de los programas diseñados localmente puede ser especialmente benéfica para las mujeres jóvenes de las zonas rurales, quienes tienen a menudo que encontrar un equilibrio entre la formación y otros compromisos que suponen muchas horas de trabajo.

Es probable que las mujeres jóvenes, para responder a la discriminación y a otros retos, necesiten un tipo de apoyo más específico. En Egipto, el programa Israq da un ejemplo positivo de cómo aumentar las posibilidades de las mujeres jóvenes de

tener un desarrollo de competencias en un contexto especialmente conservador. Asegurar una fuerte participación local y adaptar los enfoques de aprendizaje al contexto local contribuyó al éxito del programa (Recuadro 5).

**Recuadro 5:**

**Dotar de competencias a las adolescentes de zonas rurales de Egipto**

En el Perú, como en otros países latinoamericanos, gran número de jóvenes trabajan en el sector no estructurado. Si bien el acceso a la enseñanza primaria es alto, son muchos aun los que dejan la escuela careciendo de las competencias básicas. En 2009, alrededor de una cuarta parte de los jóvenes no trabajaban ni estudiaban, y el 76% de las mujeres y el 66% de los varones trabajaban en el sector no estructurado.

Cuando en 1996 se puso en marcha el Programa de Capacitación Laboral Juvenil, PROJoven, los jóvenes pobres especialmente tenían menos probabilidades de recibir cualquier tipo de capacitación y solo tenían acceso a instituciones de baja calidad.

El programa se financiaba con cargo a diversas fuentes nacionales y de donantes, como el Banco Interamericano de desarrollo, y lo ejecutaba el Ministerio de Trabajo. Estaba dirigido a jóvenes de 16 a 24 años con escasos logros en el plano educativo, sin experiencia laboral, y que estaban desempleados, subempleados o inactivos. Casi todos pertenecían a hogares pobres. La finalidad era impartir capacitación

básica o para trabajos semiespecializados a fin de mejorar la empleabilidad a corto plazo de los alumnos. Entre 1996 y 2003 participaron en el programa alrededor de 42.000 jóvenes. Los cursos, financiados por PROJoven, se impartían en centros de enseñanza durante tres meses, seguidos por una pasantía laboral de tres meses en empresas privadas, que debían pagar a los formandos al menos el salario mínimo.

La participación en el programa mejoró sensiblemente las posibilidades de los jóvenes de conseguir un empleo remunerado, y contribuyó a incrementar sus ingresos mensuales. Las repercusiones fueron mayores para los participantes de menos edad (de 16 a 20 años) y para las mujeres. Por ejemplo, la probabilidad de acceder a un empleo en el sector estructurado aumentó entre 7 y 13 puntos porcentuales entre los varones, y entre 17 y 21 puntos porcentuales respecto de las mujeres. Es posible que los estrechos vínculos entre los centros de enseñanza y las empresas participantes hayan contribuido a conseguir esos resultados positivos.

*Fuentes:* Cárdenas y otros (2011); Díaz y Jaramillo (2006); OIT (2011d).

*Combinar la capacitación con otro tipo de apoyo para resolver múltiples desventajas*

Una estrategia importante para tratar de resolver las numerosas formas de desventaja que mantienen en la pobreza a las poblaciones de las zonas rurales es combinar la microfinanciación o la protección social con programas de desarrollo de competencias, incluidas nociones en lectura, escritura y aritmética así como competencias para ganarse la vida. Los programas que han tenido éxito han conseguido transformar las vidas de los pobres mejorando la base de sus recursos, al dotarles de competencias que

les permiten diversificar su uso y mejorar su acceso a los mercados.

La combinación de la capacitación con la microfinanciación o la protección social puede también reforzar la capacidad de los jóvenes de zonas rurales para encontrar un trabajo no agrícola o para emprender un negocio. El BRAC, una ONG asentada en Bangladesh, ha sido pionero en ese campo. Sus programas han logrado sumar al apoyo para resolver necesidades inmediatas, capacitación y pequeñas donaciones y transferencias de activos para crear pequeñas empresas (Recuadro 6).



**Recuadro 6:****El BRAC se enfrenta a las múltiples facetas de la pobreza mediante la formación**

El BRAC ha sido pionero en aportar enfoques innovadores para la reducción de la pobreza en las zonas rurales, con una variedad de programas que tratan de resolver simultáneamente los múltiples obstáculos que impiden a los jóvenes salir de la pobreza en esas zonas. Debido a las desventajas específicas a las que se enfrentan las mujeres jóvenes, los programas han puesto el acento en sus necesidades. Tomando como base el éxito de sus programas en Bangladesh, el BRAC los está llevando a otras partes del mundo, incluida el África Subsahariana.

En Bangladesh, aproximadamente el 20% de los hogares en las zonas rurales vive en una extrema pobreza. Sus miembros padecen una persistente inseguridad alimentaria, no poseen tierras cultivables ni recursos, y a menudo son analfabetos y propensos a las enfermedades. Las mujeres sufren con frecuencia la discriminación por ser mujeres, lo que limita sus posibilidades de tener una actividad que les genere ingresos. Las mujeres están a cargo de un número desproporcionado de los hogares más pobres.

El programa llamado Desafío a las fronteras de la reducción de la pobreza nació de la experiencia del BRAC con los hogares más pobres, a los que les resultaba difícil participar y beneficiarse de la microfinanciación. Las personas que viven con menos de un dólar estadounidense al día suman menos de la mitad de quienes obtienen microfinanciación, y necesitan formación para sacar algún tipo de beneficio de los recursos o del crédito obtenido por esa vía. El programa aporta activos que permiten obtener ingresos a la población más pobre (los que viven con menos de 0,35 dólares estadounidenses al día) de las zonas rurales de Bangladesh, normalmente dándolos a las mujeres, y capacitándolas para que puedan aprovechar esos activos al máximo. Por ejemplo, una mujer extremadamente pobre podría recibir una vaca y ayuda económica en la forma de un pequeño estipendio semanal durante un breve período de tiempo o hasta que el activo empiece a generar ingresos. También se les ofrece formación para saber cómo comercializar sus productos y emplear la microfinanciación. El programa se implementó a gran escala: iniciado en 2002 en 3 distritos piloto con 5.000 hogares, creció hasta abarcar en los cuatro años siguientes 15 distritos y 100.000 hogares.

Las evaluaciones del programa entre 2002 y 2008 indicaban que había tenido unos efectos de cambio duraderos en la condición económica de los hogares beneficiarios. El programa había tenido éxito a la hora de fijar inicialmente quiénes serían los beneficiarios,

y las ganancias obtenidas han sido considerables y no han mermado con el tiempo. Entre 2002 y 2008, los ingresos por cada miembro del hogar prácticamente se han triplicado.

La formación es fundamental en estos resultados, al garantizar que los beneficiarios aprovechan el potencial de unos activos de gran calidad, como las vacas Jersey, que producen más leche que las de la raza tradicional de Asia Meridional a las que están acostumbrados los beneficiarios. También se ha comprobado que la formación empresarial y comercial ayuda a los beneficiarios a maximizar sus ganancias. El apoyo se mantiene durante al menos dos años para asegurarse de que las lecciones se han aprendido.

Otro enfoque del BRAC es ofrecer a las adolescentes, y en particular a las que no están escolarizadas, una serie de apoyos, entre los cuales la capacitación. Aunque planteado inicialmente en Bangladesh, el enfoque ha sido adaptado a los contextos pobres de las zonas rurales en el África Subsahariana. En Uganda, el Programa de empoderamiento y medios de vida para los adolescentes se creó para reforzar o volver a introducir las competencias en lectura, escritura y aritmética, y para ofrecer a las niñas un espacio seguro. Las niñas recibían capacitación para la vida y habilidades prácticas, junto con formación para ayudarlas a ganar y gestionar el dinero que obtuviesen de ocupaciones tales como la peluquería, la confección de prendas, las tecnologías de la información, la agricultura, la cría de aves de corral y el pequeño comercio. En las zonas escogidas, se crearon 690 clubes de adolescentes abiertos a niñas y mujeres de 13 a 22 años de edad.

Durante los dos años del programa, el número de participantes que se involucraron en actividades generadoras de ingresos se dobló, frente al aumento de solo un 4% entre quienes no participaron. Las niñas se involucraron en la cría de aves, la elaboración de alimentos y el pequeño comercio. Mejoraron sus nociones financieras. Aumentaron considerablemente los préstamos para actividades generadoras de ingresos, lo mismo que su ahorro. Por ejemplo, antes de participar en el programa, el 23% de las niñas decía tener ahorros, frente al 34% tras su participación. El programa parece tener un amplio efecto positivo en la iniciativa empresarial de los participantes, y algunos pudieron prestar dinero a sus propias familias.

*Fuentes:* Abed (2009); Bandiera y otros (2011); BRAC (2011a, 2011b); Improving Institutions for Pro-Poor Growth (2011); Krishna y otros (2010); Rural Poverty Portal (2012a, 2012b).

La combinación de formación con microfinanciación puede tener beneficios particulares para las mujeres, al dotarlas de mayor control sobre los recursos. En Nepal, a principios de los años 90 se inició, con fondos del Banco Mundial, el Proyecto de comercialización de productos agrícolas. Uno de sus subproyectos, el Programa de empoderamiento de la mujer, pretendía ofrecer alfabetización y nociones financieras a las mujeres de las comunidades rurales para permitirles ser independientes de sus parientes varones. El proyecto facilitaba la formación entre las mujeres de grupos de ahorro y préstamo y les proporcionaba la formación necesaria para que sus miembros pudiesen sacar provecho de su puesta en funcionamiento. Las clases de lectura y escritura formaban eran una parte integrante del apoyo y la formación que se ofrecían. El programa tuvo mucho éxito desde el punto de vista del ahorro y los préstamos recibidos por los miembros, incumpliendo sus obligaciones solo un 4% de los grupos que recibieron préstamos. El programa duró tres años; el objetivo era que los grupos fuesen autosuficientes. De las 130.000 mujeres, más de 74.000 aprendieron a leer y escribir gracias al programa (Ashe y Parrott, 2001).

En las zonas rurales de Uganda, se ofreció a las mujeres casadas la posibilidad de pedir préstamos a través de un modelo de banco comercial de microfinanciación en los pueblos promovido por el gobierno y que ahora ya se ha generalizado. Se había realizado un estudio exhaustivo de un modelo de microfinanciación: un pequeño "banco del pueblo" que pertenece, es usado y controlado por los miembros pero que mantiene todavía su orientación comercial. El programa proporcionaba formación en las normas y procedimientos de crédito, la disciplina del ahorro y la gestión empresarial. Como resultado, las mujeres pudieron iniciar sus propios negocios, ser menos dependientes de sus maridos e incluso a veces ofrecerles un puesto de trabajo. Muchas mujeres no solo se familiarizaron con los microcréditos y el ahorro sino que también desarrollaron diversas estrategias de ahorro, como comprar ganado

a sabiendas de que luego sería un recurso productivo. También decidieron invertir en la educación de sus hijos, lo que se debe con probabilidad a su mejor conocimiento de las finanzas y la gestión (Lakwo, 2006).

### *Competencias empresariales y de gestión de microempresas para el trabajo no agrícola en las zonas rurales*

La mayoría de los pequeños agricultores necesita para sobrevivir ingresos no agrícolas, en particular donde el tamaño de las parcelas ha disminuido. Los jóvenes que ya tienen nociones en lectura, escritura y aritmética pueden ser los que más provecho saquen de las competencias empresariales, tal y como lo demuestra un programa innovador puesto en marcha por la Camfed, una ONG que trabaja para dar apoyo a la educación de las niñas y las mujeres en África (Recuadro 7).

Si se ayuda a los jóvenes de las zonas rurales a adquirir competencias empresariales, se refuerzan sus posibilidades de beneficiarse de ese tipo de actividades no agrícolas. En zonas rurales de América Latina, se han llevado a cabo a gran escala varios programas innovadores que tenían por objeto la oferta de competencias empresariales y de gestión de microempresas a jóvenes desfavorecidos, comprendidos los jóvenes indígenas. Muchos de ellos han tenido resultados impresionantes.

Dado que las mujeres jóvenes de las zonas rurales están a menudo en clara desventaja tanto en la educación como en el trabajo, se necesitan iniciativas que mejoren sus vidas. En las zonas rurales de México, las mujeres que realizan actividades tales como la venta de alimentos o la elaboración de artesanía reciben seis semanas de formación práctica para mejorar sus competencias empresariales y financieras. Las mujeres ya sabían hacer cálculos básicos, pero no sabían cómo determinar los beneficios o establecer los precios. Tras la formación, la contabilidad de los negocios de las mujeres mejoró y los beneficios diarios aumentaron hasta un 80% (Calderón y otros, 2011).

**Recuadro 7:****La Camfed proporciona competencias empresariales a las mujeres pobres de las zonas rurales**

La Camfed, una importante ONG internacional, trabaja desde hace muchos años para ayudar a las niñas a escolarizarse y terminar la enseñanza secundaria. Más recientemente, inició el Programa “dinero germinal” (Seed Money) para alumnas pobres de las zonas rurales y económicamente inactivas. El objetivo es ayudarlas a generar un medio de vida en pueblos donde las oportunidades son escasas. El programa, que ofrece la formación y los fondos iniciales, pretende hacer a las mujeres económicamente independientes y mejorar su estatuto en el seno de sus hogares y comunidades.

El Programa “dinero germinal” ofrece a las mujeres jóvenes de las zonas rurales capacitación para gestionar una empresa (lo que incluye llevar la contabilidad, competir en el mercado y comercializar productos), una subvención para ayudarles a montar la empresa, el apoyo de las colegas en la gestión del negocio, y acceso a microcréditos con intereses bajos, una vez que el negocio ya está funcionando. El programa empezó en Zimbabwe en 1998 y se repitió en Ghana, la República Unida de Tanzania y Zambia.

En Zimbabwe, en 2007, participaron 13.614 personas por un coste de 6,20 dólares de los EE.UU. cada una. El programa tuvo éxito en Zimbabwe aún a pesar de las circunstancias extremadamente difíciles de la crisis económica iniciada en 2008. Las mujeres han abierto negocios de horticultura y cría de ganado, venden productos y comida elaborada, cosen y llevan peluquerías. En 2010, el 93% de los negocios que arrancaron con la subvención han tenido beneficios. Prácticamente todas las mujeres reinvertieron una parte de los beneficios en el negocio. Las mujeres

entrevistadas afirmaron sentir que ello había supuesto una diferencia muy importante en sus vidas y que había mejorado su nivel de vida y el respeto que se les mostraba en sus hogares y comunidades.

De 2009 a 2011, la Camfed puso también en marcha un proyecto muy distinto: Educación financiera para las mujeres jóvenes de las zonas rurales de Zambia. Ofreció un curso intensivo de un día a 10.701 niñas, muchas más de las que se benefician del Programa “dinero germinal”. La formación comprendía la gestión del dinero, hacer presupuestos, ahorrar, y comprender los riesgos crediticios y los servicios bancarios. También se habló de la confianza, la honestidad y la integridad personal.

El programa seguía el modelo de formación en cascada: 20 docentes principales formaban a otros docentes durante dos semanas intensivas, y esos docentes formaban a su vez como docentes a 160 compañeros. Los participantes aumentaron considerablemente sus ingresos anuales, de un promedio de 74 dólares estadounidenses a 93. Gracias a la formación, los participantes mejoraron también considerablemente la valoración que hacían de su capacidad para ahorrar dinero y pasaron a ser más independientes económicamente. Sin embargo, una evaluación determinó que sería preferible ampliar la formación a dos días, y que habría que ofrecer subvenciones a los educandos para permitirles poner en práctica sus nuevas competencias, ya que les seguía faltando una experiencia práctica de gestión del dinero.

*Fuentes:* Kasonka y Mutelo (2011); Mak y otros (2010).

*Mejorar la pertinencia de la formación adaptándola a los contextos locales.*

El desarrollo de competencias que se adapta al contexto local por medio de una evaluación del mercado local y sus necesidades tiene más probabilidades de ser exitoso. Como ejemplo cabe citar el programa “Capacitación para el Empoderamiento Económico Rural” (TREE), elaborado por la OIT, que promueve el desarrollo local y la generación de ingresos, dirigiéndose a los grupos desfavorecidos. Se imparten competencias profesionales, empresariales y de gestión, para la generación de ingresos, pero también se dan nociones en

lectura, escritura y aritmética, que faltan en muchos contextos rurales pobres.

Entre 2002 y 2007, el TREE se llevó a cabo con resultados positivos en la provincia de Khyber Pakhtunkhwa (el Pakistán) y en la isla meridional de Mindanao (Filipinas). Esas regiones son de las más pobres de esos países y ambas se han visto afectadas por un conflicto armado. En el Pakistán, recibieron formación 3.072 personas, número superior al objetivo marcado (2.400 personas); en Filipinas, recibieron formación 1.897 personas, número superior al objetivo marcado (1.220

personas) (OIT, 2005). Se dirigía a mujeres, a varones desencantados y a personas con discapacidad, junto con antiguos combatientes de las zonas centrales de Mindanao. En ambos países, casi todas las personas que recibieron la formación aplicaron sus nuevas competencias de forma productiva, encontrando un trabajo o estableciendo una microempresa en un plazo de tres a cinco meses después de que se terminase el programa. Más de un tercio de los paquistaníes que se formaron, de los cuales la gran mayoría eran mujeres, empezaron por primera vez a ganar dinero y aprendieron nuevas competencias, acrecentando su autoestima y su estatus social (OIT, 2005).

El programa se implantó con éxito en otros países africanos y asiáticos. En Bangladesh, el TREE ha ayudado a las mujeres a ejercer oficios no tradicionales, como la reparación de aparatos y computadoras. Este enfoque

combina la formación técnica y empresarial con la formación en cuestiones de género, y organiza asimismo sesiones de sensibilización a las disparidades entre hombres y mujeres para las familias de los cursillistas, las comunidades y las organizaciones asociadas (OIT, 2009b).

El programa ha tenido éxito porque se vale de alianzas, en las que intervienen el gobierno, las comunidades locales, los empleadores y los grupos de trabajadores. Trata de empoderar a los grupos comunitarios a los que se dirige y fomenta en los beneficiarios y socios una fuerte identificación, lo que ayuda a su sostenibilidad. Con ese tipo de fundamentos, el programa está en contacto con las necesidades locales, ofreciendo una formación muy pertinente, como lo demuestra el alto grado de éxito de las personas que han tomado parte en él (OIT, 2009b).

## Recomendaciones

*Aunque no he completado mis estudios necesito una oportunidad. Quiero trabajar y aportar algo bueno al país.*

– Una joven de Egipto

Se ha vuelto urgente prestar apoyo al desarrollo de competencias de los jóvenes. En el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2012* se señala un serie de medios por los cuales los gobiernos, los donantes y el sector privado deben conseguir que todos los jóvenes, independientemente del sexo, situación económica o lugar de residencia, adquieran las competencias necesarias para encontrar un empleo suficientemente remunerado que les asegure la propia subsistencia y la de su familia:

- Para lograr que el quinto objetivo educativo se alcance efectivamente, los gobiernos y las instancias normativas deben combatir la discriminación de que son víctima las niñas y las mujeres jóvenes en el ámbito de la enseñanza y en el lugar de trabajo.
- Los países deben comenzar por examinar los obstáculos que impiden a las niñas y las mujeres jóvenes participar y progresar en la educación al menos hasta el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Tienen que encarar las normas y prácticas sociales basadas específicamente en la distinción entre hombres y mujeres y la división del trabajo conforme a esa distinción, que determinan las expectativas y las oportunidades de las mujeres jóvenes. Se necesitan cambios en la legislación junto con estrategias que ayuden a modificar las actitudes respecto del reingreso en la enseñanza de las madres y las embarazadas. Las becas y las transferencias de efectivo pueden facilitar la eliminación de los costos de escolarización que perpetúan la situación de desventaja en que se encuentran las niñas y las mujeres jóvenes. Ofrecer

posibilidades flexibles como la educación a distancia y la educación abierta puede reducir el riesgo de que las estudiantes abandonen los cursos a causa de compromisos familiares o laborales.

- A fin de aunar la acción a escala global, se deberá fijar una meta mundial para lograr que todos los jóvenes cursen el primer ciclo de la enseñanza secundaria, con el objetivo de alcanzar en 2030 una enseñanza secundaria de primer ciclo universal de calidad aceptable. En los planes sobre educación a largo plazo se deben determinar las estrategias y los recursos financieros para alcanzar este objetivo, incluidas estrategias específicas para llegar a los grupos desfavorecidos.
- En cuanto a las mujeres jóvenes que completan la enseñanza secundaria, necesitan ayuda para la transición al empleo; deben disponer en mayor medida de igualdad de oportunidades para el aprendizaje de un oficio así como de orientación profesional a fin de evitar que la discriminación en la educación se prolongue hasta el lugar de trabajo.
- Los 116 millones de mujeres jóvenes en edad de trabajar que nunca terminaron la escuela primaria necesitan con urgencia que los gobiernos les faciliten programas de segunda oportunidad, bien coordinados

y suficientemente financiados, en mucho mayor escala. Con el apoyo de los donantes, los gobiernos deberían hacer de ello una prioridad de política, incorporando al sector de la educación una planificación estratégica, con objetivos concretos y las correspondientes asignaciones presupuestarias.

- En este informe se apunta que los programas bien enfocados que abordan las múltiples causas de desventaja a que se enfrentan las jóvenes han demostrado su eficacia para facilitarles las competencias que necesitan para trabajar. Proporcionar a las jóvenes recursos de microfinanciación y sustento, así como remuneraciones hasta que las inversiones empiecen a generar ingresos, y dotarlas de las competencias necesarias para sacar el mejor provecho de esos recursos, les permite ejercer un mayor control sobre sus propios recursos que redundan en beneficio de ellas mismas y sus familias.
- Estos cambios no se pueden hacer sin fondos adicionales. Es urgente la necesidad de recursos, especialmente en los países pobres, para conseguir que todos los jóvenes, de uno y otro sexo, tengan una buena educación básica, que se extienda al menos hasta el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

En cuanto a las referencias, se ruega remitirse a la versión completa del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. Véase [www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)

Elaborado por un equipo independiente y publicado por la UNESCO, el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* es una referencia acreditada cuyo objetivo es informar, influir y mantener un compromiso genuino con la Educación para Todos.



Bangladesh@UNESCO/G.M.B. Akash/Panos

Web: [www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)

Blog: [efareport.wordpress.com](http://efareport.wordpress.com)

Twitter: [@efareport#youthskillswork](https://twitter.com/efareport#youthskillswork)