



INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2019

INFORME SOBRE GÉNERO

Construyendo puentes para la igualdad de género



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



Informe de
Seguimiento
de la Educación
en el Mundo

UNGEI!
United Nations Girls'
Education Initiative

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2019

Informe sobre Género

CONSTRUYENDO PUENTES
PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO

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

Director: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery, Anna Cristina D'Addio, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Glen Hertelendy, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Milagros Lechleiter, Kate Linkins, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruskiewicz, Laura Stipanovic Ortega, Morgan Strecker, Rosa Vidarte y Lema Zekrya.

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



MINISTRY FOR FOREIGN
AFFAIRS OF FINLAND



Rialtas na hÉireann
Government of Ireland



Ministry of Foreign Affairs
and International Cooperation



DÉLÉGATION PERMANENTE DE
LA PRINCIPAUTÉ DE MONACO
AUPRÈS DE L'UNESCO



SWEDISH INTERNATIONAL
DEVELOPMENT COOPERATION AGENCY



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra
Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC



from the British people



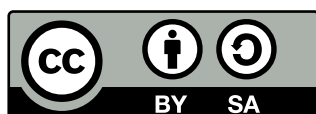
United Nations Girls'
Education Initiative

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

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

Título original en inglés: *Global Education Monitoring Report – Gender Report: Building bridges for gender equality*.

Referencia de la publicación: UNESCO. 2019. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019 – Informe sobre Género: Construyendo puentes para la igualdad de género*. Paris, UNESCO



Si desean más información, solicítela a:

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

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

© UNESCO, 2019
Segunda edición
Publicado en 2019 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352
París 07 SP, Francia

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

Diseño gráfico: FHI 360
Maqueta: FHI 360
ISBN : 978-92-3-300117-6

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

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

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

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

Foto de portada: Biju Boro/UNICEF

Legenda: Escuela secundaria femenina Hutmura Harimati (India).

Esta publicación y todos los materiales conexos se pueden descargar aquí: bitly.com/2019gemreport.

Prólogo

El acceso a una educación sostenible y de calidad es uno de los principales desafíos actuales y futuros a los que el mundo debe hacer frente. Al trabajar para garantizar que todos los niños y niñas puedan ir a la escuela y también que todos podamos seguir aprendiendo a lo largo de nuestra vida, nuestro objetivo debe ser dotar a todas las personas de las aptitudes necesarias para contribuir al desarrollo de sus sociedades.

La educación ocupa un lugar central entre los objetivos que la comunidad internacional se propone alcanzar de aquí a 2030. Por ello, la UNESCO concede **prioridad a la igualdad de género en la educación y mediante ella**. El reto es doble: la educación de las niñas y las mujeres es, en primer lugar, un derecho humano fundamental y, además, constituye un factor esencial para el desarrollo sostenible y la paz.

Durante mucho tiempo, esta cuestión se ha contemplado a través de un único prisma, el de lograr la paridad en las escuelas, que se consideraba el criterio para medir el éxito o el fracaso de los esfuerzos por integrar a las niñas y las jóvenes en los sistemas educativos. Desde este punto de vista, en los últimos veinte años se ha observado una evolución considerable.

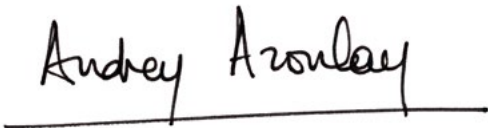
Sin embargo, la realidad sigue siendo más compleja. Persisten disparidades entre los países, por supuesto, pero la situación actual es que, aunque algunos disfrutan de un mayor acceso a la educación en determinados lugares del mundo, la desigualdad de género persiste en la esfera educativa. Las niñas y las jóvenes siguen sufriendo discriminaciones, especialmente en lo que respecta a las oportunidades que se les ofrecen al terminar su escolaridad.

Por este motivo, en el presente Informe mundial se subraya la necesidad de una reflexión y una acción más amplias para lograr algo más que la paridad entre los sexos en la educación, ya que, si bien el acceso a la educación sigue siendo una cuestión absolutamente crucial para el desarrollo sostenible, y debemos seguir trabajando para promoverla, en particular cuando no se ha logrado, debemos tener en cuenta criterios en materia de paridad que no se limiten al número de alumnos.

Para lograr plenamente la igualdad de género en la educación y mediante ella, debemos asegurarnos de que las niñas, una vez que ingresen a la escuela, permanezcan en ella y se beneficien de oportunidades similares a las de los niños en su trayectoria educativa y al terminar su escolaridad. Esto incluye hacer de las escuelas un lugar donde los estereotipos de género sean deconstruidos y combatidos. Esta es la ambición de los programas apoyados por la UNESCO para garantizar que las niñas escolarizadas no solo terminen sus estudios, sino que también tengan acceso a áreas de estudio -especialmente de ciencia y tecnología- en las que todavía son en gran medida minoritarias.

En este Informe se invita a los lectores a explorar todos los factores que perpetúan las desigualdades de género en las escuelas. Proporciona herramientas que permiten a los gobiernos analizar la situación en sus propios países y formular estrategias para el cambio. Por primera vez, este Informe también ofrece un estudio de los planes nacionales de educación, centrándose en los países con las mayores disparidades de género en el ámbito educativo.

La UNESCO está dispuesta a apoyar a los gobiernos en la formulación de políticas y planes de educación que apoyen esta inclusión concreta, y a trabajar con todos los asociados para el desarrollo cuya importante contribución se destaca en el presente informe, a fin de lograr una verdadera igualdad en nuestras sociedades, como condición *sine qua non* del desarrollo y la paz.



Audrey Azoulay
Directora General de la UNESCO

Mensajes clave

- A pesar de los progresos alcanzados, solo dos de cada tres países han logrado la paridad en la matriculación en la educación primaria, uno de cada dos en el primer ciclo de la educación secundaria, y uno de cada cuatro en el segundo ciclo de la educación secundaria. Una cuarta parte de los países presenta una gran disparidad en detrimento de los varones en el segundo ciclo de la educación secundaria, sin cambios desde el año 2000.
- Algunas regiones están progresando más rápidamente que otras, en particular Asia Central y Meridional, principalmente gracias a los cambios en la India. Sin embargo, África Subsahariana sigue muy lejos de la paridad en todos los niveles de la educación.
- En países con bajas tasas de finalización en la educación primaria y secundaria, la desventaja relativa de las niñas se agrava con la pobreza.
- Los padres tienden a leer con más frecuencia a las niñas; este es uno de los factores que explican el hecho de que superen a los niños en la lectura en las evaluaciones de la escuela primaria.
- Los programas de formación técnica y profesional siguen siendo un bastión masculino, mientras que en la educación terciaria ocurre lo contrario. La elección de asignaturas también está segregada por sexo. Solo algo más de una cuarta parte de los alumnos matriculados en programas de ingeniería, industria y construcción, y en programas de tecnologías de la información y la comunicación, son mujeres.
- Las normas sociales perjudiciales pueden impedir que se produzcan cambios en la educación, ya que con frecuencia se sigue considerando que las mujeres son esposas y cuidadoras. Además, más de una cuarta parte de la gente piensa que "la educación universitaria es más importante para los varones". En la mayoría de los países, las niñas tienen más del doble de probabilidades que los niños de participar en el trabajo doméstico infantil.
- No se logrará la igualdad de género sin un firme compromiso político. Las leyes deberían prohibir el matrimonio infantil y autorizar que las alumnas embarazadas asistan a la escuela. Al menos 117 países y territorios todavía permiten que los niños se casen.
- Las instituciones sociales pueden ser discriminatorias y frenar el progreso de las niñas y las mujeres. Uno de cada cuatro países tenía niveles de discriminación altos o muy altos en 2019.
- Se requiere un mayor compromiso en las leyes y políticas para proteger el derecho de las niñas a regresar a la escuela después del embarazo. En África Subsahariana, cuatro países aplican una prohibición total de su retorno.

- La violencia de género en el entorno escolar repercute en la asistencia a la escuela y el aprendizaje. Uno de cada cuatro estudiantes en países mayoritariamente de ingresos altos y uno de cada tres en países mayoritariamente de ingresos bajos y medios informaron haber sufrido acoso en los últimos 12 meses. La violencia se agrava en los contextos de desplazamiento.
- La educación integral en sexualidad amplía las oportunidades educativas, cuestiona las normas de género y promueve la igualdad de género, lo que resulta en un comportamiento sexual más responsable y menos embarazos precoces.
- Demasiadas escuelas carecen de instalaciones sanitarias esenciales para la gestión de la higiene menstrual. Solo la mitad de las escuelas en 2016 tenía acceso a instalaciones para lavarse las manos con agua y jabón.
- La enseñanza es con frecuencia una profesión femenina, ejercida bajo la dirección de hombres. Casi el 94% de los docentes de la educación preescolar, pero solo la mitad de los del segundo ciclo de la educación secundaria, son mujeres. Para muchos países resulta difícil asignar a las maestras a donde más se las necesita, como los entornos de desplazamiento, y se imparte poca formación sobre enseñanza con perspectiva de género, lo que refuerza los estereotipos de género en el aula.
- La ayuda de los donantes para mejorar la igualdad de género en la educación debe conducir a resultados sostenibles que sean eficaces, ampliables, reproducibles y participativos. En los países miembros del CAD de la OCDE, el 55% de la ayuda directa para la educación se destinó a las cuestiones de género, oscilando entre el 6% en el Japón y el 92% en el Canadá.
- Muchos planes sectoriales ignoran las prioridades clave para la igualdad de género. Un análisis de 20 países mostró que las transferencias en efectivo y en especie eran la política más popular, y figuraban en tres de cada cuatro planes. La reforma de los planes de estudios y la revisión de los manuales escolares, la participación de las niñas en cursos de CTIM y el acceso seguro a las escuelas eran las menos populares, y solo aparecían en una quinta parte de los planes de los países.
- Los planes de Angola, Djibouti, Mauritania y la República Centroafricana hacían escasas referencias a las desigualdades de género en la educación, pero los de Níger, Guinea y Somalia son hojas de ruta sólidas para el cambio.

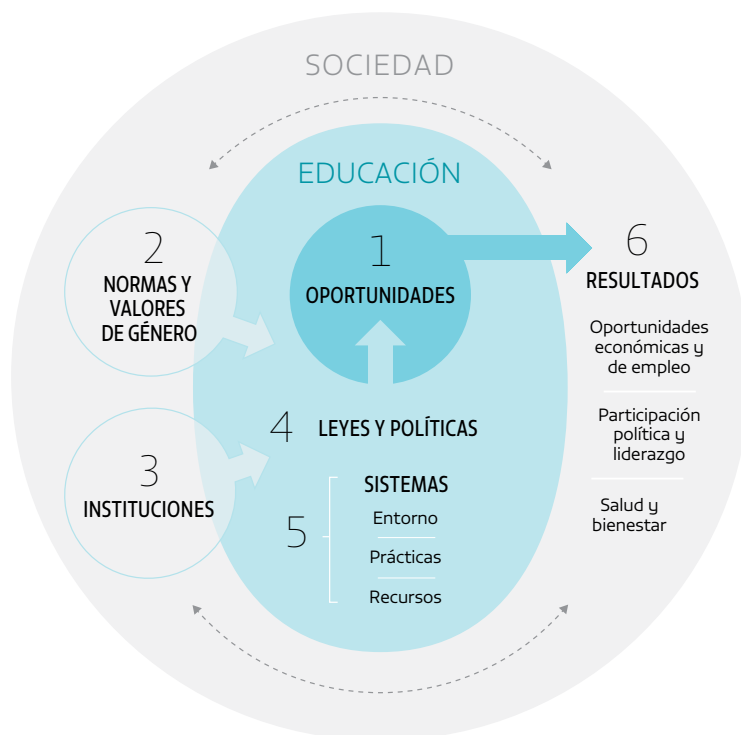
Introducción

La consecución de la igualdad de género en la participación en la educación, en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el acceso a las oportunidades sociales y económicas que puede ofrecer la educación son aspiraciones interrelacionadas clave de dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: el ODS 4, relativo a la educación, y el ODS 5, relativo a la igualdad de género. Estas metas también son fundamentales para el Marco de Acción Educación 2030, en el que se insta a los países a adoptar estrategias que no solo abarquen el acceso a la educación para todos, sino además cuestiones sustantivas relativas a la igualdad de género, concretamente “apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en cuenta las cuestiones de género, [...] incorporar estas cuestiones en la formación de docentes y los planes y programas de estudios y [...] eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas”.

El *Informe sobre Género* de 2019 se basa en un marco de seguimiento que se introdujo por primera vez en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de 2016. Además de centrarse en la paridad de género en la participación en la educación, el logro y el aprovechamiento del aprendizaje, el marco examina amplios contextos sociales y económicos (normas de género e instituciones) y características fundamentales del sistema educativo (leyes y políticas, prácticas de enseñanza y aprendizaje, entornos de aprendizaje y recursos). El marco también

GRÁFICO 1:

Se emplea un marco amplio para supervisar la igualdad de género en la educación



Fuente: equipo del Informe GEM.

analiza la relación entre la educación y determinados resultados sociales y económicos. Por ejemplo, una medida encaminada a la paridad en el logro en la educación puede aumentar las tasas de participación en la fuerza de trabajo de las mujeres, pero los bajos niveles de participación en la fuerza de trabajo se incorporan a las normas existentes y pueden limitar la ampliación de las oportunidades de educación de la mujer (**gráfico 1**).

El análisis de los ámbitos del marco de seguimiento sobre la igualdad de género en la educación reposa además en un examen de las intersecciones entre el género, la educación, la migración y los desplazamientos. Este debate se basa en el tema del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de 2019 (**recuadro 1**).

Por último, en el informe se esboza una serie de enfoques que han adoptado los donantes bilaterales, los donantes multilaterales y las organizaciones no gubernamentales (ONG) en los últimos años para abordar determinadas esferas prioritarias de la educación de las niñas. También se examina en qué medida los planes del sector de la educación de 20 sistemas educativos con grandes disparidades en detrimento de las niñas prevén la adopción y ampliación de esos enfoques. Este análisis nutre el reciente debate, impulsado por la presidencia francesa del G7 en 2019, sobre la necesidad de reforzar una planificación del sector de la educación que tenga en cuenta las cuestiones de género.

RECUADRO 1:

Las intersecciones entre educación, migración y desplazamiento no son neutrales en cuanto al género

El traslado, ya sea como migrante o como desplazado forzoso, tiene consecuencias específicas ligadas al género tanto en las respuestas como en los resultados de la educación. En unos cuantos casos, cambiar de sitio crea oportunidades para liberarse de los moldes sociales, pero en general exacerba la vulnerabilidad basada en el género. Por otra parte, la educación y las competencias que tienen o adquieren las mujeres pueden afectar su capacidad para ser autónomas, o atenuar la vulnerabilidad en contextos de migración y desplazamiento. Por lo tanto, en los análisis de la educación debería aplicarse una perspectiva de género (North, 2019).

Un análisis de los patrones de migración interna en 58 países entre 1970 y 2011 mostró que la proporción de mujeres no cambiaba mucho a lo largo de las décadas (Abel y Mutarak, 2017). Una de las excepciones era China, donde la proporción entre los sexos, anteriormente sesgada en favor de los hombres, se igualaba entre los trabajadores migrantes más jóvenes (Chiang *et al.*, 2015). Entre 1990 y 2017, la proporción de mujeres del total de la población migrante internacional se mantuvo estable en un 50%. Más allá de los promedios, algunos países son importantes centros de emigración específica de género, como Filipinas para las mujeres y Nepal para los hombres (DAES, 2017).

Sin embargo, aunque la proporción de mujeres que emigran no ha cambiado radicalmente, la proporción de las que lo hacen

de forma independiente o por trabajo, y no como miembros de la familia acompañantes, ha aumentado. Este fenómeno se ha denominado feminización de la migración. Las investigaciones ponen de manifiesto de qué forma la demanda y la oferta de mano de obra de mujeres migrantes se ven afectadas por la desigualdad de las normas de género en el mercado laboral (Hochschild, 2000; Yeates, 2012).

Entre las poblaciones desplazadas, las mujeres y las niñas representan aproximadamente la mitad del total (Liebig y Tronstad, 2018). Su condición es de particular vulnerabilidad debido a la falta de privacidad, protección y seguridad en contextos de conflicto (OIT, 2017b; O'Neil *et al.*, 2016).

En dos pactos aprobados en diciembre de 2018 se reconocía la importancia de la educación para los migrantes y los desplazados. El Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular, aprobado por 152 de los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas, esboza una serie de compromisos no vinculantes sobre la educación en ámbitos como el acceso, el contenido y la necesidad de intervenciones que tengan en cuenta las cuestiones de género en la educación no formal y profesional (Naciones Unidas, 2018a). El pacto mundial sobre los refugiados, que propugna el principio de la inclusión de los refugiados en los sistemas educativos nacionales, hace referencia explícita a la necesidad de contar con programas flexibles para las niñas (Naciones Unidas, 2018b).



Monyrath, de 7 años, en la escuela en Kampong Cham (Camboya).

CRÉDITOS: Hanna Adcock/Save the Children

A pesar de los progresos, persisten importantes obstáculos para lograr la paridad en las oportunidades de educación

En los últimos 25 años se han logrado progresos sustanciales en cuanto al logro de la paridad de género, gracias a los incesantes esfuerzos por mejorar la educación de las niñas, incluidas las políticas y los programas destinados a cambiar las actitudes sociales, prestar apoyo financiero a las alumnas, y hacer más accesibles las escuelas (UNESCO, 2015). El quinto objetivo del programa de Educación para Todos preveía alcanzar la paridad para 2005, lo cual no fue posible; no obstante, a lo largo de los años noventa y del primer decenio de este siglo se realizaron continuos avances, que condujeron a que en 2009 se alcanzara la paridad en la educación primaria y secundaria, y que casi se lograra en la alfabetización de los jóvenes en 2016. A pesar de ello, la disparidad entre los sexos en detrimento de las mujeres se mantuvo en la alfabetización de adultos, ya que el 63% de los adultos analfabetos son mujeres. En la educación terciaria, la disparidad de género perjudicó a los varones. Así pues, ya en 2004 los hombres tenían menos probabilidades que las mujeres de llegar al nivel terciario (gráfico 2).

Si bien se ha logrado la paridad de género en promedio en el plano mundial, la situación varía de una región a otra. El índice de paridad de género de Asia Central y Meridional, dominado por los progresos en la India, ha mejorado rápidamente en los tres niveles. En cambio, África Subsahariana está lejos de la paridad en todos ellos, especialmente en el segundo ciclo de la educación secundaria, en el que la mejoría ha sido muy lenta. África Septentrional y Asia Occidental, que han experimentado un estancamiento debido a los conflictos, son ahora las regiones más alejadas de la paridad en la educación primaria (gráfico 3).

Asimismo, alcanzar la paridad de género en promedio oculta el hecho de que muchos países individuales están aún lejos. El número de países que han logrado la paridad entre los sexos en la matriculación en la educación primaria, el primer ciclo de secundaria y el segundo ciclo de secundaria se ha incrementado desde el año 2000. Solo dos de cada tres países han logrado la paridad en la primaria, uno de cada dos en el primer ciclo de la secundaria, y uno

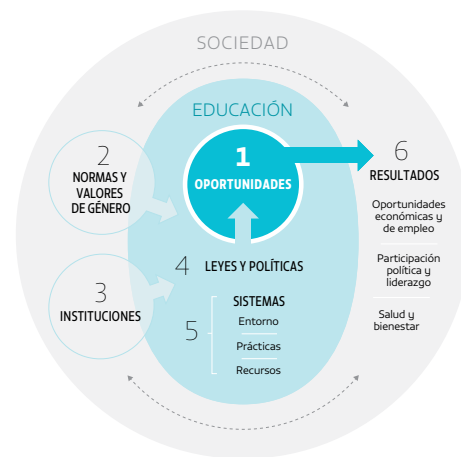
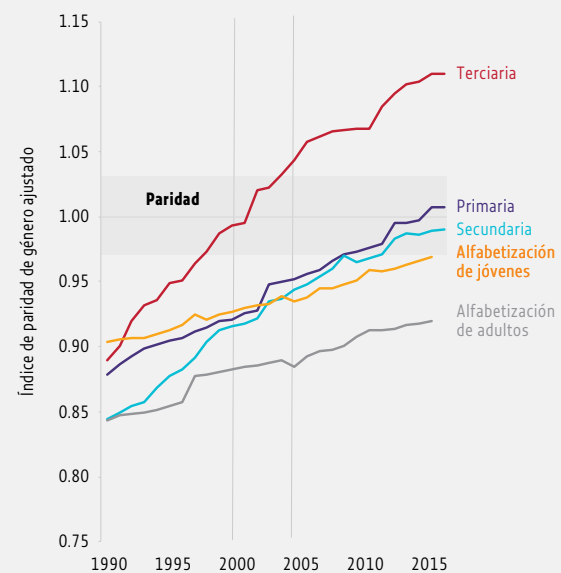


GRÁFICO 2:

Ha habido un avance constante hacia la paridad de género durante más de 25 años

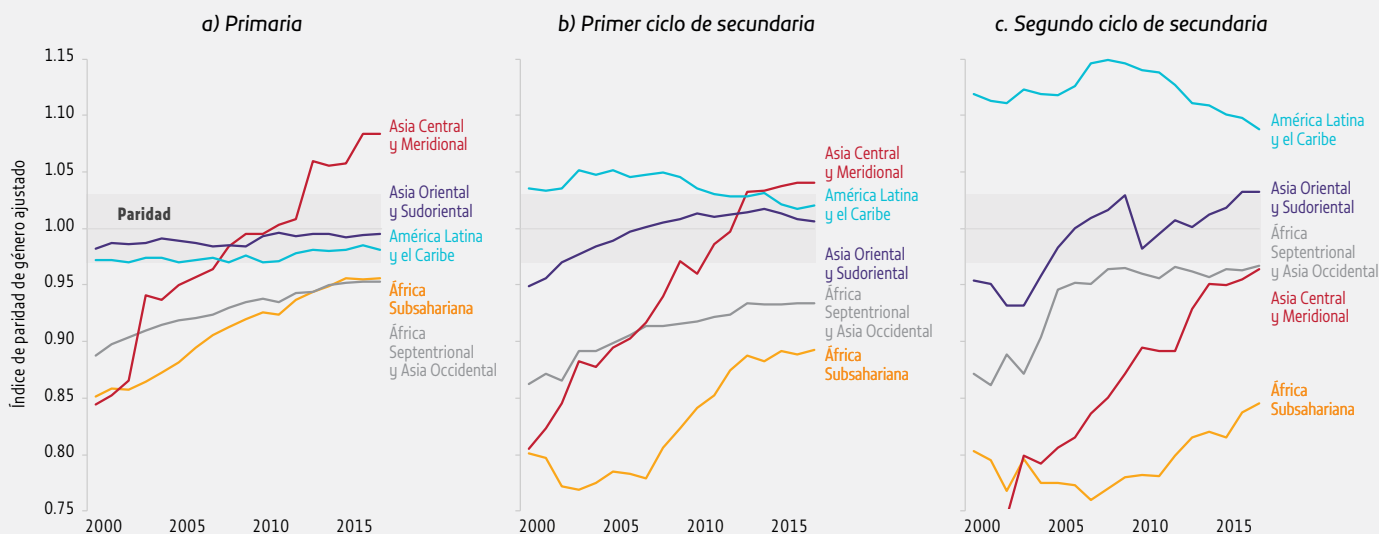
Índice de paridad de género ajustado para determinadas tasas brutas de matriculación y de alfabetización, 1990–2017



Fuente: base de datos del UIS.

GRÁFICO 3:**El progreso hacia la paridad de género ha variado según las regiones**

Índice de paridad de género ajustado para determinadas tasas brutas de matriculación y regiones, 2000–2017



Fuente: base de datos del UIS.

de cada cuatro en el segundo ciclo de la secundaria. La proporción de países con una gran disparidad en detrimento de las niñas (un índice de paridad de género ajustado inferior a 0,9) se ha reducido a la mitad desde 2000, pero sigue siendo del 7% en la educación primaria, el 12% en el primer ciclo de la educación secundaria, y el 16% en el segundo ciclo de la educación secundaria. El fenómeno inverso, es decir una gran disparidad en detrimento de los varones (un índice de paridad de género ajustado superior a 1,1), es menos frecuente en la educación primaria y el primer ciclo de la secundaria, pero muy común en el segundo ciclo de la secundaria (25%), donde no se ha observado ningún cambio desde 2000 (gráfico 4).

En general, las niñas resultan más desfavorecidas en los países de bajos ingresos, en algunos casos incluso desde el punto de entrada a la escuela, como en el Afganistán y Malí. Es muy frecuente que, aunque que los niños y las niñas comiencen la escuela primaria en pie de igualdad, la disparidad aumente progresivamente. En el Togo, por ejemplo, solo cuatro mujeres jóvenes están matriculadas en la educación terciaria por cada 10 hombres jóvenes. Los varones están más desfavorecidos en los países de ingresos medios-altos. En muchos países de ingresos medianos, la disparidad de género aumenta en cada nivel de educación en detrimento de los varones, como en la República Dominicana (gráfico 5).

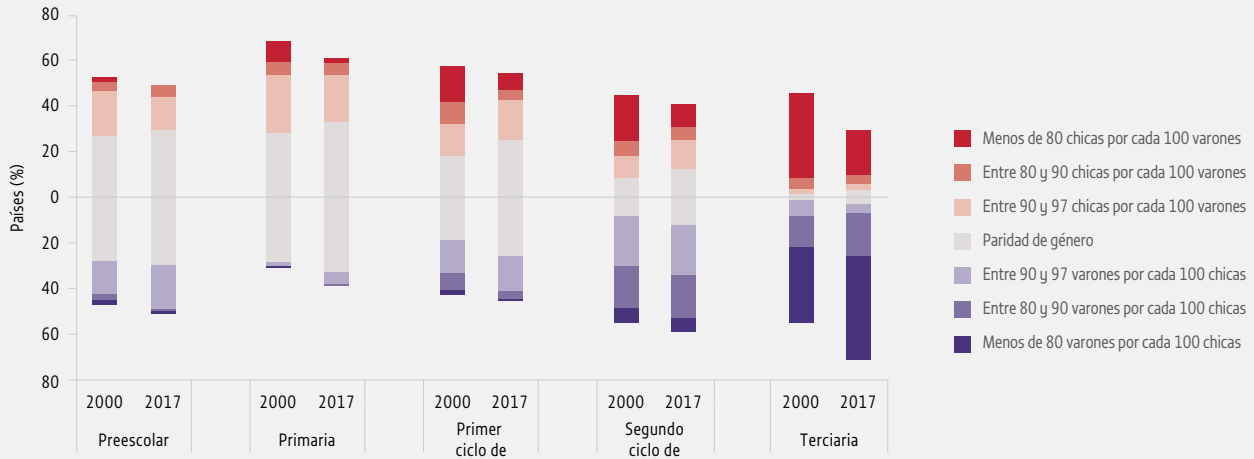
LAS INTERACCIONES ENTRE EL GÉNERO, LA POBREZA Y LA UBICACIÓN AGRAVAN LA DESIGUALDAD

Los patrones de disparidad creciente suelen estar vinculados a normas de género e instituciones desiguales subyacentes, que pueden afectar de manera diferente a los niños y niñas vulnerables en contextos diversos. Así como se ha logrado la paridad de género en promedio en el plano mundial, aunque siguen existiendo grandes diferencias entre los países, lo mismo ocurre dentro de ellos. En general, la interacción entre el género y la pobreza o la ubicación tiende a perjudicar a las niñas de los países más pobres, con bajas tasas de finalización y expectativas sociales de que se casen a una

GRÁFICO 4:

Muchos países deben alcanzar todavía la paridad en la educación secundaria

Porcentaje de países que han logrado la paridad de género en la tasa bruta de matriculación, por nivel de educación, 2000 y 2017



Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en datos del UIS.

GRÁFICO 5:

Las brechas de género tienden a aumentar a lo largo de la trayectoria educativa en muchos países

Índice de paridad de género ajustado en cinco puntos clave de transición, 2017 o año más reciente



Nota: los países son los que tienen datos para todos los indicadores. Los países están ordenados por nivel de ingresos.
Fuente: base de datos del UIS.

edad temprana, y a los niños de los países más ricos, con altas tasas de finalización, pero expectativas sociales de que se incorporen pronto a la fuerza laboral.

En el nivel de educación primaria, la mayoría de los países con una tasa de finalización inferior al 60% presentan disparidades de género en detrimento de las niñas, en particular las que están en situación de pobreza o viven en zonas rurales. En Mauritania, el índice de paridad de género ajustado es de 0,86 en promedio, pero solo de 0,63 para el 20% de la población más pobre, mientras que hay paridad entre el 20% más rico. En los países con tasas de finalización entre el 60% y el 80%, la disparidad de género suele ser menor, pero la disparidad en detrimento de las niñas pobres es especialmente patente en el Camerún, Nigeria y Yemen. Se observan excepciones en el sentido contrario en países con economías pastoriles que dependen del trabajo de los varones, como Eswatini, Lesotho y Namibia (**gráfico 6a**).

También en la educación secundaria, la interacción entre el género y la pobreza o la ubicación geográfica empeora la disparidad. En Burundi y Malawi existe una disparidad de género en la finalización del primer ciclo de secundaria que desfavorece a las niñas de poblaciones pobres y rurales, y a los niños de poblaciones ricas y urbanas (**gráfico 6b**). Prácticamente ninguna niña pobre se gradúa del segundo ciclo de la educación secundaria en varios países de África Subsahariana con tasas de finalización inferiores al 20%, entre ellos el Chad, Côte d'Ivoire y la República Unida de Tanzania. En cambio, en la mayoría de los países con tasas de finalización superiores al 45%, existe una disparidad en detrimento de los varones, en promedio, que es peor entre los varones pobres en países como Belice, Filipinas, Mongolia y Viet Nam (**gráfico 6c**).

Nada está determinado de antemano acerca de la velocidad a la que los países cierran la brecha de género. Un nuevo análisis de las tasas de finalización efectuado por el equipo del Informe GEM muestra que algunos países han tenido más éxito que otros. Por ejemplo, con respecto a la finalización de la educación primaria, Burkina Faso y Côte d'Ivoire se encontraban en el mismo nivel en cuanto a disparidad de género en 2000, pero, aunque Burkina Faso pudo colmar la brecha de género y lograr la paridad, Côte d'Ivoire se estancó. En el primer ciclo de la secundaria, Nepal superó al Pakistán, Malí aventajó al Senegal, y el Afganistán progresó mucho más rápido que Sudán del Sur, que ahora tiene los peores resultados de disparidad de género (**gráfico 7**). Esto sugiere que la voluntad política de subsanar la disparidad, junto con políticas eficaces, puede marcar la diferencia.

Las dimensiones de género de la migración y el desplazamiento repercuten en las oportunidades de educación de los niños y niñas

Así como la ubicación y la situación socioeconómica pueden afectar de manera diferente las oportunidades de educación de los niños y niñas, los aspectos relacionados con el género de los fenómenos de migración y desplazamiento también pueden tener consecuencias variables en las trayectorias educativas. Por ejemplo, el aprovechamiento escolar y los resultados de los varones pueden seguir un camino diferente al de las niñas cuando uno o ambos padres emigran (**recuadro 2**). Las remesas que envían los padres y otros miembros de la familia a sus hogares se emplean en distintas medidas para financiar la educación según el género (**recuadro 3**). Además, las repercusiones del desplazamiento en el acceso a la educación tienen una clara dimensión de género en muchos contextos (**recuadro 4**).

RECUADRO 2:**Los factores de género influyen en la educación de los niños que dejan atrás los padres migrantes**

El hecho de dejar a un niño en el país de origen puede interrumpir su educación de maneras que difieren según el género. En Camboya, los niños y niñas que se quedan atrás tenían más probabilidades de abandonar la escuela, lo que es mucho peor en el caso de las chicas; ciertamente, tres cuartas partes de 600 jefes de hogar indicaron que, de ser necesario, sacarían a una niña de la escuela en lugar de a un niño (Vutha *et al.*, 2014). Un estudio de 400 niños en 10 comunidades rurales de China que no vivían con sus padres concluyó que su nivel de estrés y carga de trabajo aumentaban, lo que a menudo conducía a la depresión. Las niñas que quedaban atrás eran particularmente vulnerables, ya que experimentaban una mayor presión psicológica como resultado del incremento de la carga de trabajo (Jingzhong y Lu, 2011). En Kirguistán resultaba desproporcionada la manera en que las niñas tenían que asumir el trabajo familiar no remunerado en los hogares de migrantes (Dávalos *et al.*, 2017). En México, la migración de los padres tuvo un efecto negativo en la asistencia a la escuela de las chicas de 16 a 18 años, que debían asumir más tareas domésticas (McKenzie y Rapoport, 2011).

En la migración interna, el sexo del padre migrante es importante. Un análisis para el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de 2019 basado en la encuesta del panel de educación de China mostró que los niños cuyas madres estaban

ausentes obtenían resultados considerablemente inferiores en matemáticas, chino, inglés y pruebas cognitivas que aquéllos con ambos padres presentes (Hannum *et al.*, 2018). Un estudio en el que se emplearon datos de Indonesia de 1993 a 2014 reveló que cuando la madre migraba, el gasto en educación se reducía hasta en un 30%, y los niños tenían más probabilidades de ausentarse de la escuela y obtener peores calificaciones (Bebée, 2017). En Tailandia, los adultos consideran que la migración de las madres afecta más el bienestar de los niños que la de los padres (Jampaklay *et al.*, 2012).

En cuanto a la migración internacional, se han observado efectos variables en función del sexo del progenitor migrante. En algunos casos, la emigración materna puede tener consecuencias más nefastas que la paterna. En Guatemala, la probabilidad de estar matriculado en la escuela era 37 puntos porcentuales menor si el padre emigraba a otro país (Davis y Brazil, 2016). En Nigeria, cuando las madres emigraban y el padre era el que quedaba al cuidado, se veía un efecto negativo en el bienestar del niño (Mazzucato *et al.*, 2015). Los hijos de madres migrantes de Filipinas tenían una probabilidad superior de cerca de cinco puntos porcentuales de tener retraso en la escuela que los niños cuyo padre migraba (Cortes, 2015). Sin embargo, en otros casos, la educación de los niños con un padre migrante resultaba más perjudicada (Vanore *et al.*, 2015).

RECUADRO 3:**Los aspectos de género de las remesas de migrantes repercuten en la educación**

Las remesas de los familiares migrantes alivian las limitaciones financieras y pueden crear oportunidades de escolarización para las niñas (Ratha, 2013). No obstante, la migración también cambia la composición del hogar, lo que puede tener un efecto negativo en la escolarización de las niñas si tienen que realizar tareas domésticas adicionales. Por otra parte, las remesas pueden fomentar una "cultura de la migración", en virtud de la cual la perspectiva de una migración de trabajadores de cualificación baja o media que genere altos ingresos puede provocar el abandono escolar prematuro (Kandel y Massey, 2002). En la práctica, el efecto de las remesas difiere según el contexto migratorio y el sexo de los remitentes y receptores. En Jordania, las remesas tuvieron consecuencias más positivas en

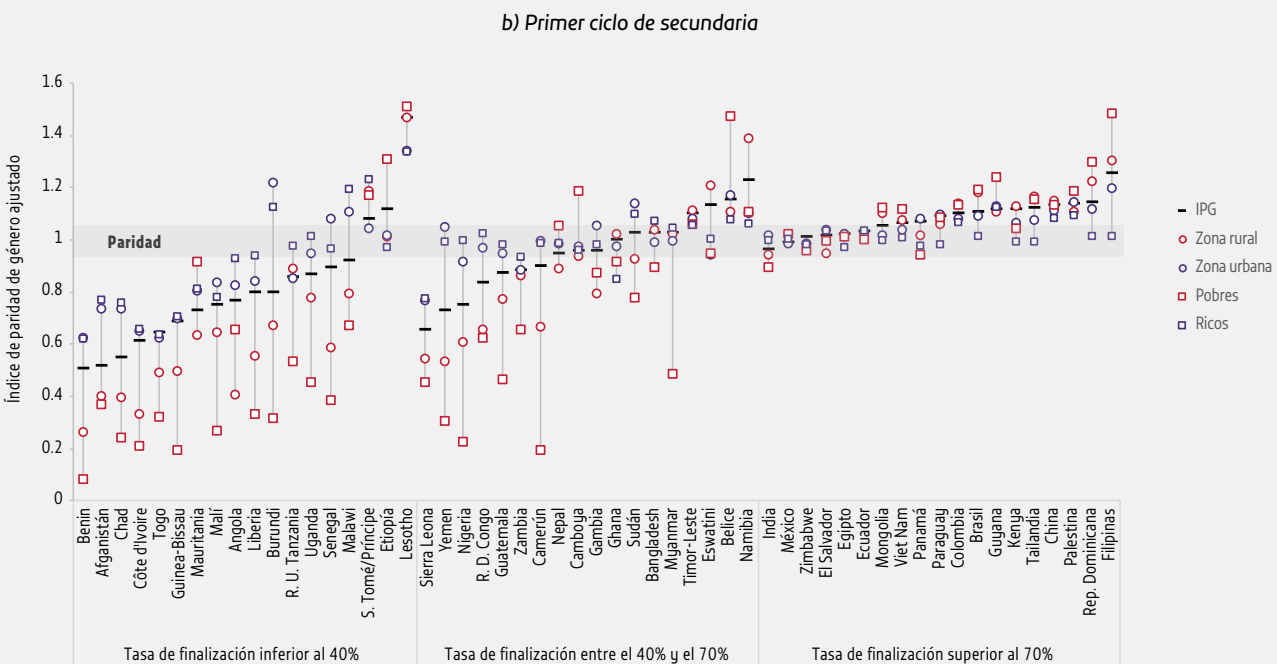
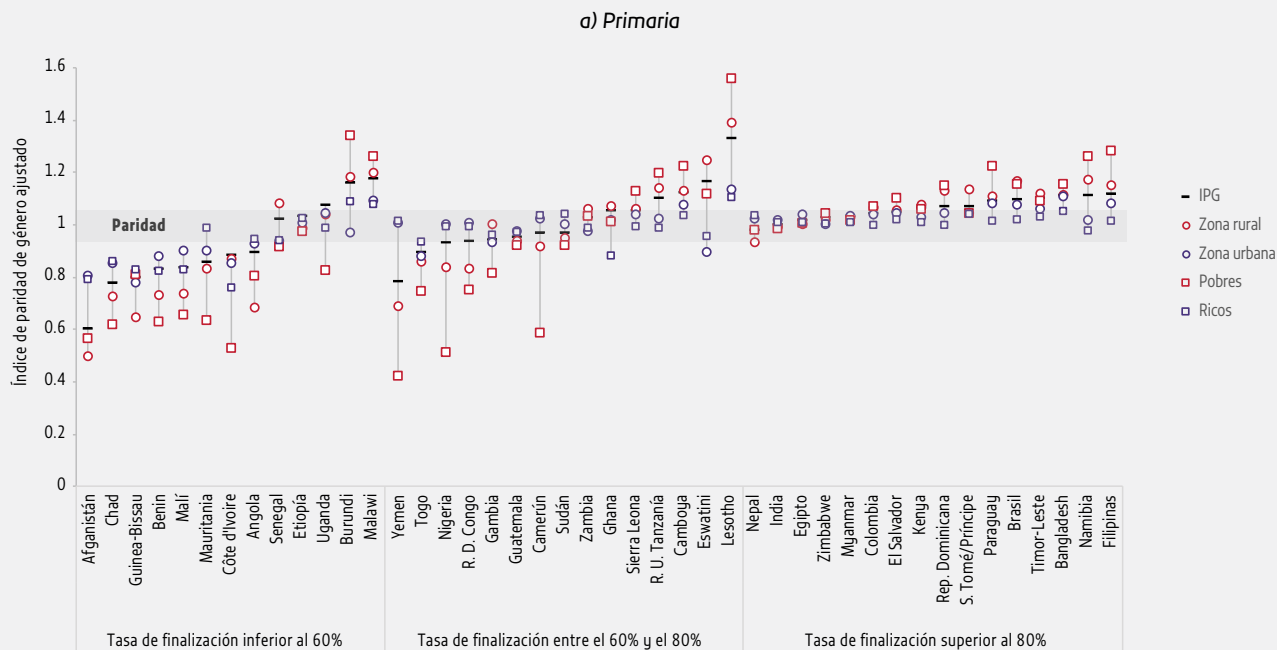
los logros educativos de los hombres que en los de las mujeres (Mansour *et al.*, 2011).

En el plano mundial, los hogares receptores de remesas encabezados por mujeres tienden a gastar más en educación (Pickbourn, 2016; Ratha *et al.*, 2011). En Albania, la migración de los padres condujo a que el poder de decisión pasara a los abuelos, que daban menos importancia a la educación de las niñas que a la de los niños, con lo que aumentó la probabilidad de deserción escolar entre las niñas (Giannelli y Mangiavacchi, 2010). En México, en cambio, cuando los hombres emigraban y dejaban a las mujeres con un mayor papel en la toma de decisiones en el hogar y en la asignación de recursos, se producía un efecto positivo en la educación de las niñas (Antman, 2015).

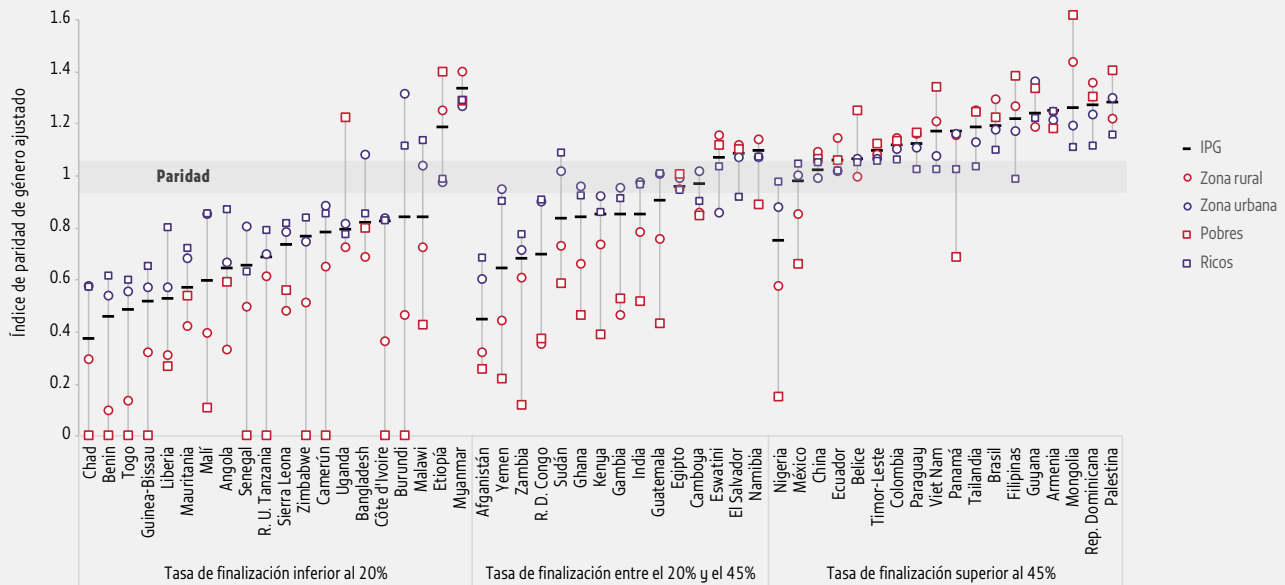
GRÁFICO 6:

En países con bajas tasas de finalización, la desventaja relativa de las niñas se agrava con la pobreza

Índice de paridad de género ajustado de la tasa de finalización, media nacional, zonas rurales, zonas urbanas, el 20% más pobre y el 20% más rico, países seleccionados, 2013–2017



c) Segundo ciclo de secundaria

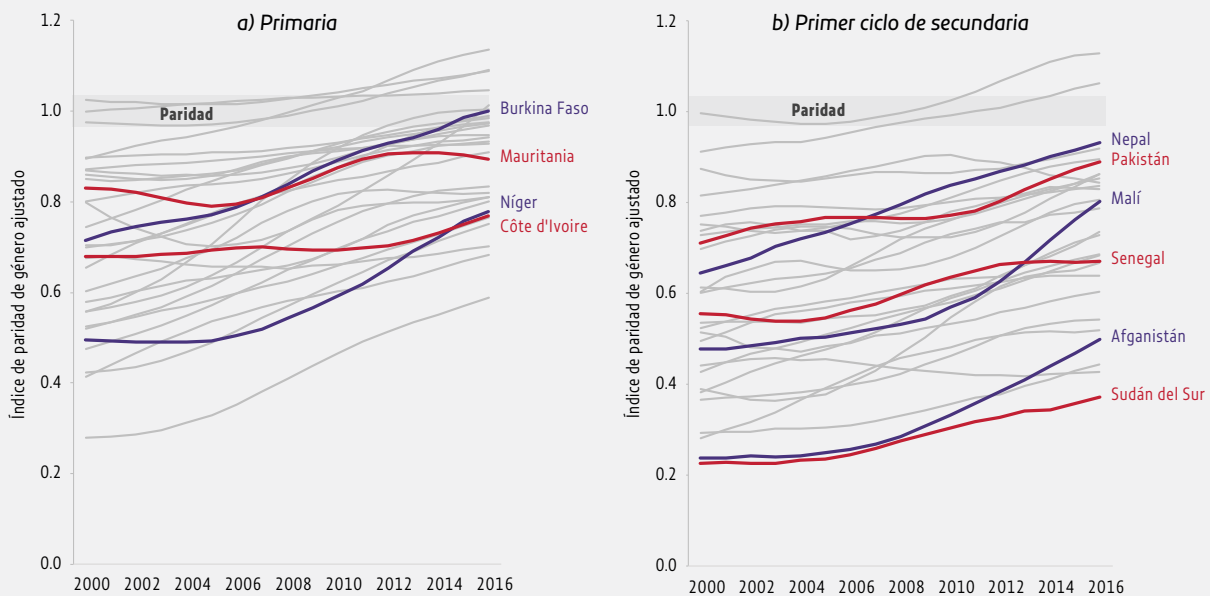


Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en datos de encuestas domiciliarias.

GRÁFICO 7:

Los países siguen diferentes caminos para llegar a la paridad de género

Índice de paridad de género ajustado de la tasa de finalización, países seleccionados, 2000–2016



Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en datos de encuestas domiciliarias.

RECUADRO 4:**El desplazamiento exacerba los desequilibrios de género en la educación**

En muchos contextos, los efectos del desplazamiento en la educación no son neutros en cuanto al género. Es necesario prestar mayor atención a las vulnerabilidades específicas de los hombres y mujeres desplazados, y a la forma en que las relaciones de género en las comunidades de origen y de refugio influyen en las experiencias de desplazamiento.

Los refugiados se ven confrontados a brechas de género en el acceso a la escuela en muchos contextos. Entre los obstáculos para la educación de las niñas refugiadas figuran la falta de transporte seguro, los problemas de asequibilidad y la insuficiencia de una capacitación de los maestros que tenga en cuenta las cuestiones de género. En Myanmar, los participantes de grupos de discusión informaron de que las niñas desplazadas internas abandonaban la escuela en la adolescencia para evitar mezclarse con los varones y ayudar a las familias en el hogar (Plan International y REACH, 2015).

En Etiopía y Kenya, por cada 10 varones, siete niñas refugiadas están matriculadas en la escuela primaria y cuatro en la secundaria (ACNUR, 2018). En el campamento de Dadaab (Kenya) hay brechas en la tasa de matriculación en todos los niveles, a saber, preescolar (el 48% de las niñas y el 62% de los

niños de entre tres y cinco años), primaria (el 47% de las niñas y el 76% de los niños de entre seis y 13 años) y secundaria (el 7% de las niñas y el 22% de los niños de entre 14 y 17 años) (Women Educational Researchers of Kenya, 2017). Un programa de aprendizaje acelerado que condensa el plan de estudios de ocho años de Kenya en cuatro años amplió en mayor medida el acceso de los niños refugiados que el de las niñas (Shah, 2015). En Somalia, un análisis de 486 asentamientos en 17 distritos de Mogadiscio reveló que solo el 22% de las niñas desplazadas internas mayores de cinco años había asistido alguna vez a la escuela, en comparación con el 37% de los niños (JIPS, 2016).

Las normas y el desarrollo de la educación en las comunidades de acogida también influyen en el acceso. En el caso de los refugiados afganos en el Pakistán, la tasa neta de matriculación en la educación primaria de las niñas era la mitad que la de los niños en 2011. Si bien las normas sociales y culturales exigían que las adolescentes tuvieran únicamente maestras, su número era escaso. En cambio, las niñas refugiadas afganas en la República Islámica del Irán han disfrutado de mayores niveles de acceso a la educación como resultado de actitudes más positivas hacia la educación de las niñas (Nicolle, 2018).

EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA, PROFESIONAL Y TERCIARIA PERSISTEN DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL ACCESO Y LA ELECCIÓN DE ASIGNATURAS

Los programas de formación técnica y profesional representan el 22% de la matriculación en el segundo ciclo de la educación secundaria, y son desproporcionadamente masculinos. En el plano mundial, la proporción de mujeres matriculadas en programas de formación técnica y profesional del segundo ciclo de educación secundaria es del 43%, y la proporción regional oscila entre el 32% en Asia Central y Meridional y el 50% en América Latina y el Caribe. Las alumnas de esos programas suelen matricularse sobre todo en esferas como la alimentación y la nutrición, la cosmetología y la costura. Las normas de género, que a menudo se traducen en oportunidades de empleo segmentadas, determinan en gran medida las oportunidades de educación que se ofrecen a los chicos y las chicas.

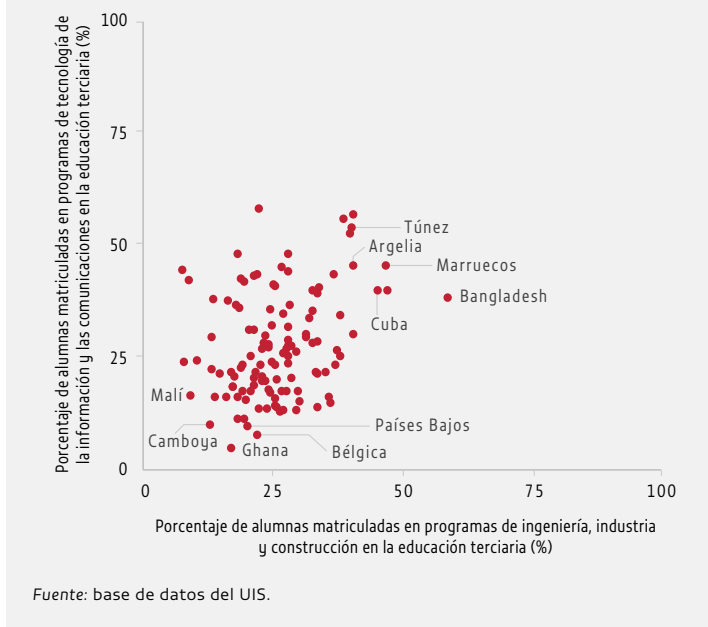
En la educación terciaria, 111 mujeres jóvenes están matriculadas por cada 100 hombres jóvenes. Sin embargo, existen grandes diferencias entre las regiones, ya que las mujeres de África Subsahariana tienen muchas menos probabilidades de matricularse que los hombres (72 mujeres por cada 100 hombres), mientras que lo contrario sucede en Oceanía (70 hombres por cada 100 mujeres) y en América Latina y el Caribe (76 hombres por cada 100 mujeres).

A pesar de representar la mayoría de los graduados universitarios, las mujeres están insuficientemente representadas en algunos programas. En más de 120 países, la proporción de alumnas de programas de educación terciaria de ingeniería, industria y construcción, y de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), es apenas superior al 25%. Entre los países más próximos a la paridad figuran Argelia,

Marruecos y Túnez. Los países con los porcentajes más bajos en ambos tipos de programas se encuentran principalmente en África Occidental (Benin, Ghana, Malí) y Europa Occidental (Bélgica, los Países Bajos y Suiza) (**gráfico 8**).

La elección del campo de estudio está vinculada a las aspiraciones laborales futuras. En los países pertenecientes a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), los varones de 15 años tienen más del doble de probabilidades de trabajar como ingenieros, científicos o arquitectos que las niñas de esa edad. Solo el 0,4% de las chicas de 15 años desean trabajar como profesionales de las TIC, frente al 5% de los chicos. En Finlandia, el 6,2% de los varones aspiran ser ingenieros, científicos o arquitectos, cuatro veces más que el porcentaje de niñas con aspiraciones similares (1,4%). Las mujeres representan menos del 20% de los estudiantes que ingresan en los programas de informática de nivel terciario en los países de la OCDE, y alrededor del 18% de los que ingresan en los de ingeniería, en promedio (OCDE, 2017).

GRÁFICO 8:
Las mujeres jóvenes están insuficientemente representadas en los programas de ingeniería y TIC en la educación terciaria
Porcentaje de estudiantes mujeres en programas de a) ingeniería, industria y construcción y b) tecnologías de la información y la comunicación en la educación terciaria, 2017 o año más reciente



LA DISPARIDAD EN LA CAPACIDAD DE LECTURA TIENE SUS RAÍCES EN EL HOGAR

La evaluación internacional comparada más reciente que ofrece resultados sobre la alfabetización es el Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (PIRLS) de 2016, que evaluó las capacidades de lectura de los alumnos del cuarto curso en más de 50 sistemas educativos de países de ingresos medios y altos. Los resultados demuestran que a las niñas les va mejor que a los niños, un recordatorio de que las brechas de género en cuanto al nivel de alfabetización comienzan en los primeros cursos. La disparidad es menor, pero significativa, en los países de altos ingresos de Europa, y crece en los países de África del Norte y Asia Occidental (**gráfico 9**). En Sudáfrica, la diferencia de puntuación de 52 puntos equivale a más de un año de escolaridad.

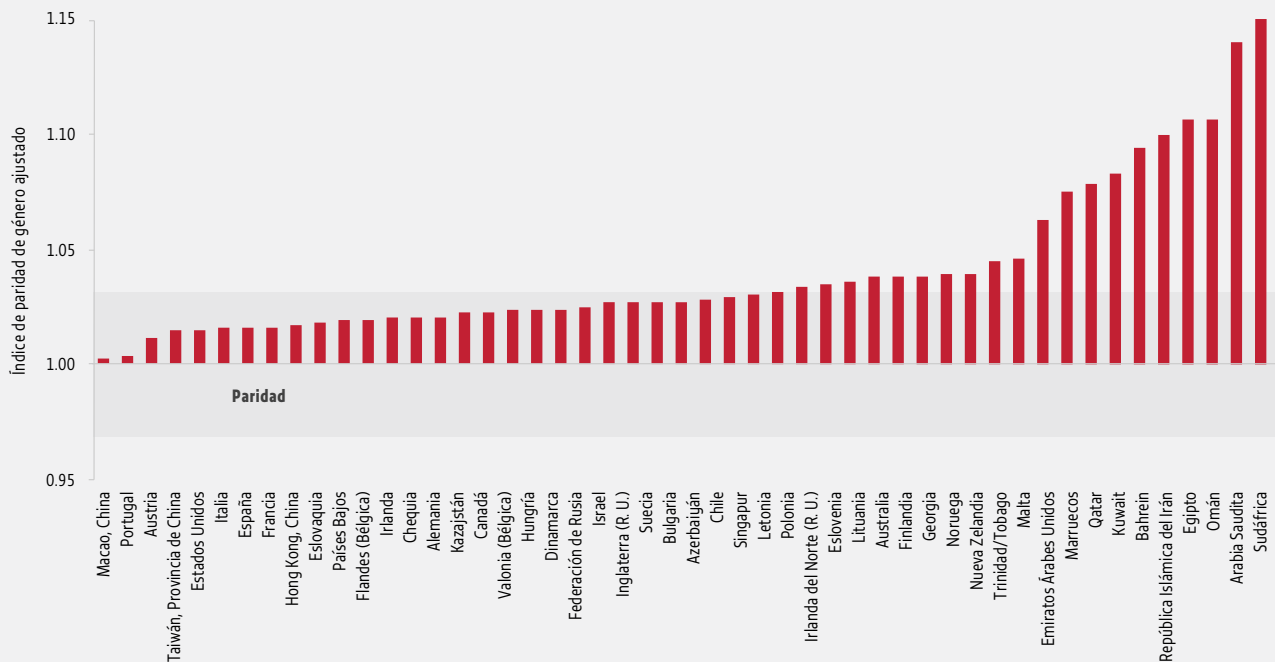
En los 18 países, en su mayoría de ingresos altos, que participaron en las cuatro rondas de la evaluación PIRLS entre 2001 y 2016, hay pruebas de que la brecha se está cerrando lentamente. La tendencia es más patente en algunos países, como Bulgaria, Eslovaquia y los Estados Unidos.

Existen diferencias significativas en la manera en que los padres realizan las actividades de lectura temprana en el hogar con sus hijas e hijos. En la mayoría de los países, los padres suelen leer más libros en casa a las niñas que a los niños. La mayor diferencia se observó en Italia, donde el 54% de las niñas, pero solo el 46% de los niños, participaron en actividades de lectura frecuentes en el hogar (**gráfico 10**).

GRÁFICO 9:

Las niñas superan a los niños en las evaluaciones de las competencias de lectura en la escuela primaria

Índice de paridad de género ajustado de la puntuación de la escala de lectura entre los alumnos del cuarto curso, PIRLS 2016

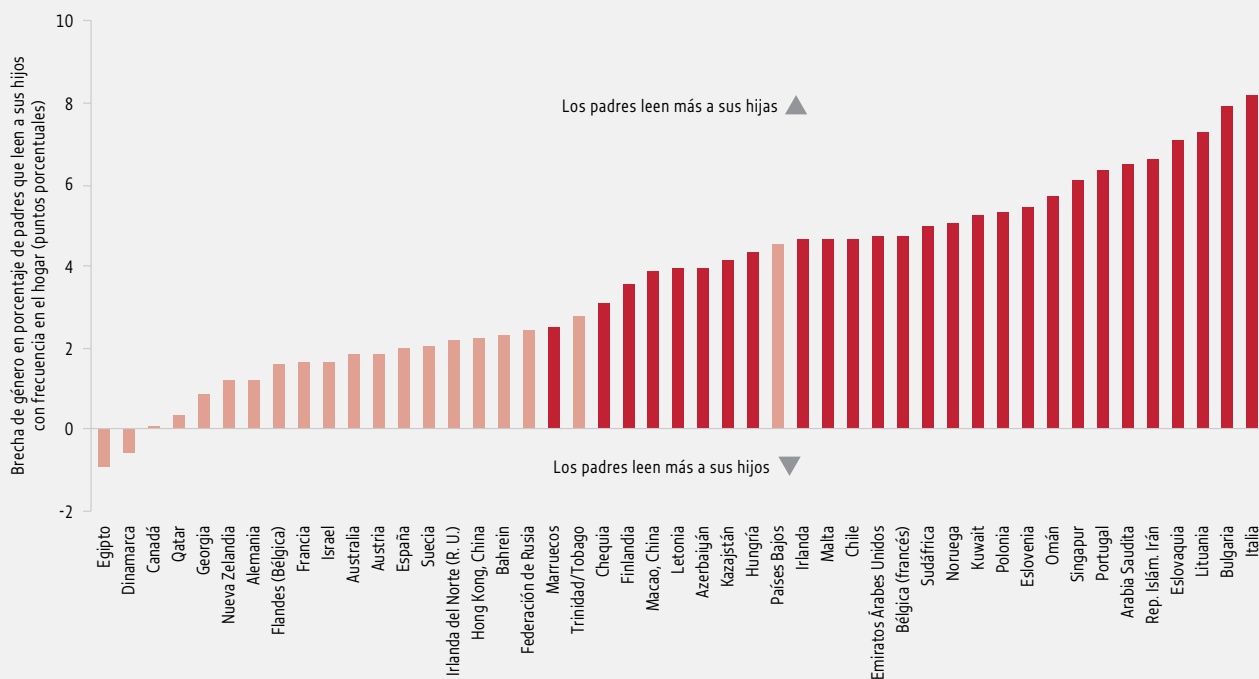


Fuente: Mullis et al. (2017).

GRÁFICO 10:

Los padres tienden a leer más a menudo a las niñas que a los niños en casa

Brecha de género en la frecuencia de lectura de los padres, PIRLS 2016



Nota: las barras oscuras indican que la brecha es estadísticamente significativa.

Fuente: IEA y UNESCO (2017).

Las capacidades de lectura de los alumnos del cuarto curso difieren según la frecuencia de las actividades de alfabetización temprana. Los que tomaron parte en un número mayor de estas actividades en la primera infancia obtuvieron mejores resultados de lectura en la evaluación PIRLS en casi todos los países. No obstante, el sexo parece desempeñar un papel en la relación entre las actividades de lectura temprana y las capacidades de lectura. En la mayoría de los países participantes, la falta de actividades de lectura temprana afectaba más a los niños que a las niñas. En promedio, la diferencia en la puntuación de lectura de los varones cuyos padres les habían leído libros a menudo en la primera infancia, en comparación con aquéllos cuyos padres casi nunca les habían leído libros, fue de 64 puntos, frente a 55 puntos para las niñas, lo que constituye una brecha de género de 9 puntos (IEA y UNESCO, 2017).

A PESAR DE LOS PROGRESOS, PERSISTEN LAS DISPARIDADES EN LAS COMPETENCIAS DE LOS JÓVENES Y LOS ADULTOS

Las evaluaciones internacionales, que muestran que las niñas tienen una ventaja en las competencias de lectura, se realizan principalmente en países de ingresos medios-altos o altos, donde la paridad de género en la participación escolar se ha logrado desde hace mucho tiempo. En los países de ingresos bajos y medios-bajos, donde las niñas han sufrido una desventaja en la participación escolar, el índice de paridad de género de la tasa de alfabetización de los jóvenes, que partió de una base de referencia de 0,93 en 2000, era todavía ligeramente inferior a 0,97 en 2016, lo que significa que la brecha de género aún no se ha eliminado.

En 2016, la tasa mundial de alfabetización era del 86%, lo que equivale a 750 millones de adultos analfabetos. El índice de paridad de género de la tasa de alfabetización de adultos aumentó de 0,88 en 2000 a 0,92. En los países de bajos ingresos, la tasa media de alfabetización de las mujeres sigue siendo inferior a la de los hombres en unos 16 puntos porcentuales, lo que corresponde a un índice de paridad de género de 0,77. La combinación de un progreso más lento hacia el acceso a la educación y de tendencias demográficas adversas resultó en que, entre 2000 y 2016, el número de mujeres adultas analfabetas disminuyera en 42 millones en los países de ingresos medios-altos, pero aumentara en 20 millones en los países de bajos ingresos.

Las mujeres que carecen de capacidades de lectura y escritura son particularmente vulnerables en situaciones de desplazamiento, que afectan de manera desproporcionada a los países más pobres. Los programas que se centran en el desarrollo de las competencias de alfabetización de las mujeres refugiadas reciben poca prioridad, y necesitan superar obstáculos culturales complejos, pero pueden tener una gran repercusión en la vida de estas mujeres (**recuadro 5**).

En los países de ingresos altos se observa una paridad de género en las competencias de alfabetización de los adultos. Sin embargo, las mujeres están en desventaja en términos de competencias en cálculo. Entre los 30 países que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PEICA) de la OCDE, la diferencia media en el índice de paridad de género entre las competencias de alfabetización y aritmética básica era de unos cinco puntos. El contraste era particularmente marcado en países como Grecia e Italia, donde era más probable que las mujeres adultas tuvieran un nivel mínimo de alfabetización que los hombres, pero menos probable que tuvieran un nivel mínimo de competencias en cálculo (**gráfico 11**). La desigualdad pasada y presente en las oportunidades del mercado laboral, que impide que las mujeres apliquen sus conocimientos de aritmética, es una de las causas de esa disparidad.

RECUADRO 5:

La dotación de resiliencia y competencias para la vida a las poblaciones desplazadas adultas tiene marcadas dimensiones de género

La educación de adultos se pasa por alto con frecuencia en la asistencia humanitaria y, cuando se tiene en cuenta, a menudo se centra en la educación formal y no en la dotación no formal de resiliencia o competencias para la vida. Por ejemplo, en Djibouti se planificó una sola clase de alfabetización e idioma para adultos y jóvenes, con un costo de 70 000 dólares estadounidenses de un presupuesto de 60 millones de dólares estadounidenses (Hanemann, 2018). Es necesario corregir esta omisión, ya que la educación puede desempeñar un papel importante en la creación de resiliencia y de nuevas oportunidades para las mujeres. En el caso de las mujeres dinka de Sudán del Sur que huyeron al campamento de Kakuma en Kenya, el desplazamiento aumentó las oportunidades de estudiar y mejoró la posibilidad de trabajar fuera del hogar cuando regresaran a Sudán del Sur, y de acceder a puestos habitualmente reservados a los hombres (Chrostowsky y Long, 2013).

Las barreras lingüísticas y de alfabetización impiden el acceso de las personas desplazadas a la información, lo que puede ser un problema especialmente grave para las mujeres. Un análisis de la comprensión de cuestionarios sobre el acceso a los servicios en el noreste de Nigeria reveló que, mientras que el 66% de los hombres desplazados internos entendía el material escrito, únicamente el 9% de las mujeres lo hacía

(Kemp, 2018). En Malí, el 68% de las mujeres desplazadas internas no sabía leer ni escribir, en comparación con el 32% de los hombres (JIPS, 2013).

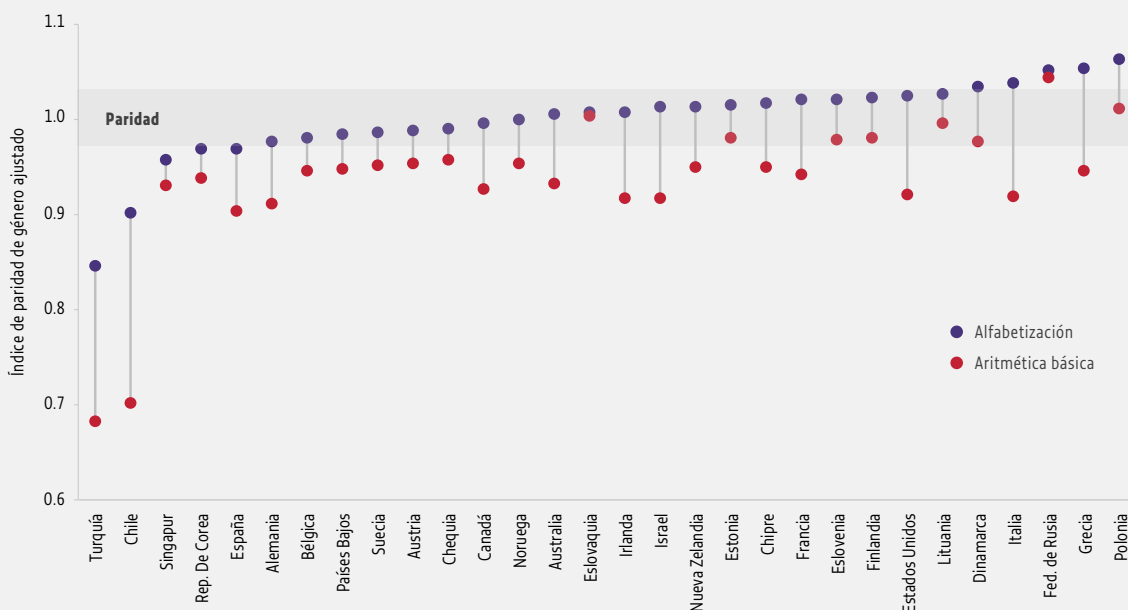
Cuando existen programas, son frecuentes los frenos que impiden la participación de las mujeres adultas. Un análisis de los adultos desplazados internos en Medellín (Colombia) reveló que la falta de participación en la educación estaba vinculada a factores como las obligaciones familiares, los bajos niveles de alfabetización y la falta de confianza (Carrillo, 2009; Cooper, 2018). Las refugiadas de Sudán del Sur que buscaban acceder a la educación y otros servicios en El Cairo (Egipto) se exponían a acoso sexual y violencia de camino a clase.

No obstante, las experiencias de las mujeres refugiadas en entornos de educación no formal indican que esas intervenciones afianzan su autonomía y resiliencia, incluso cuando no les ayudan plenamente a hacer realidad sus aspiraciones de disfrutar de oportunidades económicas y vivir sin violencia (North, 2019). Las mujeres refugiadas del Afganistán, Eritrea, el Iraq y Somalia que asistían a clases de inglés en un centro comunitario de Londres apreciaban la contribución de estas clases al bienestar familiar y las redes sociales (Klenk, 2017).

GRÁFICO 11:

Los hombres mantienen una ventaja sobre las mujeres en cuanto a capacidades de cálculo

Índice de paridad de género ajustado de la proporción de adultos que han alcanzado un nivel mínimo de competencia funcional en lectura, escritura y cálculo, 2015 o el último año disponible



Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en datos del PEICA.

CONCLUSIÓN

A pesar de que en el plano mundial se ha logrado en promedio la paridad en la participación en la educación, persisten muchas brechas de género en cuanto al aprovechamiento escolar y la terminación de estudios. Existen diferencias entre las regiones; concretamente, África Subsahariana está muy atrasada en cuanto a la paridad de género en todos los niveles de la educación, mientras que Asia Meridional y Central ha progresado rápidamente. También las hay entre los países, ya que tres cuartas partes no han logrado la paridad en la finalización del segundo ciclo de secundaria, una disparidad que se produce en detrimento tanto de los niños como de las niñas. Las desigualdades también tienen lugar dentro de los países; así pues, los niños y niñas más vulnerables, ya sea como resultado de la pobreza, la ubicación geográfica, la migración o el desplazamiento, son los que corren mayor riesgo de quedar rezagados. Por otra parte, existen divergencias entre las generaciones, debido a que las mujeres de edad siguen sufriendo de la desigualdad y discriminación pasadas y actuales en las normas, las oportunidades socioeconómicas y los sistemas de educación, que se alimentan unas a otras. En las dos secciones siguientes se tratan esas formas de desigualdad.



Mohammad, de 6 años, en su clase de guardería infantil en el campamento de refugiados de Za'atari (Jordania), dice: "Cuando crezca quiero ser policía, y voy a conducir sus hermosos coches con todas las luces y sirenas".

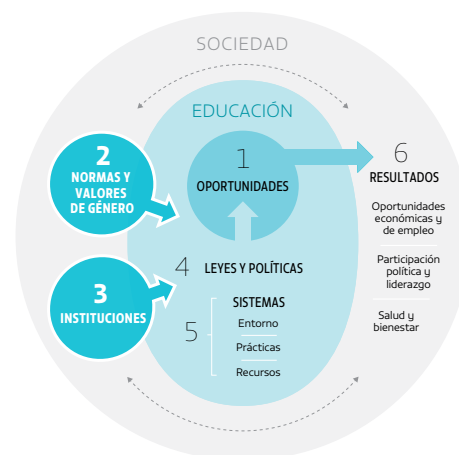
CRÉDITOS: Christopher Herwig/UNICEF

La desigualdad estructural impide el logro de la igualdad de género en la educación

Las disparidades en el aprovechamiento escolar y la terminación de estudios no son aleatorias. Tampoco se pueden abordar únicamente adoptando medidas en el ámbito de la educación. Sus raíces están a menudo más bien en las profundas desigualdades estructurales de las sociedades, que determinan las opciones educativas de los niños y niñas, y las mujeres y hombres.

Las normas arraigadas pueden debilitar incluso los compromisos políticos y jurídicos en favor de la igualdad de género, encaminados a garantizar una responsabilidad política en la protección de los derechos humanos, incluido el derecho a la educación para todos. El reconocimiento internacional de la desigualdad de género en la educación se basa en la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) de 1979, ratificada por 189 países. Aunque la mayoría de los países han ratificado la CEDAW, muchos han emitido reservas sobre algunos de sus artículos, socavando así su compromiso de eliminar verdaderamente la discriminación contra las mujeres y promover la igualdad de género.

Por ejemplo, 12 países han incluido reservas en el artículo 2, en el que se pide a las partes en la Convención que adopten medidas jurídicas y normativas para eliminar la discriminación contra la mujer. La India, los Estados Federados de Micronesia, el Níger y Qatar no están de acuerdo con el artículo 5 sobre el cuestionamiento y eliminación de los estereotipos de género y las prácticas culturales discriminatorias, incluidos los que se basan en la aceptación general de la subordinación y desventaja de la mujer. Los compromisos políticos y jurídicos de alcanzar la igualdad de género no deben estar sujetos a excepciones o reservas. Deben traducirse en medidas concretas y eficaces para proteger los derechos de todos, y en particular los de las mujeres y las niñas.



PERSISTEN NORMAS Y VALORES SOCIALES DESIGUALES Y PERJUDICIALES

Las normas de género son reglas que se aplican de manera diferente a hombres y mujeres, dictando comportamientos o atributos esperados (Heslop, 2016). Se basan en las relaciones de poder y las visiones tradicionales de los papeles y puestos de los hombres y las mujeres en la sociedad. Influyen en las actitudes, comportamientos y prácticas sociales, afectan las leyes y las políticas, e impiden los cambios en la educación.

La CEDAW brinda una orientación clara sobre el tipo de medidas y políticas que deben aplicar los países para abordar la discriminación por motivos de género, en especial en la educación. Pone de relieve que la discriminación que enfrentan las niñas y las mujeres en la educación es tanto ideológica como estructural. Hace un llamado a las partes a que modifiquen los patrones sociales y culturales de conducta que reposan en funciones estereotipadas para mujeres y hombres (artículos 5 y 10c). A menos que se pongan en tela de juicio las normas, valores y prácticas de género negativos que impregnan la estructura misma de algunas sociedades, las niñas y las mujeres seguirán siendo objeto de discriminación, lo que les impedirá, al igual que a los niños y los hombres en ciertos casos, ejercer su derecho a la educación.

Por ejemplo, una visión común es que el papel principal de las mujeres es ser esposas, amas de casa y cuidadoras. Estos puntos de vista influyen en la educación de maneras diversas, incluida la forma en que los niños y las niñas

ven la escuela. El análisis de la sexta ronda de la Encuesta Mundial sobre Valores, realizada entre 2010 y 2014 en 51 países, mostró que la mitad de los encuestados estaba de acuerdo o muy de acuerdo en que cuando una mujer trabaja por un salario, los niños sufren. La idea estaba muy extendida en la India y países de Asia Occidental como Jordania y Palestina, donde más del 80% de los encuestados estaba de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación.

La opinión de que ser esposa es tan satisfactorio como trabajar por un sueldo fue aprobada por el 63% de los encuestados. Más del 80% lo creía en países de Asia Central, incluidos Kazajstán y Uzbekistán; África Septentrional y Asia Occidental, incluidos Egipto y Yemen; Europa Oriental, incluida la Federación de Rusia y Ucrania; y Asia Oriental y Sudoriental, incluidos el Japón y Filipinas.

Estas creencias pueden engendrar un círculo vicioso de reducción de oportunidades de empleo y educación. Como se señala en la siguiente sección, el Japón tiene una de las proporciones más bajas de mujeres en puestos de dirección en las escuelas, lo que aviva aún más las percepciones desiguales de los papeles asignados en razón del género. En el caso de la migración, se espera que las mujeres que migran, como hacen muchas mujeres filipinas, se incorporen al trabajo doméstico o de cuidado en el hogar, incluso si ello conduce a una pérdida de capacidades (**recuadro 6**).

RECUADRO 6:

Las mujeres migrantes sufren una pérdida de competencias en muchos contextos

Muchas mujeres que emigran para casarse o reunirse con sus cónyuges terminan desempleadas o subempleadas (Morrison y Lichter, 1988).

Un análisis de Australia revela que, mientras que los hombres migrantes casados tienen más probabilidades de tener carreras prósperas, las mujeres casadas tienen más probabilidades de pagar un costo profesional (Preston y Grimes, 2017). Las normas de género en la sociedad, como las expectativas acerca de las responsabilidades domésticas y la segregación ocupacional, determinan la participación de la mujer en la fuerza de trabajo y la medida en que se aprovechan sus competencias.

En la India, el análisis de cuatro rondas de la Encuesta Nacional por Muestreo mostró que 90 millones de mujeres habían emigrado para contraer matrimonio entre 1983 y 2008. Presentaban bajas tasas de participación en la fuerza de trabajo debido a la falta de competencias profesionales adecuadas y de educación terciaria, y a una carga desproporcionada de responsabilidades de cuidado, especialmente en las zonas urbanas (Rao, 2017).

La mayor parte de la migración femenina para buscar empleo está asociada al trabajo doméstico o a la industria del cuidado. Las mujeres migrantes representan una proporción cada vez mayor de los trabajadores domésticos. En España, el 60% de los trabajadores domésticos eran inmigrantes en 2012, frente al 5% en 2000 (Gallotti y Mertens, 2013). En los Estados Unidos, el 30% de los trabajadores de asistencia domiciliar son inmigrantes, de los cuales el 87% son mujeres (PHI, 2019); y entre las trabajadoras nacidas en el extranjero que no tienen más que un certificado de estudios secundarios, una de cada nueve realiza un trabajo a domicilio (Schierholz, 2013).

Esto se ha considerado una "cadena mundial de cuidado", en la que las mujeres migrantes, especialmente de países como Filipinas, cuidan de niños o ancianos en países de ingresos altos, utilizando sus salarios para

mantener a sus hogares, incluido el cuidado, en sus países de origen (Cortes, 2015). En el trabajo doméstico en el plano mundial, el 73% de los trabajadores migrantes y el 81% de los trabajadores nacionales son mujeres (Gallotti, 2015). La preferencia por las trabajadoras en algunos sectores manufactureros está vinculada a los estereotipos de que pueden ser más flexibles y dóciles, y trabajar por una remuneración más baja incluso en condiciones de explotación (Caraway, 2007).

Las mujeres migrantes se enfrentan a niveles más altos de pérdida de competencias. Un análisis del desperdicio de cerebros de los inmigrantes altamente calificados en los Estados Unidos concluyó que entre 2009 y 2013, el 32% de las mujeres y el 27% de los hombres educados en el extranjero estaban subempleados o desempleados, en comparación con el 21% de los hombres y mujeres educados en los Estados Unidos (Batalova *et al.*, 2016).

La pérdida de competencias es común en la industria del cuidado. En el Reino Unido, un análisis de 60 mujeres migrantes reveló que todas sentían que se desperdiciaban sus competencias. Muchas mujeres migrantes que alguna vez fueron profesionales se ven sujetas a una movilidad descendente, al convertirse por ejemplo en asistentes de cuidados, y sufren discriminación y a veces resultan penalizadas por dificultades lingüísticas percibidas o reales (Cuban, 2013).

Son pocas las intervenciones para desarrollar las capacidades de las mujeres migrantes. En la Argentina se puso en marcha un programa en 2006 para dotar a las trabajadoras domésticas migrantes de competencias profesionales, y sensibilizarlas sobre sus derechos. En Nepal, las instituciones privadas de capacitación ofrecen a las mujeres sesiones de orientación de dos días de duración sobre las leyes y reglamentos relativos a la trata de personas, y programas de capacitación de 30 días (Tayah, 2016).

Las normas patriarcales que dan poco o ningún valor a la educación de las niñas y mujeres restringen sus posibilidades de acceso igualitario a la educación. Alrededor del 27% de los que respondieron a la Encuesta Mundial sobre Valores coincidieron en que la educación universitaria es más importante para los chicos que para las chicas, con porcentajes que oscilan entre el 2% en Suecia y el 56% en el Pakistán y el 59% en Haití (gráfico 12). En promedio, los hombres tenían alrededor de 10 puntos porcentuales más de probabilidades de estar de acuerdo con la declaración, llegando a 19 puntos porcentuales en países como Argelia y Palestina, a pesar de que las mujeres son con mucho la mayoría de los graduados. En los dos países con las opiniones más negativas sobre la educación de las niñas, en el Pakistán no hubo diferencias de género en las opiniones expresadas, pero en Haití hubo una diferencia de 35 puntos porcentuales entre las opiniones de los hombres y las mujeres.

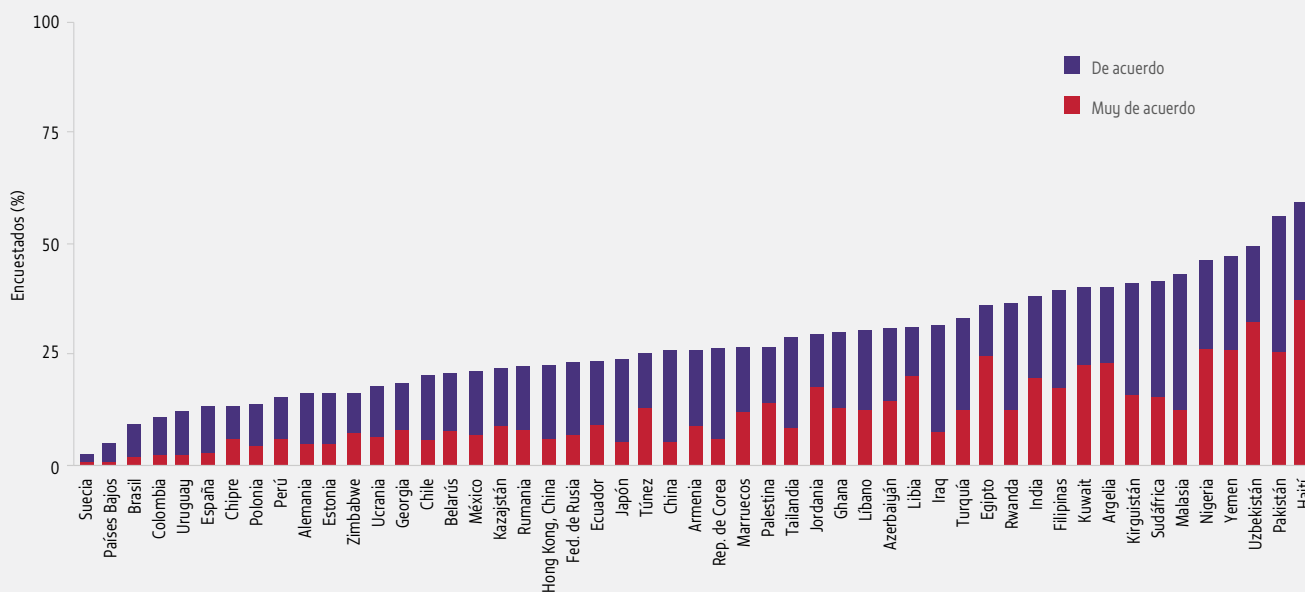
Esas actitudes discriminatorias pueden limitar las oportunidades de educación de las niñas, aunque la relación no es directa. De hecho, algunas de las creencias negativas más arraigadas se ven en países con un acceso muy desigual a la educación terciaria, como Uzbekistán, pero también en países que han ampliado recientemente las oportunidades de educación para las mujeres, como la India. En otras palabras, las medidas en favor de la igualdad de oportunidades educativas en sociedades con normas desiguales pueden o no ser una palanca para cambiar esas normas.

El cuestionamiento de las normas de género supone trabajar con los adolescentes de ambos sexos sobre cuestiones relacionadas con los papeles asignados en razón del género. En Haryana (la India), un experimento de varios años de duración en la escuela secundaria tiene por objeto cambiar las actitudes de los adolescentes en materia de género, y mermar el apoyo a las normas restrictivas de género. El programa consiste en entablar periódicamente debates en las aulas sobre la igualdad de género, y enseñar en algunas sesiones técnicas de comunicación para ayudar a los estudiantes a convencer a los demás o, por ejemplo, persuadir a sus padres de que los dejen casarse a una edad más avanzada. Un estudio controlado aleatorizado demostró que el programa había mejorado las actitudes respecto al género de los adolescentes. Los participantes informaron sobre comportamientos más equitativos en materia de género, y los varones afirmaron ayudar más en las tareas domésticas (Dhar et al., 2018).

GRÁFICO 12:

Persisten normas de género patriarcales relacionadas con la educación de las mujeres

Porcentaje de personas que están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que la educación universitaria es más importante para los chicos que para las chicas, 2010–2016



Fuente: cálculos del equipo del Informe GEM basados en la Encuesta Mundial sobre Valores.

EL TRABAJO DOMÉSTICO INFANTIL ES UNA PRÁCTICA DE GÉNERO DISCRIMINATORIA QUE AFECTA A LA EDUCACIÓN

Los trabajadores infantiles domésticos se encuentran entre los más vulnerables de verse excluidos de la educación. En 2012, alrededor de 17,2 millones de niños y adolescentes de entre 5 y 17 años realizaban trabajos domésticos remunerados o no remunerados en el hogar de un empleador, dos tercios de los cuales eran chicas (OIT, 2017c).

En más de la mitad de los países sobre los que se dispone de datos de las Encuestas Demográficas y de Salud y de las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados para el periodo 2010–2015, el porcentaje de niños de entre 12 y 14 años que trabajaban en el servicio doméstico al menos 28 horas por semana era inferior al 2%. Sin embargo, el porcentaje subió al 19% en Benin y al 16% en el Chad en 2014. En la mayoría de los países, las niñas tenían más del doble de probabilidades que los niños de participar en el trabajo doméstico. La brecha es mayor en países donde la prevalencia general del trabajo doméstico infantil es alta, como el Senegal (12%), donde las niñas tienen 3,5 veces más probabilidades de ser trabajadoras domésticas, así como en países donde la prevalencia es baja, como El Salvador (1%), donde la probabilidad es siete veces mayor para las niñas.

Las niñas que dedican 28 horas o más a la semana a tareas domésticas y de cuidado pasan un 25% menos de tiempo en la escuela que las que trabajan menos de 10 horas a la semana (OIT, 2009). La protección de los trabajadores infantiles domésticos requiere diversas políticas e intervenciones, como la protección de su derecho a la educación mediante campañas de sensibilización, la garantía de una educación pública y una protección social de alta calidad, y la puesta en marcha de intervenciones para frenar el trabajo infantil y evitar que lleven a cabo trabajos peligrosos (OIT, 2015, 2017a). Esto se aplica particularmente a las niñas pobres de las zonas rurales que emigran a las ciudades para salir de la pobreza, en muchos casos solas, y terminan realizando trabajos domésticos, poniendo así en peligro sus oportunidades de educación (**recuadro 7**).

RECUADRO 7:

Los trabajadores infantiles migrantes, la pobreza y la educación deberán considerarse desde una perspectiva de género

La pobreza es a menudo un factor que impulsa la migración interna. No solo lleva a los adultos a migrar para buscar trabajo, sino también a los niños, cuya educación se ve interrumpida. En Etiopía, un estudio de casi 5 300 niñas sin escolarizar de seis regiones reveló que, en promedio, emigraban solas a la edad de 14 años. Pocas asistían a la escuela después de hacerlo, y la mayoría ocupaba un empleo remunerado (Erulkar *et al.*, 2017). En Indonesia, alrededor del 59% de los trabajadores infantiles domésticos en Yakarta y otras zonas metropolitanas eran niñas de zonas rurales. Más de la mitad solo había cursado la educación primaria, y otro 26% había abandonado la escuela en el séptimo u octavo curso (Patunru y Kusumaningrum, 2013). En el Perú, más del 95% de los trabajadores domésticos eran mujeres, y la mayoría eran migrantes del campo a la ciudad que habían emigrado a una edad temprana. En una investigación etnográfica realizada en Lima se observó que las niñas consideraban el trabajo doméstico como una forma de abandonar las zonas rurales y continuar su educación. No obstante, su carga de trabajo con frecuencia les impedía hacerlo, lo que limitaba sus perspectivas futuras de empleo (Alalusa, 2017).

En algunos países, los costos de la educación pueden restringir el acceso a la escuela de los niños migrantes pobres. En Sudáfrica, el hecho de que algunos padres migrantes no puedan beneficiarse de las posibilidades

de exención de costos de matrícula disponibles para otras familias pobres puede tener un efecto desproporcionadamente negativo en las niñas (Baatjes *et al.*, 2012). En Shenzhen (China) los padres se esforzaban más por obtener la documentación necesaria para la educación de los varones, y era más probable que pagaran para enviar a sus hijos varones a escuelas públicas geográficamente distantes de las comunidades migrantes. Por tanto, las niñas tenían muchas más probabilidades de asistir a escuelas de migrantes de menor calidad (Goodburn, 2015).

Es importante que los niños estén informados sobre sus derechos. En colaboración con la Organización Internacional del Trabajo, un sindicato de la República Unida de Tanzania creó comités de trabajo infantil en las aldeas, que cumplen la función de órganos de vigilancia del reclutamiento de niños para el trabajo doméstico (OIT, 2013, 2017c). Los maestros capacitados también pueden ayudar a proteger los derechos educativos de los trabajadores infantiles domésticos. La ONG Anti-Slavery International elaboró programas específicos de formación de docentes en el Perú y la India. En Filipinas, organizó visitas periódicas a las escuelas para sensibilizar a los maestros, y creó puestos de oficiales de enlace en las escuelas para los trabajadores infantiles domésticos (Anti-Slavery International, 2013).

LAS LEYES SOBRE EL MATRIMONIO PRECOZ PUEDEN AYUDAR A HACER REALIDAD EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En todo el mundo, unos 650 millones de chicas y mujeres se casaron cuando eran niñas. Entre 2010 y 2017, el 21% de las mujeres de 20 a 24 años se habían casado antes de los 18 años. En 2018, el 16% de las adolescentes de 15 a 19 años se habían casado antes de los 18 años en todo el mundo, en comparación con el 19% en 2012. África Subsahariana es la región con la mayor cantidad de casos de matrimonio infantil; así pues, el 38% de las mujeres de 20 a 24 años se habían casado antes de los 18 años. Le siguen la subregión de Asia Meridional (30%), América Latina y el Caribe (25%) y las subregiones de Europa Oriental y Asia Central (11% cada una) (UNICEF, 2018b). A menos que se aceleren las tendencias, se necesitarán más de 100 años para erradicar el matrimonio infantil de las niñas (OCDE, 2018). Si se quiere alcanzar la meta de los ODS de poner fin al matrimonio infantil para el año 2030, el avance tendría que ser 12 veces más rápido que la tasa observada durante el último decenio (UNFPA y UNICEF, 2018).

En muchos países de bajos ingresos donde el matrimonio infantil es frecuente, se saca a las niñas de la escuela para casarse una vez que llegan a la pubertad. Posteriormente, éstas se enfrentan a obstáculos prácticos para acceder a la educación, como el estigma, la exclusión forzada de la escuela y las normas sociales y morales que las limitan a sus hogares. La mayoría de los países con altas tasas de matrimonios precoces son frágiles, y sufren crisis humanitarias y desplazamientos. En estos contextos, la trampa del matrimonio precoz se perpetúa porque las familias lo ven como una forma de proteger a sus hijas, mientras que ir a la escuela las expone a riesgos y los resultados de la escolarización son muy inciertos (**recuadro 8**).

El párrafo 2 del artículo 16 de la CEDAW prohíbe el matrimonio forzado y el matrimonio precoz, pero 20 países, incluidos muchos con una alta prevalencia de matrimonio precoz, como Bangladesh y el Níger, expresaron reservas sobre este artículo (Naciones Unidas, 2014). En Bahrein, donde la orden ministerial n.º 45 de 2007 fijó la edad mínima para contraer matrimonio para los musulmanes chiitas en 18 años para los chicos y 15 para las chicas, los legisladores conservadores argumentaron que el incremento de la edad para contraer matrimonio violaba la sharia (Freedom House, 2010).

Al menos 117 de 198 países y territorios permiten que los niños se casen (Pew Research Center, 2016). En 153 países y territorios, se requiere claramente alcanzar la mayoría de edad para que el matrimonio sea legal, pero existen muchas excepciones a ese requisito; por ejemplo, en Uruguay, los niños pueden casarse legalmente si tienen permiso de sus padres. En los 38 países en los que la edad mínima difiere entre niños y niñas, excepto en uno, la edad más baja es la de las niñas.

En los Emiratos Árabes Unidos, aunque la edad legal para contraer matrimonio tanto para mujeres como para hombres es de 18 años, los matrimonios infantiles siguen teniendo lugar debido a tradiciones culturales y tribales profundamente arraigadas (Musawah, 2015). No obstante, se han realizado numerosos esfuerzos para hacer frente a la cuestión, y se han puesto en marcha programas y estrategias preventivos para facilitar la educación y el empleo de las niñas y las mujeres antes de que se casen y comiencen una vida familiar (CEDAW, 2015). Por otra parte, los reglamentos del Ministerio de Justicia prohíben a los oficiantes matrimoniales expedir licencias de matrimonio a los menores de edad (ACNUDH, 2015).

RECUADRO 8:

El riesgo de matrimonio infantil aumenta en los entornos de desplazamiento

El contexto en nueve de los 10 países con las tasas más altas de matrimonio infantil es frágil (Women's Refugee Commission, 2016). Si bien los varones adolescentes pueden abandonar la escuela para trabajar, la falta de oportunidades económicas para las niñas las hace más dependientes de los hombres, lo que puede aumentar su probabilidad de embarazos y matrimonios precoces (Steinhaus *et al.*, 2016).

Muchas adolescentes que escaparon del conflicto en la República Democrática del Congo no asistieron a la escuela. Algunas fueron violadas y se casaron con el perpetrador. Otras fueron forzadas a casarse para buscar estabilidad, y debido a la falta de otras opciones. En el Líbano, las refugiadas sirias son más vulnerables a la deserción escolar y el matrimonio infantil debido a problemas como la distancia a la escuela, los costos escolares y la falta de transporte. En Jordania, el 25% de los matrimonios de refugiados sirios registrados en el tribunal islámico en 2013 fueron de niñas de 15 a 17 años, casi el doble de la tasa de las jordanas (Women's Refugee Commission, 2016).

Desde 2014, 15 países han reforzado sus marcos jurídicos para retrasar la edad del primer matrimonio (OCDE, 2018). El proyecto de ley de enmienda sobre los niños de Gambia de 2016 tipificó como delito el matrimonio y los esponsales infantiles, con una condena de hasta 20 años de prisión. En Ghana, una campaña nacional para poner fin al matrimonio infantil condujo al establecimiento en 2016 de la Unidad de coordinación del matrimonio infantil del Ministerio de Género, Infancia y Protección Social. Se creó un marco estratégico nacional decenal, que incluyó la Campaña para poner fin al matrimonio infantil. Pero incluso cuando existe una legislación para proteger los derechos de las mujeres y las niñas y fomentar la igualdad de género, ésta puede verse debilitada por la existencia de sistemas jurídicos plurales. Tanto Gambia como Ghana, así como países como Mauritania y Nigeria, tienen leyes consuetudinarias y religiosas que siguen permitiendo el matrimonio precoz (Bouchama *et al.*, 2018).

Bangladesh es otro caso en el que las normas contradicen los compromisos internacionales e incluso nacionales, y se oponen a los mismos. El país ratificó la CEDAW, pero con reservas sobre los artículos 2 y 16 (párr. 1), ya que son contrarios al derecho de las personas, que rige los asuntos de familia y difiere en cada una de las comunidades religiosas del país, esto es, musulmana, hindi y cristiana. El derecho de las personas contradice la edad legal para contraer matrimonio de 18 años para las mujeres y 21 años para los hombres, establecida por la Ley de restricción del matrimonio infantil, por lo que Bangladesh tolera el matrimonio precoz a pesar de tratarse de un delito penado por la ley. Cuando el gobierno trató de enmendar la ley en 2017, el parlamento adoptó una enmienda controvertida que incluía una disposición que permitía el matrimonio infantil en “circunstancias especiales”, haciéndolo legal de facto (De Silva de Alwis, 2018).

LAS INSTITUCIONES DISCRIMINATORIAS PUEDEN PERPETUAR LA DESIGUALDAD DE GÉNERO, EN ESPECIAL EN LA EDUCACIÓN

Además de las normas y valores sociales, las instituciones pueden incluir o excluir a las mujeres en lo que respecta a los recursos y actividades, y pueden protegerlas de prácticas discriminatorias o exponerlas a ellas. La igualdad de género en la educación no se logrará sin un firme compromiso político a nivel institucional.

El hecho de que los compromisos políticos y jurídicos en favor de la igualdad de género no se traduzcan en un cambio real para las niñas y mujeres suele estar vinculado a la discriminación persistente dentro de las instituciones sociales. El Índice de Género e Instituciones Sociales (SIGI) de la OCDE constituye un esfuerzo por documentar la discriminación en las instituciones sociales y económicas. Se centra en cuatro dimensiones, a saber, los derechos de la mujer en la familia (por ejemplo, el matrimonio precoz), la integridad física (por ejemplo, la mutilación genital femenina, la violencia, la salud y los derechos sexuales y reproductivos), el acceso a los recursos productivos y financieros (por ejemplo, el acceso a la tierra y los derechos en el lugar de trabajo) y los derechos civiles (por ejemplo, la representación política). El SIGI analiza hasta qué punto las leyes, actitudes y prácticas no respetan y protegen los derechos de las mujeres y las niñas (OCDE, 2018). Su valoración oscila entre el 0%, cuando se garantizan los mismos derechos a hombres y mujeres, y el 100%, cuando existe una discriminación profunda contra las mujeres y niñas.

La edición de 2019 clasifica a 120 países por su nivel de discriminación en las instituciones sociales, desde Suiza (8%) hasta Yemen (64%). Muestra que una cuarta parte de los países presentaba niveles de discriminación altos o muy altos, entre ellos el Afganistán, Bangladesh, el Camerún, Filipinas y Guinea. En la mayoría de estos países, las mujeres son aún más discriminadas en comparación con la edición de 2014. Los países se caracterizan por marcos jurídicos muy discriminatorios, medidas de aplicación muy deficientes, y prácticas consuetudinarias y normas sociales que debilitan y niegan los derechos de la mujer. El SIGI también abarca la discriminación en los códigos de la familia; así pues, la mitad de los países en su base de datos tiene niveles altos o muy altos de ese tipo de discriminación, con puntuaciones superiores al 40%, y 23 tienen puntuaciones superiores al 80%, incluidos Bahrein y Qatar con un 92% (Bouchama *et al.*, 2018).

La persistencia de la discriminación en las instituciones sociales impregna inevitablemente los sistemas educativos, entre otras cosas, la comprensión tácita de lo que puede ser aceptable en los planes de estudios y los manuales escolares. La abolición de las leyes discriminatorias es fundamental, habida cuenta de los efectos contra la igualdad de género observados en muchos países y regiones, incluidos países de Europa Central y Oriental, como Austria, Eslovaquia y Rumania. En Polonia, un grupo parlamentario llamado Acabar con la ideología de género se formó en 2014. Entre sus objetivos figuraba una guía de formación de docentes de preescolar sobre la igualdad de género. Ciertas instituciones que imparten educación sobre igualdad de género han sido víctimas de acoso y hostilidad por parte de las autoridades locales (Juhasz y Pap, 2018).

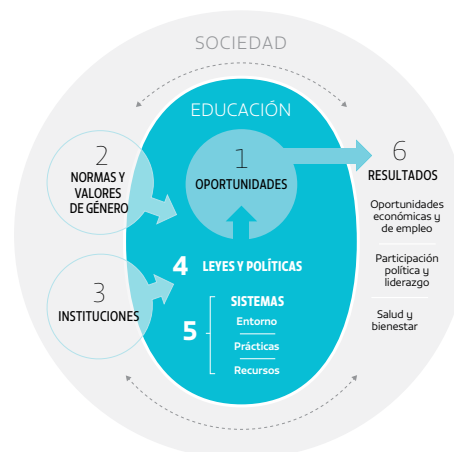


Marta, de 16 años, con su hijo Carlo, de un mes, en casa de su suegra en Sinaloa (México). Marta tuvo que abandonar la escuela durante su embarazo, y está preocupada por el regreso, debido a la dificultad de cuidar a su hijo y cumplir con sus responsabilidades domésticas como esposa.

CRÉDITOS: Jonathan Hyams/Save the Children

Los sistemas y procesos educativos pueden ser intrínsecamente desiguales

Las brechas en el aprovechamiento y los resultados de la educación no solo provienen del contexto social y económico general, sino también de su reflejo en los sistemas educativos, concretamente las políticas, procesos y asignación de recursos. En otras palabras, la igualdad de género en los productos y resultados del sistema educativo depende, en cierta medida, de la igualdad de género en la elección de los insumos. Los reglamentos, las políticas generales y específicas de las escuelas, los planes de estudios y la formación de los docentes deben diseñarse desde una perspectiva de género si se quiere que contribuyan a la igualdad. Algunos ejemplos de esta sección resaltan ciertas conexiones seleccionadas.



LAS CHICAS EMBARAZADAS NO DEBERÍAN SER EXCLUIDAS DE LA ESCUELA

El abandono escolar antes de tiempo de las chicas suele producirse justo antes o después de un matrimonio a edad temprana o después del embarazo. Alrededor del 90% de los nacimientos entre las jóvenes de 15 a 19 años se producen dentro de matrimonios o uniones. En el plano mundial, casi 16 millones de chicas de 15 a 19 años dan a luz anualmente, de las cuales dos millones son menores de 15 años (UNFPA, 2015b). En el Chad, Malí y el Níger, las tasas de matrimonio infantil y embarazo precoz superan los 160 por cada 1 000 jóvenes de 15 a 19 años de edad. El embarazo ha sido señalado como un factor clave de deserción y exclusión entre las estudiantes de secundaria. Ciertos datos longitudinales de Madagascar confirman que el embarazo en la adolescencia conduce al abandono escolar prematuro (Herrera Almanza y Sahn, 2018).

En África Subsahariana se han tomado algunas medidas para proteger el derecho a la educación de las jóvenes embarazadas. Un informe reciente de la ONG Human Rights Watch señaló a 18 países sin leyes, políticas o estrategias que apoyaran el derecho de las niñas a regresar a la escuela después del embarazo. Guinea Ecuatorial, Sierra Leona, la República Unida de Tanzania y el Togo aplican una prohibición total de las niñas embarazadas y las madres jóvenes en las escuelas públicas.

Sin embargo, 25 países han introducido algunas medidas para permitir que las niñas continúen su educación. De ellos, cuatro, incluidos Cabo Verde y el Gabón, cuentan con políticas o estrategias que permiten a las chicas embarazadas permanecer en la escuela, sin prescribir una ausencia obligatoria después del parto. Seis países, entre ellos Benin y Lesotho, tienen leyes que reafirman el derecho de las jóvenes embarazadas a permanecer en la escuela, pero carecen de políticas sobre cómo hacer cumplir ese derecho. Por lo tanto, a falta de orientación, las escuelas pueden seguir expulsando a las niñas embarazadas. Por su parte, en 15 países las políticas permiten que las chicas embarazadas regresen a la escuela, siempre y cuando cumplan ciertas condiciones. En Botswana, Eswatini y Zambia, las niñas quedan excluidas de la escuela entre seis y 18 meses después del parto. A menudo no se les permite regresar a la misma escuela (Human Rights Watch, 2018).

El embarazo precoz también es un factor importante en el abandono escolar prematuro de las adolescentes en América Latina. En el Estado Plurinacional de Bolivia, el 19% de las chicas de 15 a 19 años que no habían terminado la educación secundaria citaron el matrimonio como la razón principal, y el 14% el embarazo. En Chile, ser madre reduce la probabilidad de terminar la educación secundaria entre un 24% y un 37% (Kruger et al., 2009). En México, de las mujeres de 15 a 29 años que abandonaron la escuela en 2013, el 8% mencionó el embarazo o dar a la luz como una de las razones por las que abandonaron la escuela antes de tiempo, y el 11% el matrimonio o la vida en pareja. Para abordar el problema, la Secretaría de Educación Pública de México ha destinado recursos financieros a apoyar a las estudiantes en

situación de riesgo, ofreciendo becas con un componente de género para ayudar a las madres adolescentes a permanecer en la escuela. Entre 2013 y 2015, otorgó más de 700 000 becas destinadas a mantener a las niñas en la escuela (OCDE, 2017).

LOS ENTORNOS ESCOLARES EN MUCHOS CASOS NO SON SEGUROS O NO TIENEN EN CUENTA LAS CUESTIONES DE GÉNERO

Los niños de ambos sexos deben sentirse bienvenidos en un entorno de aprendizaje seguro y protegido. Tanto los gobiernos como las escuelas, los maestros y los estudiantes cumplen una función para garantizar que las escuelas estén libres de violencia y discriminación, e impartan una educación de buena calidad que tenga en cuenta las cuestiones de género. Para lograrlo, los gobiernos deben formular planes de estudios no discriminatorios, facilitar la formación de docentes, y asegurarse de que las instalaciones de saneamiento sean adecuadas. Las escuelas son responsables de abordar la violencia relacionada con la escuela, y de ofrecer una educación integral en sexualidad. Los maestros deberán ajustarse a las normas profesionales con respecto a las prácticas disciplinarias, e impartir una instrucción imparcial. Los estudiantes, por su parte, deben comportarse de una manera no violenta e inclusiva.

La violencia de género en el entorno escolar afecta a millones de niños y niñas

La violencia de género en el entorno escolar, en sus formas física, sexual y psicológica, afecta a los niños y jóvenes de todo el mundo en términos de asistencia a la escuela, bienestar y aprendizaje. Las normas de género desiguales y las relaciones de poder atizan las manifestaciones de violencia dentro y alrededor de las escuelas, a menudo con graves consecuencias para el aprovechamiento y los resultados de la educación, que afectan tanto a los niños como a las niñas, aunque de diferentes maneras.

Las escuelas deberían servir de modelos de comportamiento respetuoso, pero con demasiada frecuencia son lugares de violencia física. Alrededor de 720 millones de niños en edad escolar viven en países donde no están plenamente protegidos por la ley contra el castigo corporal en la escuela (UNICEF, 2018a). Incluso cuando las disposiciones legales prohíben tales prácticas, es corriente que la ley no se aplique cabalmente. En la India, al menos el 65% de los niños sufren castigos físicos por parte de los maestros, a pesar de que están prohibidos en las escuelas. Una investigación en Gurugram, en el Estado de Haryana, concluyó que se empleaban formas de castigo específicas según el género contra los niños desfavorecidos. Las niñas sufrían abuso verbal sexista sobre su edad, peso, apariencia y perspectivas de matrimonio. Los niños tenían más probabilidades que las niñas de recibir castigos corporales en los últimos cursos de la primaria. Una gran parte de los maestros utilizaba el castigo corporal de manera rutinaria y la mayoría de los padres lo aprobaba, a menudo castigando a los niños en casa al enterarse de que los maestros los habían golpeado (Agrasar, 2018).

La violencia sexual está estrechamente relacionada con una distribución desigual del poder entre hombres y mujeres. Su frecuencia aumenta a menudo en contextos de conflicto y desplazamiento (**recuadro 9**). No obstante, es una forma de violencia particularmente difícil de vigilar y denunciar. En Kenya, se cree que la violencia sexual afecta a un tercio de las niñas y una sexta parte de los niños menores de 18 años, pero la mayoría no habla de su experiencia ni recibe ayuda (Population Council, 2018). Entre los kenyanos de 13 a 17 años de edad que sufrieron al menos en una ocasión violencia sexual en los 12 meses anteriores, los varones informaron con mayor frecuencia que había ocurrido en la escuela, mientras que, en el caso de las niñas, éstas afirmaban que había sido en el camino a la escuela. Para la mayoría de los encuestados que experimentaron contacto sexual no deseado antes de los 18 años, la escuela era el sitio donde había ocurrido el primer incidente (UNICEF/CDC/Kenya National Bureau of Statistics, 2012).

La violencia psicológica también está muy extendida. El acoso es un comportamiento intencional, agresivo y repetitivo en el contexto de un desequilibrio de poder real o percibido. Afecta a millones de niños y jóvenes en todo el mundo, y ocurre en las escuelas y, cada vez más, en línea. En encuestas internacionales de la

RECUADRO 9:**La violencia por razón de género es peor en situaciones de desplazamiento**

Las niñas son vulnerables a la violencia de género, a menudo sexual, en contextos de desplazamiento. En Sudán del Sur, entre diciembre de 2013 y octubre de 2017, casi todos los 1 200 niños que denunciaron haber sufrido violencia sexual eran de sexo femenino. En Ucrania, las niñas se enfrentan a los abusos de los soldados.

En 18 países, las niñas y las mujeres estaban en la mira porque los grupos armados se oponían a que recibieran educación, según la publicación *Education Under Attack 2018* de la Coalición Mundial para Proteger de los Ataques a los Sistemas Educativos. En el Afganistán, 94 escuelas mixtas fueron el blanco del Estado Islámico entre 2013 y 2016. En la República Democrática del Congo, varios relatos describen incidentes en los que combatientes militares sacaron a niñas por la fuerza de la escuela y las violaron. En Yemen, varios directores de escuela y encargados de educación recibieron mensajes por WhatsApp en los que se les amenazaba con bombardear la escuela si las niñas seguían asistiendo (GCPEA, 2018).

Los hombres más jóvenes y los niños desplazados, en particular los que no están acompañados, también sufren dificultades que a menudo se

ignoran. Los hombres más jóvenes en contextos de desplazamiento se enfrentan a altas tasas de violencia física y sexual. No pueden trabajar legalmente, y no se benefician de los programas de protección social; además, la pérdida de estatus, la vulnerabilidad y la imposibilidad de conseguir un trabajo pueden tener graves consecuencias psicológicas. Los niños desplazados son alojados con mucha frecuencia con otros niños, separados de las mujeres y las familias. Un análisis de la vulnerabilidad de los niños refugiados de 13 a 17 años en Grecia, Jordania, el Líbano y Turquía incluyó la restricción de la movilidad, ya que a menudo se les consideraba una amenaza para la seguridad y corrían el riesgo de ser detenidos. Los niños refugiados sirios en Jordania informaron de que la violencia que vivían era un desafío clave, y una de las principales razones para abandonar la escuela (Presler-Marshall, 2018). Agrava el problema el hecho de que los servicios especializados o específicos de las actividades de respuesta humanitaria suelen estar dirigidos a las niñas y las mujeres, lo que perpetúa los estereotipos perjudiciales de que los niños son más aptos para hacer frente a las penurias, menos vulnerables y con menos necesidad de ese tipo de servicios (Brun, 2017).

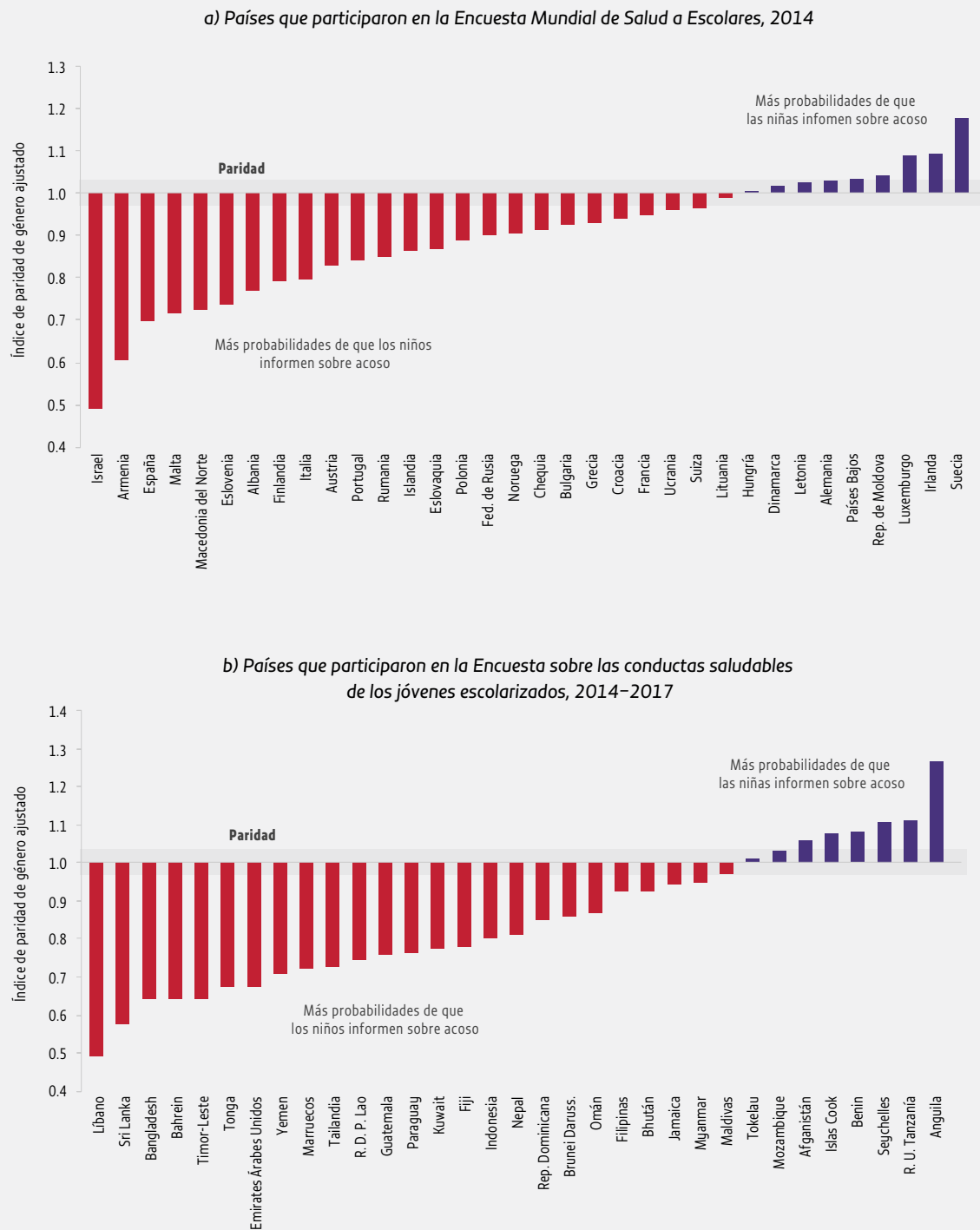
Organización Mundial de la Salud (OMS), uno de cada cuatro estudiantes adolescentes en su mayoría de países de ingresos altos (Encuesta Mundial de Salud a Escolares) y uno de cada tres en gran parte de países de ingresos bajos y medianos (Encuesta sobre las conductas saludables de los jóvenes escolarizados) informaron haber sido víctimas de acoso en los últimos 12 meses. En países como Lituania, Myanmar, Nepal y Filipinas, la tasa de prevalencia era del 50% o más. En la mayoría de los países, es más probable que los niños denuncien el acoso escolar que las niñas (**gráfico 13**).

Como la mayor parte de las fuentes de datos estudian el desempeño de los estudiantes y los casos de acoso simultáneamente, es difícil establecer una relación de causa y efecto. No obstante, algunos análisis recientes han argumentado que el acoso escolar provoca una disminución del aprendizaje de los estudiantes. En Recife (Brasil), los alumnos del sexto curso que habían sido víctimas de acoso obtuvieron resultados significativamente más bajos en matemáticas (Oliveira et al., 2018). En Ghana, donde los estudiantes del octavo curso que sufrieron acoso también recibieron puntuaciones más bajas en matemáticas, los efectos fueron más acusados para las estudiantes de sexo femenino, aunque se vieron atenuados cuando el docente era mujer (Kibriya et al., 2017).

Todas las formas de violencia de género en el entorno escolar requieren respuestas integrales y coordinadas, que incluyan regulaciones apropiadas, iniciativas normativas y de liderazgo, mecanismos de denuncia, asociaciones comunitarias y estudiantiles, una evaluación de los incidentes, y la participación del personal o los docentes (UNESCO, 2017). Los programas educativos que enseñan a los estudiantes a comunicarse, comprender las diferencias interpersonales, rechazar las normas de género y aprender otras competencias para la vida pueden ayudarles a hacer frente al acoso, tanto como víctimas como perpetradores. En los Estados Unidos, el programa *Second Step* había llegado a más de ocho millones de estudiantes en más de 32 000 escuelas en 2016. Éste impartió competencias de comunicación y toma de decisiones para ayudar a los estudiantes a sortear obstáculos tales como la presión de los compañeros, el abuso de sustancias y el acoso. Al final del programa, los alumnos de las escuelas de Illinois en que se había aplicado tenían un 56% menos de probabilidades de informar sobre insultos homofóbicos que los de las escuelas que no se habían beneficiado del mismo (UNESCO/ONU-Mujeres, 2016).

GRÁFICO 13:

Los niños tienen más probabilidades que las niñas de informar haber sufrido acoso
 Porcentaje de niños y niñas que sufrieron acoso en los últimos 12 meses



Fuente: base de datos del UIS.

Una educación de buena calidad para niños y niñas debe incluir una educación integral en sexualidad

La educación integral en sexualidad es un proceso de enseñanza y aprendizaje de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad basado en un plan de estudios, que va más allá de los enfoques restringidos que solían aplicarse en el pasado. Entre otras cosas, contribuye a reducir los problemas relacionados con la salud sexual y reproductiva, como la infección por el VIH y la tasa de embarazos en la adolescencia, lo que a su vez ayuda a ampliar las oportunidades de educación. Además, permite cuestionar las normas de género perjudiciales y promueve la igualdad de género, permitiendo así reducir o prevenir la violencia basada en el género y, por tanto, crear entornos de aprendizaje seguros e inclusivos. Por último, es un componente clave de una educación de buena calidad. Dado que se trata de un enfoque activo de enseñanza y aprendizaje centrado en los estudiantes, facilita el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la comunicación y la toma de decisiones, que preparan a los estudiantes para asumir la responsabilidad y el control de sus acciones, y les permiten convertirse en ciudadanos sanos, responsables y productivos.

La importancia de la educación integral en sexualidad se reconoce en el marco de seguimiento de los ODS. Como parte del ODS 5, el indicador mundial 5.6.2 se refiere al “número de países con leyes y reglamentos que garantizan a hombres y mujeres de 15 años y mayores un acceso pleno y en pie de igualdad a servicios de salud sexual y reproductiva y a información y educación en la materia”. Como parte de la labor metodológica emprendida por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), con el respaldo de la OMS y ONU-Mujeres, se pidió a seis países piloto que indicaran si sus planes de estudios o directrices nacionales sobre educación sexual cubrían ocho temas, a saber, relaciones; valores, derechos, cultura y sexualidad; comprensión de las cuestiones de género; violencia y seguridad; competencias para la salud y el bienestar; cuerpo humano y desarrollo; sexualidad y comportamiento sexual; y salud sexual y reproductiva. Los ocho temas se trataban en Albania, Suecia y Zambia. México abordaba la mitad, Sri Lanka dos y Túnez ninguno.

La educación integral en sexualidad conduce a un comportamiento sexual más responsable y saludable. En los Estados Unidos, a los alumnos de 12 a 17 años que recibieron educación integral en sexualidad se les enseñó sobre el ciclo menstrual, el derecho a decir “no” al sexo, los métodos anticonceptivos, la abstinencia como forma de prevenir las enfermedades de transmisión sexual, la sexualidad como parte natural de la vida, y los síntomas de las enfermedades de transmisión sexual. Los jóvenes que recibían información sobre estos temas tenían el doble de probabilidades de usar preservativos que los demás (Green *et al.*, 2017).

La educación integral en sexualidad es también un factor importante en la prevención del embarazo en la adolescencia. En la India, la Iniciativa de desarrollo para el fomento de la salud de los adolescentes se esforzó por ayudar a prevenir el matrimonio infantil y los embarazos de adolescentes mediante la ampliación de los servicios de salud y el suministro de educación integral en sexualidad, junto con orientación, apoyo comunitario y preparación para la vida. Como resultado, la edad media para contraer matrimonio aumentó de 15,9 a 17,9 años, y el uso de anticonceptivos se incrementó en casi un 60% entre los adolescentes casados (UNFPA, 2015a).

Demasiadas escuelas carecen de instalaciones sanitarias

Es necesario que las niñas dispongan en las escuelas de instalaciones de agua y saneamiento, en especial retretes separados por sexo e instalaciones para la gestión de la higiene menstrual, a fin de garantizar un entorno de aprendizaje digno y equitativo desde el punto de vista del género, reducir el ausentismo y facilitar la permanencia de las niñas en la adolescencia (UNESCO, 2018a). En 2018, el Programa Conjunto OMS/UNICEF de Monitoreo del Abastecimiento de Agua y del Saneamiento presentó un primer informe de referencia mundial sobre la situación del saneamiento en las escuelas. En 2016 concluyó que el 18% de las escuelas primarias y el 13% de las escuelas secundarias de todo el mundo carecían de instalaciones de saneamiento. El porcentaje de escuelas secundarias sin instalaciones era del 24% en África Subsahariana, el 19% en Oceanía (sin incluir a Australia y Nueva Zelanda) y el 18% en Asia Central y Meridional (**cuadro 1**).

Muchos países han formulado directrices nacionales para el manejo de la higiene menstrual en los últimos años. Sin embargo, en 2016, solo el 53% de las escuelas del mundo tenía acceso a instalaciones para el lavado de manos con agua y jabón, lo que supone que alrededor de 335 millones de niñas asistían a escuelas primarias y secundarias que carecían de estos componentes esenciales para la gestión de la higiene menstrual. Un análisis en el plano estatal en la India en 2017 concluyó que el 62% de las escuelas tenía papeleras para desechar material de higiene menstrual, y el 64% impartía educación sobre el tema. Por otra parte, el acceso al saneamiento variaba mucho de una región a otra, a menudo en detrimento de las escuelas rurales. En Nicaragua, el 64% de las escuelas urbanas, frente al 32% de las escuelas rurales, ha mejorado los servicios de saneamiento básico (UNICEF y OMS, 2018).

Estos datos se basan en fuentes agregadas e indirectas, que pueden no ser completas ni estar plenamente validadas. Los estudios in situ suelen demostrar que la situación en realidad es peor. La observación directa de los indicadores de acceso, continuidad, calidad, cantidad y fiabilidad de las instalaciones de agua, saneamiento e higiene en una muestra aleatoria de 2 270 escuelas rurales de seis países de África Subsahariana mostró que solo el 1% de las de Etiopía y Mozambique contaba con fuentes de agua mejoradas y sus locales, saneamiento mejorado, y agua y jabón para lavarse las manos. Menos del 20% de las escuelas rurales de los seis países tenía al menos cuatro de los cinco servicios de higiene menstrual recomendados (letrinas separadas por sexo con puertas y cerraduras, agua para lavarse las manos, papeleras) (Morgan et al., 2017).

Aunque las pruebas son escasas, la introducción de instalaciones adecuadas de agua y saneamiento se ha asociado con una mayor asistencia de las niñas. En la provincia de Nyanza (Kenya), las escuelas con una infraestructura deficiente en las que se comenzaba a suministrar agua potable, promover la higiene, tratar el agua y mejorar el saneamiento constataron un aumento de un 4% de la proporción de niñas matriculadas (Garn et al., 2014).

La enseñanza es con frecuencia una profesión femenina, ejercida bajo la dirección de hombres

La enseñanza ha sido caracterizada como una profesión “femenina”, especialmente en los niveles inferiores de la educación (Mitchell y Yang, 2012). Muy pocos hombres trabajan en la educación de la primera infancia, al menos en parte debido a la persistencia de estereotipos y normas de género. Hay muchos más hombres en los niveles superiores de educación y en puestos de dirección en las escuelas. Casi el 94% de los docentes de la educación preescolar, pero solo la mitad de los del segundo ciclo de la educación secundaria, son mujeres. La disparidad entre maestros y maestras no solo se da entre los distintos niveles educativos, sino también entre las diferentes regiones. La proporción de mujeres entre los maestros de primaria en los países de bajos ingresos (41%) es la mitad de la de los países de altos ingresos (82%) debido a múltiples factores, incluido el legado de la disparidad de género en el acceso a la educación y normas que impiden el empleo de las mujeres como maestras (cuadro 2).

CUADRO 1:
Porcentaje de escuelas primarias y secundarias sin saneamiento, por región, 2016

	Primaria	Secundaria
Todo el mundo	18	13
África Subsahariana	36	24
África Septentrional y Asia Occidental	10	6
Asia Central y Meridional	24	18
Asia Oriental y Sudoriental	...	...
Oceanía (sin incluir a Australia y Nueva Zelanda)	39	19
América Latina y el Caribe	4	3
Europa y América del Norte	0	0

Fuente: UNICEF y OMS (2018).

CUADRO 2:
Proporción de mujeres en el cuerpo docente, por región, grupo de ingresos y nivel de educación, 2017

	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria
Todo el mundo	94	66	54	42
África Subsahariana	78	46	30	..
África Septentrional y Asia Occidental	94	64	50	..
Asia Central y Meridional	..	54	47	37
Asia Oriental y Sudoriental	97	68	54	..
Oceanía	86	71	..	..
América Latina y el Caribe	96	78	58	41
Europa y América del Norte	96	86	67	48
Ingresos bajos	86	41	..	..
Ingresos medios-bajos	88	59	43	40
Ingresos medios-altos	97	71	56	..
Ingresos altos	95	82	56	41

Fuente: base de datos del UIS.

Muchos países tienen dificultades para asignar a las maestras donde más se las necesita

En las zonas rurales, atraer y retener a los docentes, en particular a las mujeres, suele ser complejo. En la India, la proporción de maestras disminuye con la lejanía de las escuelas, del 60% cuando la escuela está situada en la sede del gobierno local al 30% cuando se encuentra a 30 km de distancia (Fagernäs y Pelkonen, 2017) (gráfico 14).

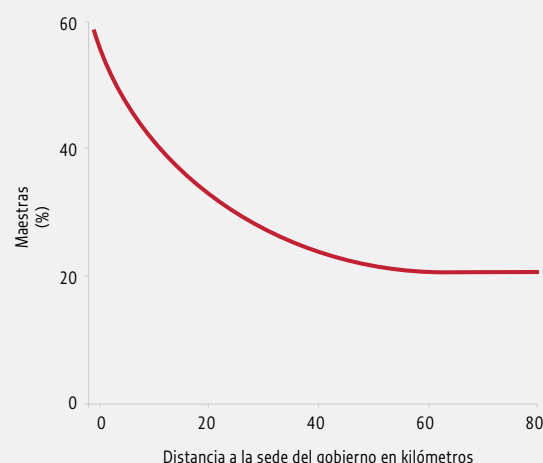
En Liberia se denunciaron casos de acoso sexual en institutos de formación de las zonas rurales. Se informó de que era difícil encontrar alojamiento adecuado para los maestros en las zonas rurales, especialmente para las maestras, que tienen necesidades adicionales de una vivienda segura (Stromquist et al., 2013). En el Togo, Uganda y la República Unida de Tanzania se expusieron problemas similares (Stromquist et al., 2017). En México, una regla no escrita contra la asignación de maestras para trabajar en las zonas rurales se ha flexibilizado gradualmente debido a los cambios en las condiciones de trabajo y la escasez general de empleos docentes, lo que ha dado lugar a una proporción de género más equilibrada (Luschei y Chudgar, 2017).

Es importante una asignación más equitativa de los docentes para obtener mejores resultados educativos en contextos con grandes disparidades en detrimento de las niñas. En las zonas rurales del Pakistán, la contratación de maestras locales tuvo efectos positivos en el aprendizaje de las niñas, reduciendo la disparidad de género en el rendimiento académico (De Talancé, 2017). La falta de maestras es un problema particular en situaciones de conflicto y desplazamiento (recuadro 10).

GRÁFICO 14:

En la India, es más difícil contratar maestras en zonas remotas

Porcentaje de maestras por distancia de la sede del gobierno local más cercana, la India, 2011



Fuente: basado en Fagernäs y Pelkonen (2017).

RECUADRO 10:

La escasez de maestras en los entornos de desplazamiento es patente

En muchos entornos de desplazamiento, los problemas de seguridad y las prácticas culturales provocan una escasez de personal femenino. La proporción de maestras de primaria era del 10% en el campamento de Dadaab (Kenya) en 2016, y del 16% en el campamento de Dollo Ado (Etiopía) en 2014 (ACNUR, 2015; Women Educational Researchers of Kenya, 2017). La dificultad para contratar maestras calificadas se ve agravada por la incapacidad de retenerlas en las zonas que sufren violencia. En el Pakistán, las maestras desplazadas por la violencia dudaban en volver a trabajar, temiendo por su seguridad en las zonas donde los grupos militantes tenían como objetivo las escuelas (Ferris y Winthrop, 2011). Estas situaciones generan un círculo vicioso, ya que pocas niñas obtienen una buena educación, lo que significa que pocas son capaces de convertirse en maestras, pero las normas de género exigen que las niñas sean educadas por maestras. Los problemas de seguridad limitan tanto a las maestras como a las alumnas, lo que agrava el problema (Mendenhall et al., 2018; Reeves Ring y West, 2015).

Se necesitan intervenciones más específicas para mejorar la oferta de maestras para los refugiados. En el Chad, el programa Little Ripples capacitó y empleó a mujeres refugiadas sudanesas para que impartieran educación de la primera infancia mediante un aprendizaje basado en el juego a 8 000 niños de tres a cinco años en dos campamentos de refugiados (Save the Children et al., 2017). En Dadaab (Kenya), el proyecto de educación superior sin fronteras para refugiados capacitó a 400 maestros por medio de cursos presenciales y en línea a todos los niveles, integrando a las mujeres mediante iniciativas de acción afirmativa (Crea, 2016; Dippo et al., 2013). En el campamento de Kakuma se creó el proyecto Teachers for Teachers para establecer una cohorte de mujeres que proporcionara un espacio de apoyo para que éstas participaran y compartieran sus experiencias (Mendenhall et al., 2018).

Aunque las pruebas de investigación son escasas, un experimento natural en el estado de Bengala Occidental (India) evaluó el efecto en las aspiraciones de los adolescentes y sus padres de la asignación al azar de mujeres para dirigir los consejos de las aldeas. En las aldeas donde se asignó una mujer durante dos ciclos electorales, la brecha de género en las aspiraciones laborales y de otro tipo disminuyó en un 25% entre los padres y en un 32% entre los adolescentes, en comparación con las aldeas con un jefe masculino. La brecha de género en las aspiraciones de logro educativo se eliminó entre los adolescentes (Beaman *et al.*, 2012).

Las normas de género suelen explicar la disparidad persistente en el liderazgo en la educación

Las pruebas indican que los patrones de disparidad de género difieren entre los puestos de dirección en la educación y los puestos docentes, aunque no se dispone de datos tan sistemáticos para los primeros como para los segundos. Un análisis basado en 35 países, en gran parte de ingresos altos, la mayoría de los cuales había participado en la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje de la OCDE de 2013, indicó que la proporción de directoras en las escuelas secundarias de primer ciclo era, en promedio, 18 puntos porcentuales inferior a la de maestras. La diferencia era superior a 30 puntos porcentuales en países como Finlandia, el Japón y Portugal, y mayor en la República de Corea, donde la proporción de maestras era del 68%, en comparación con el 13% de directoras de escuela (UNESCO, 2018).

El Japón se destacó como el país de ingresos altos con los desafíos más persistentes para mejorar la igualdad de género en el liderazgo de la educación, debido a que el 39% de los docentes en general, pero solo el 6% de los directores de escuela, son mujeres. Las políticas nacionales, como la Ley de igualdad de género en el empleo de 1985 y la Ley básica para una sociedad con igualdad de género de 1999, tenían por objeto facilitar la mejora del empleo femenino, y la Oficina para la igualdad de género del Gabinete se encarga de promover la igualdad de género. El Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología ejecuta programas de paridad de género dentro de un marco normativo fijado por el Gabinete. También ha puesto en marcha una serie de intervenciones nacionales para reducir las disparidades entre los géneros, en particular en la enseñanza y la dirección de las escuelas. Entre ellas se cuentan la mejora de la ayuda al cuidado de los niños, la prestación de respaldo educativo recurrente para el reemplazo, la optimización del apoyo académico a las mujeres investigadoras, y el avance del apoyo educativo para el desarrollo del capital humano.

No obstante, el progreso ha sido lento, como demuestran los datos administrativos más recientes a nivel de prefectura. Entre 2013 y 2017, la proporción de directoras de escuela aumentó solo medio punto porcentual, y se mantuvo por debajo del 7%. La proporción se incrementó en cinco puntos porcentuales en tres prefecturas, incluida Hiroshima (del 6% al 11%), pero disminuyó en varias, incluida Akita (del 8% al 4%). Por su parte, la de vicedirectoras mostró una mayor mejoría, aumentando en dos puntos porcentuales para situarse justo por encima del 10%; concretamente, osciló entre un 3% en Yamanashi a un 22% en Okinawa, donde casi se duplicó. En 2017, los maestros varones seguían teniendo siete veces más probabilidades que las maestras de ser ascendidos a un puesto de director de escuela en la educación primaria, y 11 veces más en el segundo ciclo de la secundaria (Yurita *et al.*, 2019).

Los docentes deben recibir formación para hacer frente a la discriminación por razón de género

La capacitación de los docentes es fundamental a fin de prepararlos para crear un entorno escolar y de aula seguro e integrador, y para enseñar a los alumnos a actuar de manera responsable en la escuela y fuera de ella. Los materiales de capacitación deberían ayudar a los maestros a explorar maneras de cuestionar la discriminación y las normas de género. Los enfoques sensibles a las cuestiones de género pueden incorporarse en las etapas clave de la formación de docentes, cuando se introducen enfoques de gestión y disciplina en el aula, tanto en los cursos previos al servicio como los impartidos una vez en el mismo.

Hay pocos datos internacionalmente comparables sobre la participación de los docentes en una formación que tenga en cuenta las cuestiones de género. La escasa información en el plano nacional muestra que la participación en ese tipo de capacitación es relativamente poco común. En Italia, la formación del profesorado rara vez aborda las cuestiones relativas a la igualdad de género. Los profesores no reciben una formación sistemática, por lo que carecen de la competencia pertinente. Las iniciativas escolares y de formación de docentes en materia de igualdad de género se basan principalmente en intereses y compromisos individuales. En Rumania, los datos indican que los maestros no están preparados para abordar la igualdad de género, y que el contenido de los manuales escolares y los procesos de las escuelas refuerzan los estereotipos de género (Juhász y Pap, 2018).

En Uganda, la política sectorial sobre el género en la educación de 2016 se ha comprometido a elaborar y aplicar un plan de estudios de educación y formación que tenga en cuenta las cuestiones de género para los formadores de docentes, y a promover materiales de enseñanza y aprendizaje que tengan en cuenta las cuestiones de género en las escuelas y universidades. Además, la Estrategia nacional para la educación de las niñas de 2015–2019 se propuso ampliar la capacitación en cuestiones de género para los maestros de la educación secundaria, e introducir la capacitación en cuestiones de género como parte integral del plan de estudios de formación de maestros y del examen del desempeño. No obstante, una encuesta realizada a 70 profesores de secundaria reveló que alrededor del 45% no había recibido nunca formación pedagógica que tuviera en cuenta las cuestiones de género. Entre los que la habían recibido, el 43% informó de que la capacitación había durado una semana o menos, y se sabía poco sobre la calidad de la capacitación en general. Como resultado, muchos maestros todavía juzgaban a las niñas basándose en estereotipos, considerándolas tímidas y con baja autoestima (Nabbuye, 2018). Estos obstáculos se multiplican en contextos de migración y desplazamiento (**recuadro 11**).

RECUADRO 11:

La formación de docentes es esencial para promover la igualdad de género en las comunidades de migrantes y refugiados

Los maestros cumplen con frecuencia múltiples funciones, ayudando a los niños migrantes y desplazados a sentirse incluidos y prosperar en el sistema educativo y fuera de él (Mendenhall *et al.*, 2018). Por ejemplo, en el caso de la migración interna, los maestros pueden ayudar a las niñas que se instalan con sus familias en barrios marginales a superar los problemas relacionados con el género y permanecer en la escuela. Un estudio sobre los asentamientos informales de Nairobi (Kenya) concluyó que, cuando no había maestros presentes, las niñas eran vulnerables al acoso sexual y la violencia en la escuela (Abuya *et al.*, 2012). Un análisis de adolescentes migrantes de zonas rurales a urbanas en Beijing (China) demostró que el respaldo de los maestros contribuía a mediar la relación entre la discriminación percibida y el comportamiento antisocial, y que las niñas se beneficiaban más que los niños del apoyo de los maestros (Jia y Liu, 2017).

No se sabe mucho acerca de cómo se aborda la intersección entre migración y género en la formación de docentes. En la India, el Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible (IMGEP) y Digital Intercultural Exchange elaboraron un conjunto de herramientas para profesores de secundaria que aconseja a los profesores que entablen debates sobre el género como factor de la migración. Éste insta a los docentes a avivar diálogos sobre la manera en que el género influye en la migración, los estereotipos de género y la igualdad de género (IMGEP, 2018).

La igualdad de género en la migración internacional se aborda a menudo en el marco de la formación de docentes para la diversidad. Por ejemplo, en Austria, la competencia en materia de diversidad social y de género y la creación de entornos de aprendizaje eficaces para estudiantes de todos los orígenes étnicos y culturales son objetivos esenciales de la formación inicial de los docentes (Public Policy and Management Institute, 2017).

En contextos de desplazamiento como los campamentos de refugiados, es frecuente que no se disponga de formación sobre enfoques de la enseñanza que tengan en cuenta las cuestiones de género. Sin embargo, algunas intervenciones han combinado la formación de docentes, los vínculos con la comunidad y el apoyo de infraestructura para lograr avances en la enseñanza que tiene en cuenta el género. En Kenya, en los campamentos de Dadaab y Kakuma, el Servicio Universitario Mundial del Canadá y Windle Trust Kenya pusieron en marcha un programa de recuperación que ofrecía ayudas especiales de enseñanza y aprendizaje para capacitar como maestras a las chicas con calificaciones excepcionales de la educación secundaria. El programa también empleó a movilizadores comunitarios para asegurarse de que los padres y la comunidad entendieran la importancia del programa. De esa forma mejoraron las actitudes de los maestros, el apoyo de la comunidad a la educación de las niñas, y las interacciones entre niños y niñas (Kinoti y Philpott, 2011).

Otra intervención en Dadaab y Kakuma, los mayores campos de refugiados del norte de Kenya, así como en las comunidades de acogida circundantes, es el Proyecto de equidad en la educación de Kenya (2017–2022), que cuenta con el respaldo del fondo de Girls' Education Challenge del Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido. Éste imparte formación a los profesores, estableciendo cuotas de género, y a los funcionarios del gobierno local responsables de la supervisión y el desarrollo profesional de los profesores, mediante un grupo de trabajo de colaboración de formación de docentes. Se ofrecen módulos de formación de docentes sobre pedagogía básica, educación integradora, pedagogía sensible a las cuestiones de género, liderazgo educativo y readaptación de docentes, prestando especial atención a la evaluación y la apreciación. Esta capacitación se complementa con la observación trimestral en el salón de clases y el acompañamiento experto llevado a cabo por consultores locales para facilitar el desarrollo profesional continuo de los maestros.



Niños que regresan caminando de la escuela en la Ciudad Vieja de Mosul (Iraq).

CRÉDITOS: Sam Tarling/Save the Children

Los donantes difieren en cuanto al nivel y tipo de apoyo a la igualdad de género en la educación

La asistencia oficial para el desarrollo puede ejercer una importante influencia que oriente las políticas nacionales hacia la igualdad de género en la educación en países con normas desiguales y grandes disparidades en cuanto al aprovechamiento y el logro. En esta sección se explora brevemente el grado de compromiso en las políticas de los donantes y los desembolsos de ayuda, utilizando documentos oficiales y datos de la ayuda a nivel de proyectos señalados mediante un “marcador de género”. A continuación, se ofrece un panorama general de los proyectos de los donantes, empleando la información obtenida en un cuestionario enviado a donantes bilaterales, organizaciones internacionales y ONG seleccionados, en el que se les pedía que describieran la manera en que sus programas abordaban determinadas prioridades clave de la educación de las niñas.

EL ÉNFASIS QUE DAN LAS POLÍTICAS DE AYUDA A LA IGUALDAD DE GÉNERO NO ES HOMOGÉNEO

Una forma de evaluar en qué medida los donantes orientan sus proyectos y programas hacia la igualdad de género es el Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS) del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE, que dispone de un filtro para encontrar los proyectos centrados en la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer. Todos los desembolsos comunicados al CRS se marcan como:

- i) “principal”, si la igualdad de género era un objetivo explícito de la actividad y fundamental para su diseño;
- ii) “significativo”, si la igualdad de género era un objetivo importante pero secundario; o
- iii) “no específico”.

Se examinan tanto los proyectos de desarrollo como los de ayuda humanitaria (OCDE, 2016).

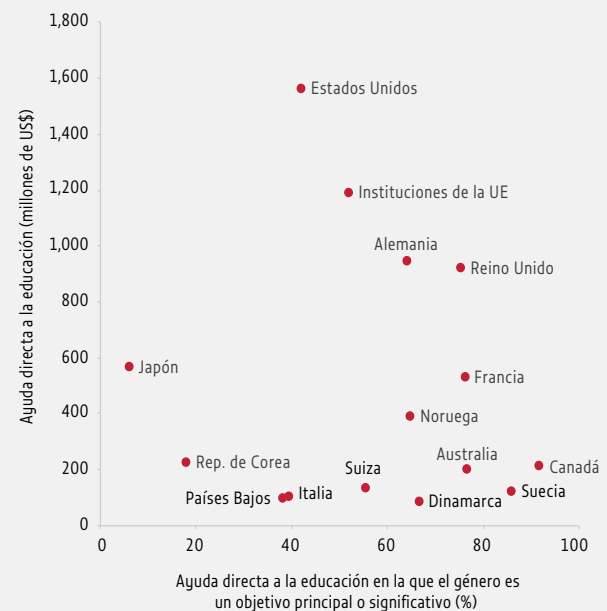
Según esta clasificación, 4 200 millones de dólares estadounidenses, es decir la mitad, del total de la ayuda directa para la educación incluían la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer como un objetivo significativo o principal. Los donantes asignaron cerca de un 40% de esta cantidad, esto es, 1 600 millones de dólares estadounidenses, a la educación primaria. Aproximadamente se destinaron cada vez 600 millones de dólares estadounidenses a actividades relacionadas con la política y la gestión de la educación, la formación profesional y la educación superior. En promedio, se consideró que en los países miembros del CAD el 55% de la ayuda directa para la educación se destinaba a las cuestiones de género, con una oscilación entre el 6% en el Japón y el 92% en el Canadá (**gráfico 15**).

Esta priorización refleja en términos generales las políticas de ayuda de los países involucrados. El Departamento de Relaciones Exteriores y Comercio

GRÁFICO 15:

El Canadá y Suecia centran la mayor parte de su ayuda para la educación en la igualdad de género

Ayuda directa para la educación y proporción destinada a la igualdad de género como objetivo principal o significativo, 15 mayores donantes, 2017



Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en el CRS de la OCDE (2018).

de Australia, por ejemplo, ha establecido un fondo para la igualdad de género como parte de su estrategia de igualdad de género y empoderamiento de la mujer (Australia's Department of Foreign Affairs and Trade, 2019). El Canadá proclamó una política de asistencia internacional para las mujeres (Global Affairs Canada, 2017). Desde 2012, el Reino Unido ha invertido en dos rondas de la ambiciosa iniciativa Girls' Education Challenge, que actualmente dirige 27 proyectos en 15 países. En dos evaluaciones se elogió su enfoque en la igualdad de género, aunque se cuestionó la sostenibilidad de los proyectos y la solidez de sus vínculos con los resultados del aprendizaje (ICAI, 2016, 2018; Coffey, 2017). En cambio, los Estados Unidos no han actualizado su estrategia de igualdad de género y empoderamiento de la mujer 2012–2016 (USAID, 2012), y las directrices temáticas sobre género y desarrollo del Organismo japonés de cooperación internacional no se han revisado desde hace un decenio (JICA, 2009).

LOS DONANTES ABORDAN LAS PRIORIDADES DE LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS DE DIVERSAS MANERAS

Por las razones expuestas en este informe, muchos países, por lo general los más pobres, están todavía lejos de alcanzar el objetivo de paridad en la matriculación en la educación primaria y secundaria, y menos aún el objetivo más ambicioso de no discriminación en todos los aspectos del sistema educativo. Por lo tanto, la educación de las niñas sigue siendo un ámbito prioritario para muchos interesados del desarrollo internacional y, de hecho, es una prioridad de la Presidencia francesa del G7 en 2019. Pero, ¿cómo abordan los donantes las principales prioridades?

Como parte de la preparación de la reunión ministerial del G7 sobre educación y desarrollo, el equipo del Informe GEM y la UNESCO enviaron un cuestionario a los organismos de ayuda de los países del G7, ciertas organizaciones internacionales seleccionadas y ONG, pidiéndoles que presentaran proyectos para abordar 12 prioridades de la educación de las niñas. En esta sección se resumen algunas respuestas por ámbito de prioridad. Concluye preguntando si las intervenciones de los donantes cumplen con los criterios de eficacia de la ayuda y, en particular, si encierran el potencial de ser ampliadas y asumidas por los gobiernos.

Los tres primeros ámbitos prioritarios del cuestionario guardaban relación con las normas de género.

1

EMPODERAMIENTO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS PARA LUCHAR CONTRA LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Existen pruebas de que los programas de tutoría para las chicas pueden tener efectos positivos, por ejemplo, aumentando la probabilidad de que permanezcan y progresen en la escuela, retrasando los matrimonios precoces, y permitiéndoles adquirir competencias para la vida con el apoyo de sus tutores. El proyecto Jielimisho (“edúcate a ti mismo” en swahili) consiste en un club de niñas y un programa de tutoría apoyado por la iniciativa Girls' Education Challenge del Reino Unido, en colaboración con Pueblos Internacionales de Niños SOS. El proyecto pretende mejorar las oportunidades de vida de 10 000 niñas marginadas en las escuelas primarias y secundarias de los distritos de Laikipia, Meru y Mombasa de Kenya, haciendo posible que (por sí mismas, en el hogar, en la escuela y en sus comunidades) se les facilite asistir a la escuela, finalizar un ciclo completo de educación y pasar al siguiente nivel. El objetivo consiste en afianzar el respaldo a la educación de las niñas por parte de las comunidades, los sistemas de gestión escolar, los maestros, la infraestructura escolar y las políticas. El enfoque se centra en mejorar la calidad de la enseñanza mediante la formación de docentes, asesoramiento y tutoría, y en alentar a las comunidades locales a prestar apoyo a la educación de las niñas. En el proyecto también se da ayuda a 7 000 niños.

El deporte se considera cada vez más una herramienta para influir en las normas de género, ya que puede reunir a las comunidades desfavorecidas, promoviendo las capacidades deportivas individuales y, al mismo tiempo, fortaleciendo las competencias necesarias para hacer frente con eficacia a las exigencias y los desafíos de la vida cotidiana, como la cooperación, el respeto, la resolución de problemas, el empoderamiento y la comunicación.

El Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania ha respaldado la iniciativa regional África – Deporte para el Desarrollo (S4D), emprendida entre 2014 y 2019 en Etiopía, Kenya, Mozambique, Namibia y el Togo, con medidas individuales aplicadas en menor escala en la República Democrática del Congo, Ghana, Nigeria y Rwanda. Su enfoque de todo el sistema se refleja en la participación de los ministerios (por ejemplo, de la juventud, la educación, los deportes o el desarrollo), los centros comunitarios y juveniles, las escuelas y academias, las organizaciones de la sociedad civil nacionales e internacionales, y las instituciones deportivas locales. Las normas de género se abordan de diversas maneras, entre otras cosas, mediante la capacitación de entrenadores de ambos sexos, la integración de planes de estudios deportivos que tengan en cuenta las cuestiones de género en las escuelas, la toma en consideración de servicios adecuados de abastecimiento de agua y saneamiento cuando se construyen o rehabilitan instalaciones deportivas, y la creación de entornos seguros de aprendizaje y esparcimiento tanto para las niñas como para los niños. Se realizan esfuerzos para evaluar las repercusiones en el desarrollo de competencias mediante entrevistas y debates con grupos selectos.

En los nueve países africanos que participan en S4D, más de 57 000 niños y jóvenes se benefician de los 34 terrenos de deportes creados o rehabilitados, y el 30% de todos los entrenadores formados son mujeres, lo que aumenta la participación de las mujeres y las niñas en los deportes. En Namibia, el Ministerio de Educación, Arte y Cultura está allanando el camino para la formulación de una política nacional escolar del deporte. Esta empresa se ve facilitada por la integración de S4D en los planes de estudios de los cursos décimo y undécimo, y la preparación de una guía para docentes sobre educación física para la vida, que sirve de base para la formación de los docentes de educación física en la Universidad de Namibia.

2

COMPROMISO DE LAS PARTES INTERESADAS LOCALES

El logro de la igualdad de género en la educación requiere trabajar a todos los niveles para cuestionar y modificar las normas negativas y superar las barreras culturales. Si se quieren lograr cambios, las campañas educativas y sociales sobre el derecho a la educación y la igualdad de género deberán contar con la participación de las familias y los padres, así como los líderes comunitarios y religiosos (UNESCO, 2018b; UNGEI, 2017).

El Programa mundial destinado a acelerar los esfuerzos para acabar con el matrimonio infantil del UNICEF y el UNFPA cuenta con el apoyo de la Unión Europea y los Gobiernos de Bélgica, el Canadá, Noruega, los Países Bajos y el Reino Unido, así como de la ONG Zonta International. El programa está dirigido a 200 000 niñas y niños, y lleva a cabo actividades en 12 países donde el matrimonio infantil es particularmente frecuente o complejo, entre ellos cuatro en África Occidental, concretamente Burkina Faso, Ghana, Níger y Sierra Leona. En Burkina Faso, el programa tiene por objeto proteger a los adolescentes más vulnerables de prácticas nocivas como la mutilación genital femenina, el matrimonio precoz y la violencia contra los niños. Además de las iniciativas de cambio de comportamiento y los proyectos de diálogo comunitario, el programa se encarga de la prestación a nivel comunitario de servicios integrados para las familias y los niños, con el fin de satisfacer sus necesidades en materia de salud, educación y protección social. Hasta la fecha, el programa ha involucrado a más de 800 aldeas, creando conciencia sobre estilos de vida saludables y dando voz a los chicos y chicas de 10 a 19 años de edad. El programa pretende mantener a las niñas en la escuela, lo que puede evitar la perpetuación de la mutilación genital femenina y el matrimonio precoz.

El programa Yes I Do en Etiopía, Indonesia, Kenya, Malawi, Mozambique, el Pakistán y Zambia está destinado a poner fin a las normas sociales y de género discriminatorias profundamente arraigadas. Financiado por el Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos y ejecutado por Plan International - Países Bajos, la Fundación Africana para la Medicina y la Investigación, Rutgers, Choice for Youth and Sexuality y el Royal Tropical Institute, junto con asociados locales, el programa aprovecha el potencial de los movimientos sociales, encontrando a los responsables del cambio en las comunidades, creando conciencia sobre las necesidades de los jóvenes en materia de salud sexual y reproductiva, colaborando con las organizaciones de la sociedad civil para abogar por un cambio en las políticas, y empoderando a los niños de ambos sexos para que puedan asumir un papel activo.

En Mozambique, la ONG internacional Plan International dirige el proyecto con tres ONG nacionales. En 2016–2020, el proyecto se dirige directamente a 61 000 adolescentes (el 58% de los cuales son chicas) y pretende llegar a otros 310 000 indirectamente. Su enfoque es transformador para cuestiones de género, ya que las aborda desde la perspectiva de las mujeres y los hombres para ayudar a poner fin al matrimonio infantil y el embarazo precoz. El proyecto facilitó la formulación de la estrategia nacional para poner fin al matrimonio infantil y la abolición del Decreto 39/2003, que exige que las niñas embarazadas pasen de la escuela diurna a clases nocturnas. También contribuyó a la elaboración de un proyecto de ley sobre la prevención y la lucha contra el matrimonio precoz y forzado, estableciendo los 18 años como edad mínima para contraer matrimonio y penalizando a todo aquel que colabore o cree condiciones para que se produzca el matrimonio precoz, o lo permita.

3

PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN CIENCIA, TECNOLOGÍA, INGENIERÍA Y MATEMÁTICAS

Un factor importante para motivar a las chicas a matricularse en programas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM) consiste en ayudarlas a superar la ansiedad y adquirir confianza en sus capacidades. Para ayudar a las chicas a sentirse seguras a la hora de tomar decisiones, los sistemas educativos deben mejorar la orientación profesional y los servicios de acompañamiento, y promover modelos de conducta.

En Sudáfrica, el programa TechnoGirl del UNICEF, en colaboración con el Departamento de Educación, ha abordado la cuestión de la desigualdad de género en CTIM desde 2005. Las jóvenes de 15 a 18 años de escuelas urbanas y rurales desfavorecidas que tienen un buen rendimiento académico integran iniciativas institucionales de tutoría y desarrollo de competencias para ayudarlas a ganar confianza y vincular sus lecciones escolares con las competencias que necesitan para tener éxito en el mercado laboral. Se les brinda ayuda para tomar decisiones fundamentadas sobre sus carreras, con énfasis en la ciencia, la tecnología y la ingeniería. Además, más de 5 000 mujeres jóvenes han recibido becas universitarias. Se cuenta ya con iniciativas TechnoGirl en las nueve provincias, lo que contribuye a crear un conjunto de futuros líderes. Sin embargo, una evaluación del proyecto reveló que solo el 11% de los participantes declaraba que probablemente habría seguido una trayectoria profesional diferente si no hubiera sido por el mismo, lo que significa que hay un margen significativo para mejorar la selección de beneficiarios.

El proyecto de Educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas de calidad que tiene en cuenta las cuestiones de género, financiado por el Japón, es una alianza entre el Instituto de educación y formación de la francofonía, la UNESCO, el Centro para la enseñanza de las matemáticas, la ciencia y la tecnología en África, el Centro internacional para la educación de las niñas y las mujeres de la Unión Africana y Microsoft. Está dirigido a los países africanos de habla francesa, entre ellos Burkina Faso, Burundi, el Camerún, el Chad, las Comoras, Côte d'Ivoire, Djibouti, Madagascar, Malí, el Níger, la República Democrática del Congo y el Senegal. El programa ofrece una formación de 10 días para formadores regionales y cinco para formadores nacionales. Esta abarca los factores que favorecen y entorpecen la educación de las chicas en CTIM, así como la función de los administradores de las escuelas, los directores de los centros de formación de docentes y los representantes de los departamentos técnicos ministeriales para dirigir la creación de un entorno escolar que propicie una participación equitativa de hombres y mujeres en CTIM. Los participantes aprenden sobre una pedagogía sensible a las cuestiones de género, analizan críticamente los recursos educativos, y aprenden cómo utilizar las TIC para ampliar la participación de las chicas en CTIM.

Los tres ámbitos prioritarios siguientes del cuestionario estaban relacionados con las políticas para mejorar el acceso a la educación.

4**PROGRAMAS DE TRANSFERENCIAS EN EFECTIVO Y EN ESPECIE PARA NIÑAS, EN PARTICULAR DE GRUPOS DESFAVORECIDOS**

Se han empleado dos tipos de programas sociales para abordar la pobreza y el acceso a la educación de los grupos vulnerables, en especial las niñas vulnerables. El primero es la transferencia en efectivo a los hogares vulnerables, condicionada a la asistencia a la escuela. Uno de los retos de esos programas es determinar los criterios adecuados para seleccionar a los beneficiarios potenciales. Éstos pueden incluir un examen de los medios, la ubicación, evaluaciones de los líderes comunitarios y la autoselección. Aunque las transferencias monetarias condicionadas se introdujeron y ganaron popularidad en América Latina, donde las tasas de deserción de la educación secundaria son más altas entre los varones, cada vez se utilizan más en países donde las niñas están en desventaja. Como suelen ser países más pobres, es importante el apoyo de los asociados internacionales. En el Pakistán, el Programa de apoyo a los ingresos Benazir tiene por objeto reducir la pobreza y mejorar el nivel de vida y de educación de las familias más pobres mediante pagos periódicos a las mujeres cabeza de familia. Como parte de un componente financiado por el Reino Unido, 315 000 familias adicionales se beneficiarán de aquí a 2020. Las familias calificadas reciben un estipendio mensual de aproximadamente 2,10 dólares estadounidenses por niño, siempre y cuando asistan a la escuela por lo menos el 70% de cada trimestre.

El segundo tipo de programas de protección social, el de alimentos para la educación, se usa más ampliamente y llega a más de 350 millones de niños en 169 países. El Programa Mundial de Alimentos (PMA) puso en marcha en 2012 su proyecto para chicas adolescentes en la división Mirriah de la región de Zinder (Níger) con 3 000 beneficiarios. Ahora en su segunda fase (2016–2020) con 13 000 beneficiarios, el proyecto se ejecuta en asociación con el UNICEF, el UNFPA, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura y ONU-Mujeres. Inicialmente se dirigía a las adolescentes con un programa conjunto de educación y nutrición impartido en las escuelas primarias y secundarias. El proyecto consta de tres componentes. En primer lugar, se concede una beca mensual de siete dólares estadounidenses a las niñas, a condición de que tengan una asistencia a la escuela del 80%. En segundo lugar, en las escuelas primarias se sirven a los niños y niñas comidas diarias enriquecidas con micronutrientes, y en la escuela secundaria se les dan suplementos semanales de hierro y ácido fólico. En tercer lugar, se ejecutan actividades de sensibilización y concienciación dirigidas a los niños y las niñas, así como las comunidades, para difundir mensajes sobre nutrición, prácticas que tienen en cuenta la nutrición y otras competencias para la vida. Una evaluación de la primera fase demostró que el porcentaje de niñas que terminaban el año escolar en la secundaria había aumentado del 32% en 2013–2014 al 68% en 2014–2015. Los conocimientos sobre nutrición, diversidad dietética y consumo de alimentos ricos en hierro se incrementaron, al tiempo que disminuyeron los casos de anemia.

5**PROGRAMAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD PARA LAS NIÑAS QUE HAN ABANDONADO LA ESCUELA O CORREN EL RIESGO DE HACERLO**

El embarazo precoz y la pobreza son algunos de los factores que exponen a los adolescentes de ambos sexos al riesgo de abandonar la escuela prematuramente. Del mismo modo, la legislación y la asistencia social son solo dos de los instrumentos que pueden utilizarse para prevenir la deserción escolar. Algunos programas tienen por objeto involucrar a la comunidad para identificar a los niños en peligro de abandono escolar prematuro. Otros dan a los niños que han abandonado la escuela una segunda oportunidad de completar la educación básica y obtener cualificaciones de enseñanza, lo que les brinda la posibilidad de reintegrarse a la educación formal.

Predecir qué niñas pudieran abandonar la escuela y ofrecerles un apoyo oportuno es una tarea esencial, pero compleja. El proyecto sobre responsabilidad escolar para la educación de las niñas en Uganda, financiado por el Departamento de Estado de los Estados Unidos y gestionado por World Vision en colaboración con ONG locales, funcionó entre 2016 y 2018 en 151 escuelas de 10 distritos, y se dirigió a niñas y mujeres jóvenes de entre 13 y 19 años que habían dejado la escuela o corrían el riesgo de hacerlo. Aplicó una estrategia en dos frentes que

incluía un sistema de alerta temprana y la participación de los comités de permanencia en la escuela, con el fin de transformar las normas y prácticas sociales, reducir el riesgo de matrimonio precoz, embarazo, violencia por razón de género e infección por el VIH, y dar respaldo a las niñas para que permanecieran en la escuela. Este enfoque también se ha utilizado en Kenya, Mozambique y el Reino de Eswatini.

Los programas de segunda oportunidad son cruciales para las mujeres jóvenes que han perdido la oportunidad de recibir educación. Por lo general, se emprenden en contextos no formales y se dirigen a comunidades subatendidas. El proyecto de fomento del aprendizaje alternativo de calidad, apoyado por el Japón en colaboración con los gobiernos federal y provinciales del Pakistán, consiste en un programa de aprendizaje no formal que ofrece oportunidades de educación alternativa a los grupos desfavorecidos, en particular las niñas y las mujeres. Al promover las conexiones entre la alfabetización, la preparación para la vida y la formación profesional, su objetivo es el de cultivar actitudes positivas hacia el aprendizaje y la educación dentro de las familias y las comunidades. El proyecto también procura fortalecer los sistemas de educación no formal mediante la formulación de políticas y la adaptación de las normas, los planes de estudios, los materiales didácticos, los datos, el seguimiento, la evaluación y el examen de la alfabetización de adultos.

6

ENSEÑANZA TÉCNICA Y PROFESIONAL

Mientras se considere que la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) es ante todo una opción para los varones, una oportunidad crucial de educación para las chicas seguirá siendo inalcanzable. El Programa de educación técnica y de competencias en Malawi reposa en una alianza entre la Unión Europea, la UNESCO, el Ministerio de Trabajo, Juventud y Desarrollo de Recursos Humanos, la Escuela Técnica Superior de Mzuzu y ONG locales. Sus tres objetivos son promover un acceso equitativo para ambos sexos a la EFTP, mejorar su calidad y pertinencia, y fortalecer la gobernanza y la gestión de los organismos reguladores de la EFTP y las instituciones de formación. El acceso y la retención de las niñas se incrementarán de cuatro maneras. En primer lugar, se están revisando los programas de formación formales e informales para afianzar su pertinencia y atraer a las estudiantes a los oficios dominados por los hombres, así como a otros programas de formación. En segundo lugar, se está introduciendo un nuevo programa de orientación y asesoramiento en las escuelas secundarias para concienciar sobre la importancia de las carreras técnicas. En tercer lugar, se están creando becas para estudiantes mujeres y estudiantes de grupos vulnerables. Por último, se está formando a los instructores en pedagogía apropiada.

Alemania y la Agencia de Desarrollo de la Unión Africana están apoyando el programa de enseñanza y capacitación profesional técnica agrícola para mujeres en África, que forma parte del Programa de desarrollo integral de la agricultura en África de la Unión Africana. El proyecto se ha aplicado en Benin, Burkina Faso, Ghana, Malawi, Kenya y el Togo. Se dirige a las mujeres que reciben formación profesional formal, las pequeñas agriculturas que carecen de acceso a la formación, y las mujeres que dirigen pequeñas empresas o microempresas. El proyecto tiene por objeto garantizar que los sistemas de EFTP ofrezcan a las mujeres del sector agroalimentario oportunidades de formación orientadas al mercado laboral y que aumenten sus ingresos, para que adquieran las competencias que requieren para ganarse la vida mediante un trabajo remunerado o en autoempleo. Teniendo en cuenta las diversas necesidades y funciones sociales de las mujeres, el proyecto ofrece acceso a opciones de formación informales y flexibles, como cursos nocturnos y de fin de semana, que se vinculan con la educación formal y la oferta de formación en el plano local.

Los tres ámbitos prioritarios siguientes del cuestionario estaban relacionados con las políticas para mejorar los recursos de enseñanza y aprendizaje.

7

REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIOS Y REVISIÓN DE LOS MANUALES ESCOLARES PARA ELIMINAR LOS PREJUICIOS SEXISTAS Y LOS ESTEREOTIPOS

Relativamente pocas intervenciones se han destinado a facilitar la reforma de los planes de estudios y la revisión de los manuales escolares. En el marco del Fondo Malala para el Derecho de las Niñas a la Educación de la UNESCO, el proyecto sobre igualdad de género y educación de las niñas en Viet Nam (2015–2017) incluyó un componente sobre la incorporación de la perspectiva de género en la elaboración de los planes de estudios y los manuales escolares y las prácticas docentes. Además de contribuir a la formulación del Plan de acción sobre la igualdad de género del sector de la educación para 2016–2020, el proyecto tenía por objeto influir en las actitudes respecto de la incorporación de la perspectiva de género en la elaboración de planes de estudios y manuales escolares mediante la creación de capacidades sustantivas entre los encargados de la elaboración de planes de estudios, los formadores, los administradores, los profesionales de la educación y los estudiantes de todos los niveles en todo el país. Entre los principales resultados figura la elaboración por el Ministerio de Educación y Formación de un marco curricular revisado para la educación primaria y secundaria, con la participación de los encargados de preparar los planes de estudios formados en el marco del proyecto. Los planes de estudios y libros de texto revisados beneficiarán a más de 15 millones de estudiantes y 850 000 docentes.

EU4Skills: Better Skills for Modern Ukraine es un programa financiado por la Unión Europea, Alemania, Finlandia y Polonia. Ejecutado por la Agencia Alemana de Cooperación Internacional (GIZ) y el banco de desarrollo KfW, éste se extiende de 2014 a 2020. El objetivo general consiste en reformar y modernizar el sistema ucraniano de EFTP para mejorar su calidad y atractivo para los alumnos de ambos sexos, y ajustar su pertinencia con respecto a las necesidades del mercado de trabajo, incluida la superación de la segregación por razón de género en el mismo. Entre sus actividades se cuentan la incorporación de la perspectiva de género aplicando en la educación profesional formal y no formal normas curriculares de EFTP que tengan en cuenta las cuestiones de género y se basen en competencias, y la preparación de materiales didácticos, de aprendizaje y de evaluación sensibles a las cuestiones de género. Asimismo, el programa ha incorporado intervenciones dirigidas a las cuestiones de género, como instalaciones de alojamiento y saneamiento para las chicas en las escuelas de formación profesional, y un desarrollo de la capacidad para la orientación profesional teniendo en cuenta las cuestiones de género, encaminado a acabar con la segregación por género en las oportunidades de empleo.

8

FORMACIÓN DE DOCENTES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

En Viet Nam, con el apoyo de la Unión Europea, la Asociación flamenca de cooperación para el desarrollo y asistencia técnica, el Ministerio de Educación y Capacitación de Viet Nam, los departamentos provinciales y distritales de educación y capacitación y una ONG local, el Centro de investigaciones sobre el género, la familia y el medio ambiente en el desarrollo, comenzaron a ejecutar en 2018 un proyecto de aprendizaje basado en el juego que tiene en cuenta las cuestiones de género en 15 distritos montañosos con altas tasas de pobreza, inseguridad alimentaria, amenazas ambientales y matrimonios infantiles. El proyecto se centra en los maestros de jardín de infancia, ya que los primeros años sientan las bases para el aprendizaje futuro y son un periodo de flexibilidad para el desarrollo del cerebro, cuando las normas y los estereotipos de género pueden cuestionarse de manera efectiva. Cuando los maestros de jardín de infancia aplican los valores tradicionales de género en el aula, tanto los comportamientos de los maestros como de los alumnos reflejan estereotipos de género.

El proyecto, en el que participan maestros, líderes escolares, padres y tutores, transforma una escuela preescolar por distrito en una escuela modelo que desarrolla la confianza en sí mismo, la autoestima y las competencias de colaboración de los niños de tres a cinco años. La finalidad es lograr que los maestros, los líderes escolares y los funcionarios gubernamentales que trabajan para 156 escuelas preescolares del país en 15 distritos tengan en cuenta las cuestiones de género. Con ese fin, el proyecto ha puesto a prueba un conjunto de herramientas de aprendizaje basado en el juego que tiene en cuenta las cuestiones de género para la educación preescolar, y procura fortalecer la capacidad de los maestros de educación preescolar, los directores de escuela y el personal

del gobierno. Se está preparando un modelo de sensibilización de los padres y la escuela, que presta especial atención al padre. Por último, una campaña nacional de promoción prevista incorporará el enfoque en el plan de formación de maestros de preescolar en el servicio.

Plan Internacional, con el apoyo de Dubai Cares y donantes canadienses individuales, puso en marcha el proyecto de apoyo para mejores oportunidades para las niñas en Mozambique entre 2014 y 2018. Éste se dirigió a 30 000 niñas desfavorecidas, con el objetivo de mejorar las tasas de finalización de la escuela primaria, aumentar las tasas de transición de la escuela primaria a la secundaria, y lograr que las niñas excluidas regresaran a la escuela. La actividad básica era hacer frente a la desigualdad estructural mediante el desarrollo profesional entre pares y el apoyo de los docentes.

9

LAS MAESTRAS EN LAS ZONAS RURALES

Los países aplican diversas estrategias para mejorar la oferta de maestros rurales, incluida la contratación local, la provisión de incentivos financieros, y la mejora de las condiciones de trabajo. El proyecto de apoyo a las maestras para que enseñen en las escuelas rurales de Malawi funciona desde 2010, con el apoyo de Ayuda en Acción, el Sindicato de Docentes de Malawi y organizaciones comunitarias. Ha contribuido a la construcción de casas para maestras en las zonas rurales, las cuales sirven de modelo e incrementan la permanencia de las niñas en la escuela. La construcción de cada casa está sujeta a que el comité local de gestión de la escuela y otros miembros de la comunidad acuerden con los funcionarios de educación del distrito que se asignará una maestra a la escuela.

Basic Education Quality and Access es un programa de múltiples donantes ejecutado en la República Democrática Popular Lao, con la financiación de la Unión Europea, Australia y los Estados Unidos, en asociación con el UNICEF, el PMA, las ONG Plan Internacional, World Vision, Save the Children y ChildFund, y el Ministerio de Educación y Deportes de la nación. Su objetivo es mejorar la formación inicial y continua de los maestros de primaria. El programa ofrece a los miembros de las minorías étnicas becas específicas para las escuelas de formación de docentes. De los 520 maestros formados hasta la fecha, el 70% han sido mujeres. Muchos de ellos han sido enviados a aldeas remotas.

Los tres últimos ámbitos prioritarios estaban relacionados con políticas para mejorar el entorno de aprendizaje.

10

ESCUELAS SEGURAS, INCLUIDA LA PROTECCIÓN CONTRA LOS ATAQUES Y LA SEGURIDAD DE LOS TRAYECTOS A LA ESCUELA

La seguridad en el camino a la escuela y de vuelta al hogar debería ser una prioridad. Los niños y las niñas deben sentirse conectados con su experiencia educativa y empoderados por la misma. No obstante, esto puede ser difícil, especialmente en situaciones de conflicto y emergencia, donde la inestabilidad hace que tanto las escuelas como las rutas hacia ellas sean inseguras y vulnerables a la violencia generalizada, así como a los ataques de grupos armados.

El Afganistán es el país con la mayor disparidad de género en el acceso a la escuela. Las graves amenazas a la seguridad, las normas negativas y la escasez de recursos complican los esfuerzos por resolver el problema. En estas condiciones, el establecimiento de escuelas comunitarias ha demostrado ser una forma prometedora de facilitar el acceso de las niñas. Desde 2006, el Canadá ha ayudado a crear más de 9 200 escuelas de este tipo, en las que más del 80% de los 273 000 alumnos han sido niñas. Además de aumentar la matriculación, estas escuelas han sido eficaces para mejorar los resultados del aprendizaje, especialmente en el caso de las niñas; reducir las barreras sistémicas para la educación de las niñas causadas por la distancia y la inseguridad; aumentar la contratación y el despliegue de maestras; y afianzar la confianza en el valor y la legitimidad de los proveedores de servicios públicos.

Desde 2018, los modelos de escuelas comunitarias han sido supervisados por la Unidad comunitaria de transición de la educación del Ministerio de Educación; y la política y directrices comunitarias de 2018 reconocen las escuelas comunitarias como parte del sistema de educación formal. La política establece que cuando la distancia de una escuela pública sea superior a tres kilómetros y las amenazas a la seguridad impidan el acceso a las escuelas públicas, los centros comunitarios deberán ser rehabilitados y utilizados como escuelas comunitarias. Éstas deberán contar con instalaciones adecuadas de agua, saneamiento e higiene, y dar prioridad a la contratación y formación de maestras.

En Bangladesh, el fondo La Educación No Puede Esperar respaldó un proyecto de 12 meses de duración de educación para los niños de los refugiados rohingya y las comunidades de acogida en Cox's Bazar. La intervención ha ayudado a construir más de 270 centros de aprendizaje, y está trabajando por culminar otros 50. Más de 25 000 niños refugiados de cuatro a 14 años han podido acceder a un entorno de aprendizaje seguro y protector. A fin de alentar la participación de los padres y los miembros de la comunidad se han emprendido actividades de divulgación que promueven la matriculación escolar, la higiene y el saneamiento, y hacen hincapié en la importancia de un entorno de aprendizaje seguro, las cuales han llegado a cerca de 20 000 personas. En colaboración con el Gobierno de Bangladesh, el UNICEF, la UNESCO y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, La Educación No Puede Esperar ofreció una nueva subvención en 2018 en beneficio de otros 88 500 niños y adolescentes de las comunidades de refugiados y de acogida. El objetivo es que la subvención plurianual se vincule con otras iniciativas en los próximos años para llegar a más de 500 000 jóvenes de las comunidades de refugiados y de acogida y a 9 800 profesores.

11

VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL ENTORNO ESCOLAR

El Ministerio de Asuntos Exteriores y Europeos de Francia financió el proyecto de lucha contra la violencia de género en el entorno escolar, ejecutado por la UNESCO en colaboración con el UNICEF y Plan Internacional, en Camerún, el Senegal y el Togo entre 2016 y 2018. En cooperación con los ministerios de educación y protección social, el proyecto aplicó un enfoque multisectorial, trabajando tanto dentro como fuera de las escuelas, para poner en marcha diversas medidas. Adoptó disposiciones para fortalecer los marcos jurídicos, los reglamentos internos y los códigos de conducta oficiales. Elaboró programas de formación destinados a la comunidad educativa, encaminados a sensibilizar acerca de la violencia de género en el entorno escolar y la igualdad de género en las escuelas. Hizo participar a los alumnos y los miembros y líderes de las comunidades mediante planteamientos participativos, ejecutando programas de sensibilización a la no violencia, los derechos del niño, la igualdad entre hombres y mujeres y el empoderamiento de las chicas. Además, a fin de poder evaluar los resultados de las actividades de prevención de la violencia, estableció mecanismos para la recopilación de datos, la presentación de informes, la remisión de casos y el seguimiento de la violencia por motivos de género, dentro y fuera de las escuelas, mediante una coordinación intersectorial.

Bajo la dirección de ONUSIDA, 21 países de África Oriental y Meridional aprobaron un compromiso ministerial sobre educación sexual y servicios de salud sexual y reproductiva en 2013. En 2016 se elaboraron una hoja de ruta, un marco regional de rendición de cuentas, una estrategia de participación de la sociedad civil y un plan de acción de responsabilidad de los jóvenes para ayudar a la Comunidad del África Oriental y la Comunidad para el Desarrollo del África Meridional a hacer un seguimiento de los progresos de los países y alcanzar los objetivos para 2020. Con el apoyo de Suecia, la UNESCO y sus asociados están promoviendo la consecución de estos objetivos mediante el Programa Nuestros derechos, nuestras vidas, nuestro futuro 2018–2020, que tiene por objeto garantizar la impartición de una educación integral en sexualidad de buena calidad. Su finalidad es llegar a 10,7 millones de estudiantes y 186 000 profesores entre 2018 y 2020. Se llegará a otros 30 millones de personas mediante la participación de la comunidad, y a 10 millones de jóvenes por medio de las plataformas sociales y los nuevos medios de comunicación.

12

INSTALACIONES DE AGUA Y SANEAMIENTO SUFICIENTES Y APROPIADAS

WASH in Schools for Girls (WinS4Girls), un proyecto financiado por el Canadá, se ejecutó en Burkina Faso, Ghana, Níger y Nigeria de 2015 a 2018. En Ghana, el proyecto ayudó al Gobierno, en asociación con la Universidad de Ghana y el Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía, a elaborar y aplicar un conjunto de normas mínimas nacionales detalladas con una perspectiva de género. Se construyeron letrinas separadas por sexo en las escuelas, y se equiparon las de más de 500 escuelas con vestuarios para facilitar la gestión de la higiene menstrual. La finalidad del proyecto era fomentar el cambio de comportamiento mediante la mejora de la comprensión de los datos básicos sobre la menstruación. Muchas niñas no saben nada sobre la menstruación hasta que comienza, y los miembros de la comunidad a menudo creen que ésta hace que las niñas y las mujeres no puedan realizar sus actividades diarias regulares. La campaña nacional Be Amazing. Period! se centró en acrecentar la confianza de las niñas y la comprensión de los varones de la menstruación como parte natural y positiva del desarrollo de las niñas.

LA AYUDA ORIENTADA A LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN DEBE CONDUCIR A RESULTADOS SOSTENIBLES

El énfasis en la igualdad de género en la programación de la ayuda es un buen indicador de compromiso, pero no será suficiente para lograr el cambio. La amplia selección de enfoques de los donantes para hacer frente a los problemas de la educación de las niñas presentada anteriormente no pretende ser representativa de todas las intervenciones en los ámbitos prioritarios, ni tampoco es necesariamente indicativa de buenas prácticas en materia de concepción y/o ejecución. Para evaluar si el proyecto o programa de un donante aplica buenas prácticas, los proyectos deben examinarse en función de criterios como los siguientes:

- si fueron eficaces al abordar una o más prioridades con un efecto positivo comprobado en la igualdad de género, por ejemplo, las tasas de finalización de estudios, el número de maestras cualificadas, y la mejora de los resultados del aprendizaje;
- si fueron redimensionables y reproducibles en el sentido de que, si bien pueden servir en un contexto particular, también tienen el potencial, de alguna forma, de abordar los desafíos a mayor escala, como en el caso de un programa gubernamental, y/o en un contexto diferente;
- si fueron participativos en el desarrollo o la ejecución, con el apoyo de las autoridades nacionales y locales, la sociedad civil y las organizaciones comunitarias, y el sector privado.

Para la mayoría de las intervenciones presentadas, evaluar el cumplimiento de los criterios de eficacia, escalabilidad y participación habría quedado fuera del alcance de este informe. El acceso a información que podría demostrar si las intervenciones fueron diseñadas para ser ampliadas y eventualmente ejecutadas como programas nacionales es limitado.

El diseño de las intervenciones relacionadas con la igualdad de género debe incluir un plan claro sobre la forma en que obtendrán un cambio a medida que pasen de ser un proyecto relativamente pequeño, dirigido por los donantes y controlado por los ejecutores, a ser un programa nacional dirigido por el gobierno y dotado de todos los recursos necesarios. Esto supone que no solo se debe contar con una teoría del cambio apropiada, sino también con una práctica del cambio bien pensada. Las consideraciones incluyen los siguientes aspectos:

- ¿Se ha trazado un plan sobre la forma en que el gobierno asumirá la intervención? ¿Se han entablado suficientes negociaciones entre el donante, el ejecutor y las autoridades?
- ¿Puede reducirse el coste per cápita del programa, que es inevitablemente mayor en la fase piloto, hasta un nivel tal que sea plausible que el gobierno lo asuma?

- ¿Puede el gobierno absorber de manera realista el programa activando los canales presupuestarios y financieros existentes?
- ¿Puede el gobierno absorber de manera realista el programa en términos de sus mecanismos administrativos, por ejemplo, asegurando funciones apropiadas de supervisión o capacitación?
- ¿Está el contenido del programa suficientemente adaptado a las realidades del país, o habría que seguir ajustando la intervención? ¿Merma ese riesgo su eficacia?
- ¿Dispone el programa de instrumentos adecuados de selección de beneficiarios para garantizar que las intervenciones lleguen a los más necesitados, que el gobierno puede seguir aplicando?
- ¿Se ha establecido un marco de seguimiento que permite recopilar la información adecuada sobre los costes, la ejecución y los resultados?
- ¿Ha demostrado una evaluación sólida la conveniencia de ampliar el proyecto? ¿Ha sido esta evaluación suficientemente independiente, y se han examinado con detenimiento las complicaciones de la ampliación, a fin de garantizar sin lugar a dudas que el asesoramiento dado al gobierno es confiable?

Antes de que pueda considerarse que un proyecto está listo para ser ampliado, es necesario examinar estas cuestiones, ya que los proyectos deben competir entre sí por recursos limitados. El nivel actual de financiación de la educación en la mayoría de los países concernidos no es lo suficientemente alto como para justificar el despilfarro de los recursos de los donantes o los gobiernos, o para correr el riesgo de que los proyectos terminen cuando se agote la financiación externa.

Tanzanía. Escolares y maestros burundeses necesitan con urgencia recursos de aprendizaje.

CRÉDITOS: UNHCR/Georgina Goodwin



Los países con grandes diferencias de género en la educación deben adaptar sus planes del sector de la educación

La elaboración y ampliación de un buen programa sobre la igualdad de género en la educación es una responsabilidad compartida. Los donantes necesitan demostrar la diligencia debida y recopilar información pertinente para probar la sostenibilidad de las intervenciones. Los gobiernos deben ser receptivos a las buenas ideas arraigadas en las realidades de la educación nacional, y tomar todas las medidas necesarias para adoptarlas y aplicarlas. El primer paso consiste en incorporar las ideas en los planes nacionales de educación, como una señal del compromiso de aplicar una perspectiva de género en el ciclo de políticas y planificación de la educación (UNESCO, 2018a).

El equipo del Informe GEM trató de determinar si los gobiernos tienen en cuenta la eficacia de las intervenciones de los donantes en relación con la igualdad de género en la educación y, de ser así, si toman nota de las intervenciones más exitosas para incluirlas en sus planes del sector de la educación. Dichos planes deben expresar la manera en que los gobiernos se proponen abordar los principales desafíos para alcanzar los objetivos fundamentales. Aunque no se espera que los planes enumeren acciones detalladas, deberán indicar qué programas serán los principales vehículos para lograr sus objetivos, y cuánto costarán los programas. Si las normas, instituciones, políticas, entornos y reglas de asignación de recursos desiguales en materia de género constituyen un obstáculo de peso para la consecución de los objetivos nacionales de la educación, los planes deberán entonces dejar claro cómo se deberán abordar esas trabas.

Basándose en la variedad de intervenciones emprendidas y financiadas por los donantes para hacer frente a la desigualdad de género en la educación, el equipo del Informe GEM seleccionó 20 países con algunos de los niveles más altos de disparidad en la participación en la educación, a fin de evaluar si sus planes para el sector de la educación reconocían estas prioridades e incluían indicaciones claras de su compromiso de responder a estas necesidades. El análisis incluyó los planes del sector de la educación de 17 países, el plan nacional de educación y cuatro planes provinciales de educación de un país federal (el Pakistán), la estrategia nacional de educación de la República Democrática del Congo, y el plan nacional de desarrollo (es decir, un plan no específico al sector de la educación) de Angola.

Los países están situados en cinco grupos geográficos dispersos y en cierta manera contiguos, a saber, el Sahel, África Occidental litoral, África Central, el Cuerno de África y sus alrededores, y Asia Meridional (**gráfico 16**). Se seleccionaron según su índice de paridad de género de las tasas brutas de matriculación en la educación primaria y el primer y segundo ciclos de la secundaria, cotejado con datos sobre la paridad de género de los índices de finalización. Inevitablemente, la inclusión de algunos países en lugar de otros ha sido marginal, ya que los datos son desiguales en algunos casos. Asimismo, los países con una baja disparidad en la matriculación pueden seguir caracterizándose por normas de género muy desiguales y prácticas excluyentes en la educación.

La Alianza Mundial para la Educación y la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) han publicado directrices para los planificadores de la educación que incluyen criterios sobre lo que constituye un plan del sector de la educación que tiene en cuenta las cuestiones de género (Alianza Mundial para la Educación y UNGEI, 2017). Las directrices comprenden una lista de verificación de 19 preguntas en siete esferas, centradas en si el plan 1) se basa en un análisis de género, 2) se ejecuta mediante un proceso de consulta de interesados participativo y sensible al género, 3) refleja las estrategias de género y las lecciones aprendidas, y en todo él se integran las cuestiones de género, 4) está respaldado por recursos financieros adecuados, 5) se refleja en el plan operacional, 6) está respaldado por la capacidad institucional necesaria y 7) se fortalece mediante un seguimiento y evaluación sensibles al género.

En la medida de lo posible, este examen ha intentado tratar estas cuestiones, aunque en algunos casos desde una perspectiva de nivel macro. No fue posible evaluar con precisión si se había seguido un proceso de consulta

participativo y sensible a las cuestiones de género, incluso cuando los documentos proporcionaban alguna información. Por ejemplo, Liberia y el Togo mencionan la participación de ministerios que se ocupan del género, así como de representantes de grupos de mujeres. Somalia indica el porcentaje de mujeres que toman parte en el proceso de consulta. Sin embargo, la participación de estos interesados no garantiza que sus voces hayan sido escuchadas y tomadas en cuenta. El Chad, por su parte, goza de un proceso inclusivo, pero no queda claro si también era sensible a las cuestiones de género. Otros países, como Sudán del Sur, no mencionaron en sus planes detalles de un proceso que tuviera en cuenta las cuestiones de género, pero eso no significa que no se celebraran consultas. Para una evaluación más completa de la situación habría sido necesario ponerse en contacto con todos los participantes, lo que habría sido prohibitivo no solo por razones de costes, sino también desde un punto de vista práctico, dado el largo periodo de tiempo que abarca la elaboración de los planes, algunos de los cuales datan de 2010.

También es difícil evaluar si un plan del sector de la educación está respaldado por recursos financieros suficientes en materia de igualdad de género. El presupuesto del plan de Malí, por ejemplo, no es lo suficientemente detallado para permitir la evaluación. En Guinea, las actividades que promueven la igualdad de género están presupuestadas, pero no se dispone de suficiente información para examinar si el presupuesto es adecuado. Este análisis requeriría información no solo sobre los importes absolutos presupuestados, sino también acerca de los costes unitarios, para evaluar si son realistas y sostenibles, y, especialmente, sobre el gasto real y su distribución. Los planes operacionales no siempre se incluían en los planes del sector de la educación o los anexos. En esos casos, se verificaron los planes de los programas o los marcos de resultados para determinar si se habían incluido actividades relacionadas con la igualdad de género.

Por último, aunque no menos importante, el grado en que un plan del sector de la educación prevé y tiene en cuenta las intervenciones relacionadas con las emprendidas por los donantes no demuestra necesariamente que los gobiernos nacionales hayan hecho suyas estas ideas. Unos cuantos planes se redactaron claramente con apoyo externo, lo que planteó interrogantes sobre la implicación nacional.

Para que los planes del sector de la educación tengan en cuenta las cuestiones de género en la práctica y no solo en teoría, deben reflejar programas y proyectos eficaces, apoyados por los donantes y centrados en la igualdad de género. El equipo del Informe GEM examinó si los planes incorporaban medidas que respondieran a los 12 ámbitos prioritarios para la igualdad de género en la educación abordados en la sección anterior.

EN LOS PLANES DEL SECTOR DE LA EDUCACIÓN SE DESCUIDAN MUCHOS ÁMBITOS PRIORITARIOS PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO

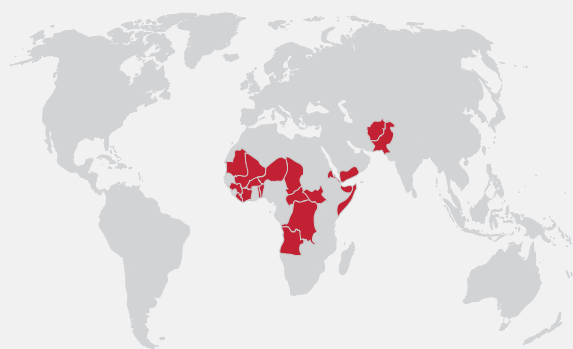
Entre esos ámbitos prioritarios, las transferencias en efectivo y en especie eran las que más probabilidades tenían de incluirse, ya que figuraban en las tres cuartas partes de los planes, aunque era difícil evaluar la amplitud de la cobertura y la intensidad del apoyo. Por ejemplo, el Plan sectorial de educación intermedia del Chad 2018–2020 propone becas, subsidios de transporte y suministro de estuches, ropa y bolsas de aseo para las niñas. El Plan del sector de educación de Sudán del Sur 2017–2022 menciona los subsidios de capitación para las escuelas y las transferencias en efectivo a las niñas matriculadas en la educación primaria superior y secundaria.

En cambio, se descuidan algunas esferas prioritarias, en particular la reforma de los planes de estudios y la revisión de los manuales escolares, la participación de las niñas en los cursos CTIM, y el acceso seguro a las escuelas, que fueron evocados por aproximadamente una quinta parte de los países. La República Democrática del Congo se refirió a la

GRÁFICO 16:

Los países con una disparidad de género considerable en la participación en la educación se concentran geográficamente

Veinte países cuyos planes del sector de la educación se revisaron aplicando una perspectiva de igualdad de género



Fuente: equipo del Informe GEM.

eliminación de los estereotipos de género en los programas y manuales escolares; Benin mencionó el equilibrio de género en la elección de las asignaturas; y las intervenciones comunitarias en el Afganistán tenían por objeto reforzar la seguridad.

La calidad de estos ejemplos no es fácilmente comparable, y las simples referencias a ciertos temas no se traducen en una hoja de ruta para la acción claramente definida. No obstante, partiendo de este examen, algunos planes se destacaron por ser más exhaustivos en sus análisis y respuestas. El Plan del sector de educación intermedia del Níger 2015–2016 se basó en un análisis de género y reflejó las estrategias de género, además de contar con un marco de resultados conexo. Incluía medidas como la construcción de retretes separados por sexo; la orientación de las niñas hacia las ramas científicas o industriales para obtener becas en la educación secundaria, la EFTP y la educación superior; la concesión de becas basadas en los méritos para las niñas de hogares pobres y la prestación de asignaciones escolares a las niñas vulnerables en la educación secundaria, incluidas transferencias en efectivo y en especie; y la adopción de medidas para sensibilizar a las comunidades sobre la escolarización de las niñas, incluidos módulos sobre la igualdad de género en la formación de docentes y campañas radiofónicas en zonas en las que los dirigentes religiosos y tradicionales se resisten enérgicamente.

El Programa de desarrollo del sector de la educación de Guinea 2015–2017 se caracteriza por sus puntos fuertes en materia de análisis, seguimiento y evaluación de las cuestiones de género. Da prioridad a la retención de las niñas en la escuela primaria en las regiones donde las discrepancias entre los sexos son mayores, al tiempo que reconoce la necesidad de adoptar medidas en el nivel secundario y en la EFTP y la educación superior. Entre las actividades propuestas se encuentran la creación de un número de teléfono en cada distrito educativo para denunciar la violencia en la escuela; el establecimiento de escuelas secundarias generales y técnicas de excelencia para niñas; y el mantenimiento o ampliación de comedores escolares y la entrega de cajas de almuerzo gratuitas a las niñas.

El Plan del sector de educación de Somalia 2018–2020 prevé programas que comprenden becas para niñas mediante transferencias directas de dinero o subvenciones en efectivo a las escuelas; instalaciones de suministro de agua y saneamiento que tienen en cuenta las cuestiones de género; la contratación de maestras de secundaria en zonas rurales y desatendidas, utilizando fórmulas basadas en la equidad y proporcionando prestaciones por condiciones de vida difíciles a los maestros de zonas de alto riesgo; y actividades de concienciación social mediante un programa de embajadoras de las niñas, incluidos modelos de conducta y clubes de niñas, así como campañas anuales de sensibilización de la comunidad dirigidas a los líderes comunitarios y los funcionarios gubernamentales.

En el extremo opuesto, Angola, Djibouti, Mauritania y la República Centroafricana hicieron pocas referencias a medidas concretas para promover la igualdad de género en la educación. El Plan de transición del sector de la educación 2014–2017 de la República Centroafricana no propone ninguna medida significativa para mejorar la educación de las niñas, salvo la posibilidad de eliminar los derechos de matrícula para todos los niños en la educación primaria, y la promoción de asesoras pedagógicas en la educación primaria. El Plan del sector de la educación de Mauritania 2011–2020 propone únicamente tres estudios para analizar las causas y las medidas correctivas, y tres campañas de sensibilización que abarcan tres zonas.

Los planes del sector de la educación deben garantizar una visión clara y prioridades compartidas para luchar contra la desigualdad de género en los países donde las niñas están en situación de desventaja. Deberán reconocerse y adoptarse las intervenciones que tienen un potencial comprobado de ampliación, y apoyarse su adopción en todo el país. Los planes deben indicar las maneras en que esas intervenciones se integrarán en los mecanismos financieros y administrativos del gobierno. Deberán tenerse en cuenta sus repercusiones en materia de costes y seguimiento.

Conclusión

Se han conseguido avances considerables en el logro de la paridad de género en la educación, lo que constituye una muestra de la forma en que los compromisos internacionales pueden impulsar la adopción de medidas en el plano nacional. Sin embargo, este informe ha demostrado que algunos de los progresos podrían ser espejismos. En ciertos casos, la paridad media oculta la persistencia de disparidad entre los países y dentro de ellos. Lo que es más preocupante, el progreso en ámbitos visibles, como la matriculación, contrasta con la inacción en otros menos notorios. Pocos maestros reciben formación sobre cómo hacer frente a las cuestiones de género en el aula. Algunos países siguen prohibiendo que las niñas embarazadas asistan a la escuela. En los pocos países que disponen de datos desglosados por sexo sobre los directores de escuela, se observan grandes disparidades en cuanto al acceso de las mujeres a los puestos de dirección en la educación. En contextos difíciles, especialmente los relacionados con la migración y el desplazamiento, las niñas y las mujeres salen perdiendo debido a normas negativas y perjudiciales de larga data.

Utilizando un amplio marco de seguimiento de la igualdad de género en la educación, en el presente informe se ha procurado reunir las diversas dimensiones de la búsqueda de la igualdad de género, tanto dentro como fuera de la educación, teniendo en cuenta los insumos, los productos y los resultados. Si bien los datos siguen siendo escasos en varias esferas, en el informe se ha intentado demarcar claramente cómo serían los avances en diversos ámbitos. El uso de este enfoque tiene por objeto influir en los países para que vean más allá de los simples índices de paridad, que a veces permanecen en la superficie de las cuestiones fundamentales relativas a la igualdad de género en la educación. El examen de los proyectos y programas de los donantes puso de manifiesto un mayor grado de conciencia entre los organismos de que las intervenciones para ayudar a lograr la igualdad de género deben ser sofisticadas en cuanto a su diseño y ejecución.

Además de este grado de sofisticación, en el informe se hizo hincapié en las siguientes preguntas: ¿están los programas financiados por la ayuda preparando adecuadamente el terreno para que los gobiernos adopten iniciativas exitosas? En los casos en que los programas cumplen satisfactoriamente las condiciones para su ampliación, ¿toman nota de ello los gobiernos, y tratan de incorporarlos en las políticas nacionales? Aunque se necesitan pruebas adicionales para responder claramente a estas cuestiones, hay indicios de que ambas partes necesitan esforzarse más. Pocos programas de donantes están explícitamente diseñados para poder ampliarse en términos de costos unitarios, teoría del cambio y evaluación de resultados. En los casos en que se cumplen estas condiciones, pocos gobiernos parecen estar dispuestos a transformar los proyectos piloto en programas nacionales.

En el *Informe sobre Género* de 2019 se formulan las recomendaciones siguientes:

- Los países deben promover un seguimiento más amplio de la igualdad de género en la educación, de acuerdo con el marco utilizado en el Informe GEM. La disparidad en el aprovechamiento y el logro de la educación, especialmente cuando se desglosa en mayor medida por características como la pobreza y la ubicación, da una buena primera impresión de la situación actual y las tendencias pasadas, pero no es suficiente para orientar la acción. Este mejor seguimiento debería guiar los análisis de género en los planes y presupuestos de educación.
- Los donantes necesitan marcos normativos actualizados sobre la igualdad de género en la educación, y seguir a países líderes como Australia y el Canadá. Esto es, no obstante, solo un punto de partida. La programación debe centrarse más en la cuestión clave de cómo hacer que los proyectos interesantes e innovadores puedan convertirse en políticas nacionales. La adhesión a los principios de la eficacia de la ayuda y la coordinación de los donantes exige que los organismos escojan como cimiento la sostenibilidad, el desarrollo de la capacidad y la evaluación, de tal forma que se encuentren y apliquen buenas prácticas lo antes posible.
- Los países con altos niveles de disparidad de género no deberían considerar sus planes para el sector de la educación como un ejercicio de marcar casillas para satisfacer las demandas de los donantes, y así obtener acceso a los recursos de ayuda. Es necesario que adopten una planificación del sector de la educación con perspectiva de género, que consolide su compromiso de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de buena calidad para todos de aquí a 2030, y que haga posible acelerar sus progresos hacia el logro de todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

A Nada, una chica siria de 14 años, se le negó la matriculación en la escuela tres veces debido a problemas físicos y mentales. Nunca se dio por vencida y siguió tratando de encontrar una escuela que la aceptara. La larga búsqueda finalmente dio sus frutos y encontró una plaza cuando tenía 10 años.

CRÉDITOS: Nour Wahid/Save the Children

Marco de seguimiento de la igualdad de género en la educación

Se han logrado verdaderos progresos en cuanto a la paridad de género en la educación primaria y secundaria, si bien los promedios mundiales o regionales han ocultado disparidades persistentes en el nivel nacional y dentro de cada país, en relación con determinados grupos como las personas pobres. Sin embargo, la igualdad de género en la educación es una cuestión mucho más amplia. Aunque la formulación de la meta 4.5 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) no se refiere expresamente a la igualdad de género en la educación, en el Marco de Acción Educación 2030 se reconoce explícitamente la igualdad de género como principio rector, vinculado a la realización del derecho a la educación, y se señala la necesidad de que niñas y niños, mujeres y hombres sean empoderados por igual “en la educación y mediante ella”.

Si bien la igualdad de acceso a la educación para niñas y niños es un primer paso crucial hacia el logro de la igualdad de género en la educación y el derecho intrínseco a la educación para todos, las escuelas pueden reproducir la desigualdad de género existente en lugar de combatirla. Esto puede manifestarse a través del comportamiento de los docentes, sus expectativas e interacciones con los alumnos de ambos sexos; las normas en el grupo de compañeros; el plan de estudios (si las cuestiones de género se abordan explícitamente o no); la distribución de los recursos educativos; y la estructura, organización y gestión de la escuela.

Además de reducir las disparidades en cuanto a la asistencia a la escuela y la finalización de la escolaridad, la educación para la igualdad de género fomenta el desarrollo de conocimientos y competencias para empoderar a los niños o niñas desfavorecidos, en función del contexto. Los estudiantes y los docentes deben reflexionar sobre las normas y tradiciones existentes y se les debe animar a ponerlas en cuestión. Es preciso abordar la discriminación y la violencia por motivos de género. Se deben promover las opciones de vida saludables, también en lo que respecta a la salud sexual y reproductiva. Las intervenciones para lograr estos resultados pueden llevarse a cabo mediante la formación de docentes y la reforma de los planes de estudios, entre otras medidas.

Para responder a estas necesidades, el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* está aplicando un marco de seguimiento de la igualdad de género en la educación, compuesto por seis ámbitos (figura 1). Diferentes indicadores permiten valorar los progresos alcanzados para lograr la igualdad en cada ámbito utilizando los datos disponibles, a menudo comparables a escala mundial (**cuadro I.1**).

- 1. Oportunidades educativas.** Este ámbito se centra principalmente en la paridad de género en la participación y el aprendizaje. La adopción del índice de paridad por el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para hacer el seguimiento de los aspectos de género de la meta 4.5 amplía su utilización, más allá de las tasas de matriculación, hasta cubrir todos los indicadores de la educación, incluidos los resultados del aprendizaje.
- 2. Normas y valores de género.** Existen indicadores bien establecidos sobre las normas, que ponen de relieve los factores contextuales que influyen directamente en la igualdad de género en la educación. Entre ellos figuran la tasa de matrimonio infantil, las opiniones expresadas en la Encuesta Mundial sobre Valores acerca de las oportunidades de las mujeres para acceder a la educación y después de la educación, y la prevalencia a lo largo de la vida de la violencia infligida por la pareja.
- 3. Instituciones ajenas a la educación.** Los informes nacionales anuales sobre la aplicación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer proporcionan información sobre la legislación que prohíbe la discriminación por motivos de género. El Índice de Instituciones Sociales y Género de la OCDE está basado en las leyes formales e informales que restringen el acceso de las mujeres y las niñas a los derechos, la justicia y las oportunidades de empoderamiento en 180 países.

4. **Leyes y políticas educativas.** Existen criterios para evaluar el grado de perspectiva de género en los planes del sector educativo. La medida en que las leyes y políticas nacionales protegen y facilitan la educación de las adolescentes embarazadas es un indicador del compromiso con la igualdad de género en la educación. El porcentaje de escuelas que imparten educación sobre la sexualidad y el VIH basada en competencias para la vida es un indicador que está reconocido en el marco temático del ODS 4.
5. **Sistemas educativos.** Diferentes medidas pueden servir para evaluar la igualdad de género en los entornos de aprendizaje (por ejemplo, el agua y el saneamiento, la violencia de género en el entorno escolar), los docentes y la enseñanza (por ejemplo, la proporción de mujeres en puestos directivos y de gestión de la educación, la formación de docentes sobre cuestiones de género) y la financiación (por ejemplo, el porcentaje de ayuda para la educación que se destina a la igualdad de género).
6. **Resultados en materia de desarrollo.** La educación es uno de los factores clave que influyen en otros resultados en materia de desarrollo, como las oportunidades económicas y laborales (por ejemplo, las tasas de participación en la fuerza de trabajo por sexos), la participación y el liderazgo políticos (por ejemplo, la proporción de escaños ocupados por mujeres en los parlamentos) y la salud y el bienestar (por ejemplo, la proporción de mujeres adultas que toman sus propias decisiones informadas con respecto a la atención de la salud reproductiva).

CUADROS ESTADÍSTICOS

Se sigue trabajando para mejorar los datos disponibles sobre cuestiones de fondo en materia de igualdad de género en la educación. Actualmente se está llevando a cabo un proceso en el que participan, entre otros, el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas y ONU-Mujeres, a fin de compartir estrategias relacionadas con los progresos en materia de medición en todo el mundo. Los dos cuadros estadísticos siguientes son una contribución a este debate. El cuadro estadístico 1 se refiere al primer ámbito del marco de seguimiento de la igualdad de género en la educación, mientras que el cuadro estadístico 2 incluye una selección de indicadores relativos a los cuatro ámbitos siguientes. Las notas sobre cada indicador proporcionan definiciones para la interpretación de los datos (**cuadro I.2**).

La fuente de los datos es la base de datos del UIS, a menos que se indique lo contrario en las notas a pie de página. Los datos más recientes del UIS presentados en los cuadros proceden de la publicación de datos sobre educación de febrero de 2019 y se refieren al año escolar o ejercicio económico finalizado en 2018, es decir, 2017/18 para los países cuyo año escolar está a caballo entre dos años naturales, y 2018 para aquellos cuyo año escolar coincide con el año natural. Los datos sobre educación comunicados al UIS se ajustan a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), revisada en 2011. No obstante, algunos países pueden tener definiciones propias de los niveles de educación que no correspondan a las de la CINE 2011. Por ello, cuando se aplican las definiciones de los países sobre los niveles de educación, en lugar de los niveles de la CINE, pueden existir discrepancias entre las estadísticas nacionales y las estadísticas comunicadas en el plano internacional, además de la cuestión demográfica planteada anteriormente.

En los cuadros estadísticos figuran 209 países y territorios, todos ellos Estados Miembros o Miembros Asociados de la UNESCO. La mayoría de ellos comunican sus datos al UIS por medio de cuestionarios normalizados preparados por el Instituto. El UIS recopila datos sobre educación de 49 países por medio de los cuestionarios UIS/OCDE/Eurostat (UOE). En cuanto a los grupos regionales, en los cuadros estadísticos se utiliza la clasificación regional para los ODS de la División de Estadística de las Naciones Unidas, con algunos ajustes. La clasificación de la División de Estadística incluye todos los territorios, ya sean entidades nacionales independientes o partes de entidades mayores. Sin embargo, la lista de países presentada en los cuadros estadísticos solo incluye a los Estados Miembros y Miembros Asociados de la UNESCO, así como a las Bermudas y las Islas Turcas y Caicos, Estados no miembros que fueron incluidos en los cuadros estadísticos de Educación para Todos. El UIS no recopila datos sobre las Islas Feroe, por lo que este territorio no se incluye en el Informe GEM a pesar de su condición de Miembro Asociado de la UNESCO.

CUADRO I.1:

Indicadores seleccionados para el marco de seguimiento de la igualdad de género en la educación

Indicador ODS	Ámbito e indicador
1	Oportunidades educativas
4.5.1	Índice de paridad de género ajustado
(4.3.2)	• Tasa bruta de matriculación por nivel de educación
(4.1.5)	• Tasa de finalización por nivel de estudios
	• Tasa de transición (por ejemplo, de primaria a primer ciclo de secundaria)
(4.1.1)	• Proporción de niños y jóvenes que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas (segundo y tercer curso, final de primaria y final de primer ciclo de secundaria)
(4.6.2)	• Tasa de alfabetización de jóvenes y adultos
(4.4.2)	• Adultos con competencias en tecnologías de la información y la comunicación
	Proporción de mujeres en programas de enseñanza técnica y profesional en la educación secundaria
	Proporción de mujeres en programas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas en la educación terciaria
2	Normas y valores de género
	Adultos que están de acuerdo con afirmaciones como:
	• “La educación universitaria es más importante para un chico que para una chica”
	• “El papel más importante de la mujer es cuidar del hogar”
	• “Cuando una mujer trabaja para ganar un salario, los niños sufren”
5.3.1	Porcentaje de mujeres de 20 a 24 años que se casaron antes de los 18 años
	Porcentaje de mujeres de 20 a 24 años que tuvieron un nacido vivo a los 15 y los 18 años
	Porcentaje de adolescentes de 12 a 14 años que realizan tareas domésticas durante 28 horas o más a la semana, por sexos
	Porcentaje de niños de 5 a 14 años que realizan trabajo infantil, por sexos
3	Instituciones
	Estado de firma y ratificación de instrumentos internacionales vinculantes, como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, y excepciones
	Disposiciones generales de no discriminación por motivos de género en las constituciones nacionales
5.1.1	Existencia de marcos jurídicos para promover, hacer cumplir y supervisar la igualdad y la no discriminación por motivos de sexo
4	Leyes y políticas educativas
	Planes del sector educativo con perspectiva de género
	Inclusión de temas de igualdad de género (discriminación de género, roles de género, violencia de género, salud y derechos sexuales y reproductivos) en los planes de estudios y libros de texto
	Leyes y políticas que protegen y facilitan la educación de las adolescentes embarazadas
	Leyes y políticas que abordan la violencia de género en el entorno escolar
	Leyes y políticas que protegen a los niños contra el trabajo infantil y sus efectos en la educación
4.7.2	Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH basada en competencias para la vida
5	Sistemas educativos
	Entornos
4.a.1	Porcentaje de escuelas con instalaciones adecuadas de saneamiento básico, incluidos aseos para un solo sexo
4.a.2	Porcentaje de estudiantes que sufren intimidación, castigos corporales, acoso, violencia, discriminación sexual y abusos, por sexos
	Docentes y enseñanza
	Porcentaje de docentes por sexo y nivel de educación
	Porcentaje de puestos directivos y de gestión de la educación por sexo y nivel de educación
	Porcentaje de docentes que reciben formación sobre cuestiones de género
	Financiación
	Transferencias de efectivo condicionadas a la asistencia a la escuela y diferenciadas por sexo
	Porcentaje de la ayuda para la educación destinada a la igualdad de género por donante

Indicador ODS	Ámbito e indicador
6	Resultados
	Tasa de participación en la fuerza de trabajo de la población de 15 años o más, por sexos
	Brecha salarial de género por ocupación
5.2.1	Proporción de mujeres y niñas de 15 años o más que han sufrido en los últimos 12 meses violencia física, sexual o psicológica infligida por su pareja
5.2.2	Proporción de mujeres y niñas de 15 años o más que han sufrido en los últimos 12 meses violencia sexual infligida por personas que no eran su pareja
5.5.1	Proporción de escaños ocupados por mujeres en los parlamentos nacionales y los gobiernos locales
5.5.2	Proporción de mujeres y hombres en puestos directivos
5.6.1	Proporción de mujeres de 15 a 49 años que toman sus propias decisiones informadas sobre las relaciones sexuales, el uso de anticonceptivos y la atención de la salud reproductiva

CUADRO I.2:

Notas sobre los indicadores de los cuadros estadísticos

Indicador	
Cuadro 1	
	<p>Índice de paridad de género ajustado, por indicador</p> <p>El índice de paridad de género es la relación entre los valores femeninos y masculinos de un indicador determinado. Si el valor femenino es menor o igual que el valor masculino, el índice de paridad de género ajustado es igual que el índice de paridad de género. Si el valor femenino es mayor que el valor masculino, el índice ajustado corresponde a 2 menos 1 dividido por el índice de paridad de género. De este modo, el índice ajustado es simétrico en torno a 1 y está limitado a una horquilla de entre 0 y 2. Un índice de paridad de género ajustado de 1 indica paridad entre los dos sexos.</p>
A	<p>Tasa bruta de matriculación, por nivel de educación, 2018 o último año disponible</p> <p>Matriculación total en un nivel de educación determinado, independientemente de la edad, expresada como porcentaje del grupo de población en edad oficial de cursar ese nivel. Puede ser superior al 100% debido al ingreso temprano o tardío o a la repetición de curso.</p> <p><i>Fuente:</i> base de datos del UIS.</p>
B	<p>Tasa de finalización, por nivel, 2013–2018</p> <p>Porcentaje de niños entre 3 y 5 años mayores que la edad oficial de ingreso en el último curso de un nivel de educación que han llegado al último curso de ese nivel. Por ejemplo, en un país con un ciclo de seis años en el que la edad oficial de ingreso en el último curso de primaria es de 11 años, la tasa de finalización de la educación primaria es el porcentaje de niños de 14 a 16 años que han alcanzado el sexto curso.</p> <p><i>Fuente:</i> análisis del equipo del Informe GEM basado en encuestas de hogares.</p>
C	<p>Porcentaje de estudiantes con el nivel mínimo de competencia, por nivel, 2017 o último año disponible</p> <p>El nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas se define en cada evaluación. Los datos deben interpretarse con cautela, ya que las diferentes evaluaciones no son comparables. Si no se dispone de evaluaciones realizadas en el curso propuesto, se utilizan como referencia las encuestas sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes del curso inferior o superior al propuesto para el indicador.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura al final de la primaria y al final del primer ciclo de secundaria • Matemáticas al final de la primaria y al final del primer ciclo de secundaria. <p><i>Fuente:</i> base de datos del UIS basada en evaluaciones nacionales e internacionales.</p>
D	<p>Porcentaje de mujeres graduadas en educación terciaria, 2018 o último año disponible :</p> <ul style="list-style-type: none"> • en programas de ingeniería, fabricación y construcción • en programas de tecnologías de la información y la comunicación. <p><i>Fuente:</i> base de datos del UIS.</p>

CUADRO I.2: sucesión

Indicador	
Cuadro 2	
A	<p>Normas de género: percepciones</p> <p>Porcentaje de quienes están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que “La educación universitaria es más importante para un chico que para una chica”.</p> <p><i>Fuente:</i> cálculos del equipo del Informe GEM basados en la sexta serie de la Encuesta Mundial sobre Valores (2010–2016).</p>
B	<p>Normas de género: trabajo infantil</p> <p>Índice de paridad de género ajustado del porcentaje de niños de 5 a 14 años que realizan trabajo infantil</p> <p><i>Fuente:</i> UNICEF, https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2015/12/Child-labour-database_Nov-2017.xls (2010–2017).</p>
C	<p>Normas de género: matrimonio precoz</p> <p>Porcentaje de mujeres de 20 a 24 años que se casaron antes de los 18 años</p> <p><i>Fuente:</i> UNICEF, https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2015/12/Child-marriage-database_Mar-2018.xlsx (2010–2017).</p>
D	<p>Normas de género: maternidad precoz</p> <p>Porcentaje de mujeres de 15 a 19 años que han tenido hijos o están actualmente embarazadas</p> <p><i>Fuente:</i> Banco Mundial, https://datacatalog.worldbank.org/teenage-pregnancy-and-motherhood-women-ages-15-19-who-have-had-children-or-are-currently-pregnant-q2.</p>
E	<p>Instituciones ajenas a la educación: legislación internacional</p> <p>Clasificación de los países por nivel de ratificación de tres tratados relativos a la igualdad de género:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) • Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza • Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ICESCR) <p>Los países se han clasificado en consecuencia:</p> <p>Nivel 1: Estado parte en la CEDAW, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza y el ICESCR sin reservas</p> <p>Nivel 2: Estado parte en la CEDAW y uno de estos dos tratados: la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza o el ICESCR</p> <p>Nivel 3: Estado parte en la CEDAW únicamente</p> <p>Nivel 4: Estado parte en la CEDAW con reservas y uno de estos dos tratados: la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza o el ICESCR</p> <p>Nivel 5: Estado parte en la CEDAW con reservas</p> <p>Nivel 6: Estado no parte en la CEDAW</p> <p><i>Fuente:</i> Iniciativa por el derecho a la educación (2018).</p>
F	<p>Leyes y políticas educativas: educación sobre sexualidad</p> <p>Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH basada en competencias para la vida, 2017 o último año disponible</p> <p><i>Fuente:</i> base de datos del UIS.</p>
G	<p>Sistemas educativos: violencia de género en el entorno escolar</p> <p>Índice de paridad de género ajustado del porcentaje de estudiantes que sufren acoso escolar, 2017 o último año disponible</p> <p><i>Fuente:</i> base de datos del UIS.</p>
H	<p>Sistemas educativos: docentes</p> <p>Porcentaje de docentes que son mujeres, 2017 o último año disponible</p> <p><i>Fuente:</i> base de datos del UIS.</p>
I	<p>Sistemas educativos: directores de escuela</p> <p>Diferencia en el porcentaje de mujeres entre los docentes de primer ciclo de secundaria y los directores de escuela (2010–2013). Una cifra positiva indica que la proporción de mujeres docentes es mayor que la de directoras.</p> <p><i>Fuente:</i> cálculos del equipo del Informe GEM basados en la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje y otras encuestas nacionales.</p>
J	<p>Sistemas educativos: saneamiento</p> <p>Porcentaje de escuelas secundarias sin servicios de saneamiento (sin instalaciones o sin mejorar), 2016 o último año disponible</p> <p><i>Fuente:</i> Programa Conjunto OMS/UNICEF, https://washdata.org/report/jmp-2018-wash-in-schools-final.</p>

CUADRO 1: Oportunidades educativas

País o territorio	A			B			C				D	
	Índice de paridad de género de la tasa bruta de matriculación			Índice de paridad de género de la tasa de finalización			Índice de paridad de género en el logro del nivel mínimo de competencia				Mujeres graduadas en terciaria (%)	
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		TIC	Ingeniería
						Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas			
África Subsahariana												
Angola	0.86	0.59	0.79	0.89	0.76	0.65	...	...	...	...	38	22
Benin	0.94	0.85	0.53	0.83	0.51	0.46	0.97	1	...	...	55	55
Botswana	0.97	0.95	...	...	...	...	...	...	1.19	1.11	...	...
Burkina Faso	0.98	1.04	0.7	...	...	...	0.96	0.9	...	...	...	18
Burundi	1	1.16	0.82	1.16	0.8	0.84	1.18	1.11	...	...	27	8
Côte d'Ivoire	0.93	1.01	1.19	...	...	...	...	...	...	...	38	22
Cabo Verde	0.9	0.88	0.82	0.97	0.9	0.78	1.15	1.06	...	...	...	...
Camerún	0.76	0.68	0.58	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	0.78	0.5	0.38	0.78	0.55	0.37	0.78	0.64	...	...	...	...
Chad	0.96	1.04	1.09	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comoras	...	...	...	...	...	...	1.1	0.9	...	...	...	...
Congo	0.91	0.77	0.7	0.88	0.62	0.82	1.05	0.79	...	...	...	...
República Democrática del Congo	0.99	0.66	0.62	0.93	0.84	0.7	...	...	...	...	37	10
Djibouti	0.89	0.84	0.82	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	0.99	1.03	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	0.86	0.88	0.94	...	...	...	...	...	...	...	0	28
Eswatini	0.92	1	0.95	1.17	1.13	1.07	...	...	...	...	...	...
Etiopía	0.91	0.89	0.98	1.03	1.12	1.18	...	...	...	...	...	...
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	1.08	1.1	...	0.94	0.96	0.85	...	...	...	...	...	...
Ghana	1.01	1	0.93	1.05	1	0.84	1	0.94	...	...	11	14
Guinea	0.82	0.67	0.63	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	...	...	...	0.8	0.69	0.52	...	...	...	...	...	...
Kenya	1	1.01	...	1.06	1.12	0.85	1.06	1.03	...	...	30	19
Lesotho	0.97	1.25	1.3	1.33	1.46	1.32	...	...	...	...	23	21
Liberia	0.92	0.81	0.74	0.9	0.8	0.53	...	...	...	...	...	...
Madagascar	1	1.04	0.94	...	...	...	...	...	...	...	23	19
Malawi	1.03	0.99	0.75	1.18	0.92	0.84	...	...	...	...	...	...
Malí	0.89	0.87	0.69	0.84	0.75	0.6	0.93	1.02	...	...	...	...
Mauritania	1.05	0.97	0.93	0.86	0.73	0.57	...	...	...	...	41	12
Mauricio	1.02	1	1.13	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mozambique	0.93	0.95	0.82	...	...	...	...	...	...	...	27	24
Namibia	0.97	1.06	...	1.11	1.23	1.1	...	...	...	...	43	34
Níger	0.87	0.76	0.64	...	...	...	0.85	0.68	...	...	42	14
Nigeria	0.94	0.92	0.88	0.98	0.84	0.79	...	...	...	...	...	...
Rwanda	0.99	1.13	1.07	1.22	1.16	0.84	...	...	...	...	35	25
Santo Tomé y Príncipe	0.96	1.09	1.19	1.07	1.08	1.43	...	...	...	...	...	...
Senegal	1.14	1.11	1.02	1.02	0.9	0.66	0.98	0.93	...	...	...	...
Seychelles	1.01	0.98	1.18	...	...	...	...	...	...	...	33	29
Sierra Leona	1.01	0.99	0.88	1.05	0.66	0.74	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	0.96	1.05	1.11	...	...	...	...	...	...	1.08	37	32
Sudán del Sur	0.71	0.59	0.45	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	0.95	0.78	0.58	0.89	0.64	0.49	1.1	0.95	...	...	...	...
Uganda	1.03	...	...	1.07	0.87	0.79	1.01	0.85	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	1.02	1.03	0.67	1.1	0.86	0.69	...	...	...	...	...	...
Zambia	1.02	0.97	...	1.03	0.88	0.68	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	0.98	1.04	0.93	1.03	1.01	0.77	...	...	...	...	46	20
África Septentrional y Asia Occidental												
Argelia	0.95	...	...	...	...	...	...	...	1.31	1.13	54	41
Armenia	1	1.02	1.1	1	1.05	1.25	...	1.01	...	...	31	12
Azerbaiján	1.02	1	...	...	...	...	...	...	...	...	47	28
Bahrein	1	1.01	1.01	...	...	...	...	...	...	1.13	48	33
Chipre	1	0.99	0.99	...	0.99	1.1	...	...	1.23	...	31	33
Egipto	1	1	0.96	1.01	1.02	0.96	...	...	...	1.08	37	21
Georgia	1.01	1	1.03	...	1	1	...	...	1.28	1.11	25	17
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel	1.01	1.01	1.02	...	...	...	...	...	1.11	1	...	...
Jordania	...	0.99	1.15	...	...	...	...	...	1.32	1.16	...	...

CUADRO 1: sucesión

País o territorio	A			B			C				D	
	Índice de paridad de género de la tasa bruta de matriculación			Índice de paridad de género de la tasa de finalización			Índice de paridad de género en el logro del nivel mínimo de competencia				Mujeres graduadas en terciaria (%)	
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		TIC	Ingeniería
						Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas			
Kuwait	1	...	...	...	...	...	...	...	1.07	...	25
Líbano	0.92	0.98	1	...	...	...	...	1.1	0.97	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	0.95	0.86	0.95	...	...	...	...	...	1	45	46
Morocco	1.03	0.92	1.02	...	...	...	...	...	1.23	74	39
Palestina	1	1.05	1.25	1.01	1.14	1.28	...	...	...	48	32
Qatar	0.99	1.05	1.33	...	...	...	...	1.25	1.06	38	37
Arabia Saudita	0.98	0.79	0.76	...	...	...	...	...	1.15	46	6
Sudán	0.94	0.98	1.06	0.97	1.02	0.83	...	...	...	...	46
República Árabe Siria	0.97	0.97	1.1	...	...	...	...	...	...	57	44
Túnez	0.97	0.98	1.21	...	...	...	...	1.22	0.87	61	45
Turquía	0.99	1.02	0.94	0.99	0.96	1.05	...	1.01	1.16	1.03	34	27
Emiratos Árabes Unidos	0.97	0.98	0.89	...	...	...	...	1.24	1.1	58	35
Yemen	0.87	0.75	0.7	0.78	0.73	0.64	...	...	...	...	...
Asia Central y Meridional												
Afganistán	0.69	0.59	0.55	0.6	0.52	0.45	...	...	...	...	4
Bangladesh	1.07	1.22	1.05	1.11	1.02	0.82	1.01	...	1	0.84	28	46
Bhután	1	1.13	0.99	...	...	...	...	...	...	...	25
India	1.14	1.05	0.97	1	0.96	0.85	...	...	...	50	31
Irán (República Islámica del)	1.03	0.99	1.04	...	...	...	...	...	1.05	42	20
Kazajistán	1.02	1.01	1.01	1	1	1.02	...	1	1.13	1.02	39	29
Kirguistán	0.99	0.99	1.02	1	1.02	1.03	...	...	...	45	30
Maldivas	1	0.97	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	1.06	1.07	1.13	0.98	0.95	...	...	...	...	...	14
Pakistán	0.86	0.85	0.76	...	...	...	1.04	1.03	...	...	...
Sri Lanka	0.99	0.99	1.11	...	...	...	...	...	1.12	39	26
Tajikistán	0.99	0.97	0.75	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	0.98	0.99	0.91	1	1	1.03	...	...	...	...	...
Uzbekistán	0.98	0.99	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental												
Brunei Darussalam	0.99	0.99	1.03	...	...	...	...	...	...	46	48
Cambodia	0.98	1.08	0.99	1.12	0.96	0.97	1.3	1.22	8	15
China	1.01	1.01	1.05	1.02	1.08	1.15	1.06	1
R. P. D. Corea	1	1	1.02	...	...	...	...	...	...	36	17
Hong Kong (China)	0.98	0.95	0.96	...	...	...	...	1.07	1.02	...	...
Indonesia	0.96	1.02	1.04	...	...	...	...	1.2	1.06	35	23
Japón	1	1	1.01	...	...	...	...	...	...	...	14
R. D. P. Lao	0.97	0.95	0.91	...	...	...	...	...	...	35	17
Macao (China)	0.99	0.95	1.05	...	...	...	...	1.09	1.03	19	14
Malasia	1.01	1.01	1.08	...	...	...	...	1.22	1.06	45	32
Mongolia	0.98	0.99	1.06	1.01	1.05	1.26	...	...	...	31	32
Myanmar	0.95	1.05	1.18	1.03	1.03	1.33	...	...	...	...	...
Filipinas	0.97	1.07	1.14	1.12	1.25	1.22	...	...	...	48	24
República de Corea	1	1.01	1	...	...	...	...	1.11	1.05	29	21
Singapur	1	0.98	1	...	...	...	...	1.05	1.01	33	27
Tailandia	1	0.9	1.02	1	1.12	1.19	1.22	1.03	48	17
Timor-Leste	0.97	1.07	1.09	1.1	1.1	1.1	...	...	...	...	...
Viet Nam	1	1.01	...	1.01	1.06	1.17	1.1	1.04	26	37
Oceanía												
Australia	1	0.88	0.9	1.04	1.02	1.1	1	19	23
Islas Cook	0.94	0.96	1.2	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	0.99	1.04	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	1.06	1.13	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	1.02	1.06	1.16	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia (Estados Federados de)	1	1.03	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	1.03	1.01	1.08	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	1	0.99	1.12	...	...	...	...	1.1	1	23	29
Niue	0.95	0.98	0.86	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 1: sucesión

País o territorio	A			B			C				D	
	Índice de paridad de género de la tasa bruta de matriculación			Índice de paridad de género de la tasa de finalización			Índice de paridad de género en el logro del nivel mínimo de competencia				Mujeres graduadas en terciaria (%)	
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		TIC	Ingeniería
						Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas			
Palau	0.96	1.04	1.05	...	...	...	...	...	...	...	...	8
Papua Nueva Guinea	0.91	0.82	0.64	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1	1.02	1.14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	0.99	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	0.88	0.89	1.56	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0.97	1.02	1.17	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	0.97	1.2	1.23	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	0.98	1.05	1.08	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe												
Anguila	...	...	...	...	...	...	1.22	1.23	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	0.97	0.84	1.18	...	...	...	1.33	1.14	...	...	...	...
Argentina	1	0.99	1.11	...	...	...	1.1	0.95	1.1	0.86	31	41
Aruba	0.97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	1.05	1.04	1.07	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	0.98	1.02	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	0.95	1.01	1.15	1.01	1.15	1.06	...	...	...	...	19	9
Bolivia (Estado Plurinacional de)	0.98	0.93	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	0.97	0.97	1.14	1.09	1.1	1.19	1.04	0.99	1.15	0.79	15	37
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile	0.97	0.98	1.02	1	1.01	1.05	1.03	1	1.07	0.88	13	18
Colombia	0.97	1.02	1.13	1.04	1.1	1.12	1.02	0.98	1.02	0.96	25	35
Costa Rica	1.01	0.97	1.17	...	...	...	1.02	1.01	1.1	0.76	23	35
Cuba	0.95	0.94	1.1	1	1.01	1.01	...	...	...	...	33	42
Curaçao	0.96	1.03	1.11	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	0.97	0.93	1.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Dominicana	0.93	1	1.18	1.07	1.14	1.27	1.12	0.99	1.24	0.95	39	38
Ecuador	1.01	1.02	1.04	1	1.03	1.06	1.05	1	1.06	0.93	37	21
El Salvador	0.97	0.97	1.03	1.05	1.02	1.08	...	...	...	...	26	19
Granada	0.95	1.06	1.04	...	...	...	...	...	...	...	22	13
Guatemala	0.97	0.9	1.05	0.95	0.87	0.91	1.12	0.91	...	...	21	35
Guyana	...	...	...	1.03	1.11	1.24	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	1	1.06	1.21	...	...	...	1.06	0.94	...	...	30	37
Jamaica	...	1.04	1.07	...	...	...	...	...	...	...	...	...
México	1.01	1.1	1.05	1	0.99	0.98	1.22	1.06	1.13	0.9	32	28
Montserrat	...	...	...	...	...	...	1	1.36	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	1.04	0.95	...	...	...	...
Panamá	0.98	0.98	1.09	1.01	1.07	1.17	1.08	0.98	...	...	56	40
Paraguay	...	...	1.08	1.09	1.09	1.12	1.08	1.02	...	...	...	...
Perú	1	0.99	1.01	...	...	...	...	...	1.1	0.88	50	26
Saint Kitts and Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	0.99	1.03	...	...	...	1.15	1.04	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	0.98	0.87	1.12	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75	...
Suriname	1	1.16	1.45	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tabago	...	...	...	...	...	...	...	...	1.22	1.14	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	0.98	...	...	1.01	1.16	0.72	1.05	0.96	1.14	0.89	20	48
Venezuela (República Bolivariana de)	0.97	1.04	1.12	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa y América del Norte												
Albania	0.97	0.97	0.91	...	...	...	...	...	...	...	47	40
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	...
Austria	1	0.98	0.93	...	0.98	1.01	1.08	...	1.1	0.93	14	22
Belarús	1	1.01	0.94	...	...	...	...	...	...	...	24	23
Bélgica	1	1.02	1.15	...	1.03	0.99	...	...	1.06	0.97	6	25
Bermudas	0.98	1.02	1.17	...	...	...	...	...	...	...	9	0
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27	38
Bulgaria	0.99	0.96	0.98	...	1.01	0.9	...	1.01	1.2	1.04	40	30
Canadá	1	1.02	1.01	...	...	...	...	...	1.06	0.99	30	20

CUADRO 1: sucesión

País o territorio	A			B			C				D	
	Índice de paridad de género de la tasa bruta de matriculación			Índice de paridad de género de la tasa de finalización			Índice de paridad de género en el logro del nivel mínimo de competencia				Mujeres graduadas en terciaria (%)	
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		TIC	Ingeniería
						Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas			
Croacia	1.01	1.04	1.05	...	1.02	0.98	...	0.99	1.1	0.94	21	34
Chequia	1.01	1	1.02	...	1	1	...	...	1.11	1.01	15	33
Dinamarca	0.99	1	1.05	...	1.01	1.08	...	...	1.06	0.98	24	29
Estonia	1	0.99	1.03	...	1.01	1.1	...	...	1.07	1.02	27	32
Finlandia	1	0.99	1.14	...	1	1.08	...	...	1.1	1.05	21	22
Francia	0.99	0.99	1.03	...	1.01	1.12	...	...	1.1	1.01	16	26
Alemania	0.99	0.97	0.9	...	0.99	1.03	...	1	1.06	0.95	18	20
Grecia	1	0.95	0.93	...	0.98	0.99	...	...	1.16	1.03	39	34
Hungría	1	0.97	1.01	...	1	0.95	...	1	1.1	0.97	19	29
Islandia	1	1	1.01	...	1	1.29	...	...	1.14	1.02	...	...
Irlanda	0.99	1	1.05	...	1.03	1.03	...	...	1.04	1	21	18
Italia	1	0.98	0.98	...	1	1.09	...	...	1.07	0.99	16	32
Letonia	1	0.98	1	...	1.02	1.05	...	...	1.13	1.04	24	27
Liechtenstein	0.96	0.96	0.64	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	1	0.96	0.94	...	0.99	1.05	...	1.01	1.15	1.03	12	25
Luxemburgo	1	0.98	1.07	...	1.04	1.07	...	...	1.09	0.98	20	20
Malta	1.04	0.96	1.09	...	1.02	1.05	...	...	1.17	1.03	16	23
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	0.99	0.99	1	1	1.01	1.04	...	...	1.18	0.99	...	...
Países Bajos	1	0.96	1.07	...	0.98	1.21	...	...	1.08	1.01	17	24
Macedonia del Norte	1	0.98	0.98	...	...	...	...	...	1.29	1.06	34	42
Noruega	1	0.98	0.94	...	0.99	1.11	...	...	1.11	1.04	16	23
Polonia	1.01	0.97	0.97	...	1.03	1.04	...	...	1.1	0.97	18	42
Portugal	0.96	0.97	0.98	...	0.98	1.21	...	...	1.07	0.99	23	33
República de Moldova	1	0.99	0.99	...	...	...	...	...	1.25	1.02	30	29
Rumania	0.99	0.98	1.01	...	1.02	1.01	...	...	1.09	1	33	35
Federación de Rusia	1	1.02	0.92	1	1	1	...	1	1.09	0.99	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	1	0.99	1.03	1	1	1.15	...	1.04	...	...	26	37
Eslovaquia	0.99	0.99	1.04	...	1	1.01	...	0.97	1.15	1	12	28
Eslovenia	1	0.99	1.03	...	1	1.04	...	...	1.12	1	16	24
España	1.01	0.97	1.04	...	1	1.19	...	...	1.07	0.96	14	26
Suecia	1.03	1.03	1.16	...	0.99	1.02	...	1.02	1.12	1	28	32
Suiza	0.99	0.99	0.94	...	0.99	0.94	...	...	1.1	0.99	9	15
Ucrania	1.02	1	0.92	...	...	...	...	...	...	...	19	23
Reino Unido	1	1.12	1.08	...	1	1.06	...	...	1.07	0.97	19	23
Estados Unidos de América	1	0.96	1.03	1	1	1.03	...	...	1.08	0.98	24	20

- A Índice de paridad de género ajustado de la tasa bruta de matriculación por nivel.
- B Índice de paridad de género ajustado de la tasa de finalización por nivel [Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en encuestas de hogares].
- C Índice de paridad de género ajustado del porcentaje de estudiantes que alcanzan al menos el nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas.
- D Porcentaje de mujeres graduadas en educación terciaria en: a) ingeniería, fabricación y construcción; b) tecnologías de la información y la comunicación.

Nota: la fuente es el UIS, a menos que se indique lo contrario.

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

País o territorio	A Adultos que dan más importancia a la universidad para los chicos que para las chicas (%)	B Índice de paridad de género de los adolescentes que realizan tareas domésticas	C Tasa de matrimonio precoz (%)	D Tasa de embarazo precoz (%)	E Compromiso internacional del Gobierno con la igualdad de género	F Escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH (%)		G Índice de paridad de género de los estudiantes que sufren acoso escolar	H Mujeres docentes (%)		I Diferencia en la proporción de mujeres docentes con respecto a las directoras (puntos porcentuales)	J Escuelas secundarias sin saneamiento (%)
						Primaria	Primer ciclo de secundaria		Primaria	Secundaria		
África Subsahariana												
Angola	...	1	30	34	Nivel 2	...	...	...	47	29	...	...
Benin	...	1	26	16	Nivel 1	...	...	1.08	25	10	...	24
Botswana	...	...	...	...	Nivel 3	...	...	...	74	...	...	0
Burkina Faso	...	1	52	27	Nivel 1	2	0	...	47	17	...	24
Burundi	...	1	20	12	Nivel 2	100	100	...	53	26	...	0
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	Nivel 2	75	100	...	72	47	...	0
Cabo Verde	...	1	31	25	Nivel 2	...	...	...	54	35	...	29
Camerún	...	1	68	...	Nivel 1	...	...	...	19	47	...	23
República Centroafricana	...	1	67	36	Nivel 2	...	...	...	18	7	...	...
Chad	...	1	32	11	Nivel 3	...	...	...	20	9	...	65
Comoras	...	...	27	33	Nivel 1	...	...	...	54	9	...	25
Congo	...	1	27	30	Nivel 1	...	...	...	30	16	...	12
República Democrática del Congo	...	1	37	27	Nivel 2	0	0	...	29	12	...	...
Djibouti	...	...	...	...	Nivel 2	...	...	...	27	26	...	4
Guinea Ecuatorial	...	...	30	...	Nivel 2	...	...	...	44	...	...	4
Eritrea	...	...	41	...	Nivel 2	...	...	...	39	22	...	27
Eswatini	...	1	5	...	Nivel 1	100	97	0.94	69	49	...	14
Etiopía	...	1	40	12	Nivel 2	...	...	...	37	24	...	46
Gabon	...	1	22	28	Nivel 2	...	...	...	53	...	...	...
Gambia	...	1	30	18	Nivel 2	...	...	...	36	19	...	0
Ghana	30	1	21	18	Nivel 2	...	...	1.04	41	25	...	8
Guinea	...	1	51	34	Nivel 1	...	...	...	31	5	...	8
Guinea-Bissau	...	1	24	...	Nivel 2	...	...	...	22	...	...	...
Kenya	...	...	23	19	Nivel 2	...	...	...	50	42	...	...
Lesotho	...	...	17	19	Nivel 2	...	...	...	75	55	...	...
Liberia	...	...	36	34	Nivel 1	...	...	...	14	5	...	...
Madagascar	...	1	41	39	Nivel 1	...	...	...	55	43	...	24
Malawi	...	1	42	29	Nivel 2	...	...	...	42	31	...	32
Malí	...	1	52	38	Nivel 1	...	...	...	31	14	...	30
Mauritania	...	...	37	...	Nivel 4	...	...	0.96	38	11	...	66
Mauricio	...	...	...	...	Nivel 1	...	...	0.7	77	58	...	0
Mozambique	...	...	48	46	Nivel 3	...	...	1.03	45	31	...	...
Namibia	...	...	7	19	Nivel 2	...	...	0.95	68	54	...	...
Níger	...	1	76	40	Nivel 4	6	100	...	53	22	...	44
Nigeria	46	1	44	32	Nivel 1	...	...	...	48	48	...	...
Rwanda	36	1	7	7	Nivel 1	100	100	...	54	31	...	0
Santo Tomé y Príncipe	...	1	35	...	Nivel 2	50	100	...	55	33	...	0
Senegal	...	1	31	16	Nivel 1	100	84	...	33	27	...	16
Seychelles	...	...	...	...	Nivel 1	93	86	1.11	89	61	...	0
Sierra Leona	...	1	39	35	Nivel 1	21	43	...	27	14	...	...
Somalia	...	...	...	...	Nivel 6	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	39	...	...	...	Nivel 1	...	...	...	79	58	...	...
Sudán del Sur	...	...	52	...	Nivel 3	...	...	...	15	13	...	30
Togo	...	1	22	16	Nivel 1	...	...	...	16	...	...	...
Uganda	...	1	40	24	Nivel 1	...	...	...	43	24	...	...
República Unida de Tanzania	...	1	30	27	Nivel 1	...	...	1.11	51	35	...	0
Zambia	...	...	31	28	Nivel 2	62	...	...	50	...	...	...
Zimbabue	16	...	32	22	Nivel 1	...	...	...	56	46	...	6
África Septentrional y Asia Occidental												
Argelia	37	1	2	...	Nivel 4	0	0	1.13	76	...	...	0
Armenia	25	0	5	4	Nivel 1	...	...	0.6	...	...	...	...
Azerbaiján	31	...	11	...	Nivel 2	...	...	...	91	73	...	0
Bahrein	...	...	...	...	Nivel 4	...	...	0.64	75	57	...	0
Chipre	14	...	...	...	Nivel 1	...	...	...	83	66	...	...
Egipto	36	1	17	11	Nivel 4	0	0	0.99	61	47	...	0
Georgia	18	0	14	...	Nivel 1	...	...	...	91	80	...	...
Iraq	31	1	24	...	Nivel 4	...	...	0.68	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	Nivel 4	...	...	0.49	85	...	24	0
Jordania	29	0	8	4	Nivel 4	...	...	...	78	59	...	...
Kuwait	36	...	...	...	Nivel 1	...	...	0.77	90	56	...	0

CUADRO 2: sucesión

País o territorio	A Adultos que dan más importancia a la universidad para los chicos que para las chicas (%)	B Índice de paridad de género de los adolescentes que realizan tareas domésticas	C Tasa de matrimonio precoz (%)	D Tasa de embarazo precoz (%)	E Compromiso internacional del Gobierno con la igualdad de género	F Escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH (%)		G Índice de paridad de género de los estudiantes que sufren acoso escolar	H Mujeres docentes (%)		I Diferencia en la proporción de mujeres docentes con respecto a las directoras (puntos porcentuales)	J Escuelas secundarias sin saneamiento (%)
						Primaria	Primer ciclo de secundaria		Primaria	Secundaria		
Líbano	31	...	...	...	Nivel 4	...	...	0.49	88	68	...	1
Libia	32	...	...	...	Nivel 1	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	20	...	...	...	Nivel 4	...	...	0.72	58	36	...	6
Omán	...	...	...	...	Nivel 5	...	...	0.87	70	68	...	...
Palestina	27	1	15	...	Nivel 2	...	...	...	71	52	...	1
Qatar	28	...	4	...	Nivel 5	100	100	0.71	81	53	...	0
Arabia Saudita	...	...	...	...	Nivel 4	100	100	...	53	51	...	...
Sudán	...	1	34	...	Nivel 6	...	...	...	...	...	...	30
Syrian Arab Republic	...	...	...	...	Nivel 4	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	24	1	2	...	Nivel 4	...	...	...	62	51	...	0
Turquía	32	0	15	...	Nivel 2	...	...	...	59	50	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	Nivel 5	...	...	0.67	90	68	...	...
Yemen	45	...	32	11	Nivel 2	...	...	0.71	33	...	...	...
Asia Central y Meridional												
Afganistán	...	1	35	12	Nivel 1	...	...	1.06	34	32	...	...
Bangladesh	...	1	59	31	Nivel 4	0	0	0.64	61	22	...	3
Bhután	...	1	26	...	Nivel 3	...	...	0.93	40	42	...	3
India	35	...	27	8	Nivel 4	...	...	...	51	43	...	21
Irán (República Islámica del)	...	1	17	...	Nivel 6	...	...	...	67	54	...	...
Kazajstán	22	...	7	...	Nivel 1	...	...	...	99	77	...	...
Kirguistán	41	1	12	6	Nivel 1	100	100	...	98	77	...	...
Maldivas	...	...	...	...	Nivel 4	0	100	0.97	70	...	...	...
Nepal	...	1	40	17	Nivel 2	...	...	0.81	44	23	...	...
Pakistán	51	...	21	8	Nivel 4	...	...	...	55	61	...	9
Sri Lanka	...	0	...	...	Nivel 1	...	100	0.57	87	70	...	0
Tayikistán	...	...	12	7	Nivel 1	...	...	...	76	46	...	...
Turkmenistán	...	0	6	...	Nivel 2	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	49	...	...	...	Nivel 1	...	...	...	91	60	...	...
Asia Oriental y Sudoriental												
Brunei Darussalam	...	...	...	...	Nivel 4	...	...	0.86	77	69	...	...
Camboya	...	1	18	12	Nivel 2	...	...	0.99	57	...	...	31
China	22	...	...	...	Nivel 1	...	...	...	66	54	...	...
R. P. D. Corea	...	...	...	...	Nivel 2	...	...	...	84	45	...	...
Hong Kong (China)	23	...	...	...	...	100	95	...	77	56	...	0
Indonesia	...	...	14	10	Nivel 1	...	...	0.8	66	55	...	12
Japón	16	...	...	...	Nivel 2	...	...	...	...	...	33	...
R. D. P. Lao	...	1	35	...	Nivel 2	...	...	0.74	52	51	...	...
Macao (China)	...	...	...	...	...	...	...	...	83	58	...	0
Malasia	43	...	...	...	Nivel 5	100	100	0.74	70	67	21	0
Mongolia	...	1	5	...	Nivel 1	...	...	0.7	96	73	...	15
Myanmar	...	1	16	6	Nivel 3	...	...	0.95	82	86	...	...
Filipinas	39	1	15	10	Nivel 1	...	...	0.92	88	73	...	7
República de Corea	26	...	...	...	Nivel 2	...	...	...	78	59	55	0
Singapur	26	...	...	...	Nivel 5	...	...	...	80	65	12	0
Tailandia	29	...	22	...	Nivel 2	...	...	0.73	71	64	...	...
Timor-Leste	...	...	19	7	Nivel 2	...	...	0.64	40	29	...	...
Viet Nam	...	1	11	...	Nivel 2	...	...	1	73	...	...	...
Oceanía												
Australia	4	...	...	...	Nivel 1	...	...	...	...	...	21	0
Islas Cook	...	...	...	...	Nivel 3	0	32	1.08	90	58	...	0
Fiji	...	...	...	...	Nivel 3	...	...	0.78	59	57	...	...
Kiribati	...	...	...	...	Nivel 3	...	...	0.76	82	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	Nivel 3	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia (Estados Federados de)	...	...	...	...	Nivel 5	...	...	...	56	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	Nivel 3	...	50	0.95	78	50	...	...
Nueva Zelandia	5	...	...	...	Nivel 1	...	...	...	84	63	...	...
Niue	...	...	...	...	Nivel 6	0	100	...	92	57	...	0
Palau	...	...	...	...	Nivel 6	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	Nivel 2	...	...	...	49	38	...	19
Samoa	...	...	11	...	Nivel 3	0	0	0.88	77	57	...	...

CUADRO 2: sucesión

País o territorio	A Adultos que dan más importancia a la universidad para los chicos que para las chicas (%)	B Índice de paridad de género de los adolescentes que realizan tareas domésticas	C Tasa de matrimonio precoz (%)	D Tasa de embarazo precoz (%)	E Compromiso internacional del Gobierno con la igualdad de género	F Escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH (%)		G Índice de paridad de género de los estudiantes que sufren acoso escolar	H Mujeres docentes (%)		I Diferencia en la proporción de mujeres docentes con respecto a las directoras (puntos porcentuales)	J Escuelas secundarias sin saneamiento (%)
						Primaria	Primer ciclo de secundaria		Primaria	Secundaria		
Islas Salomón	...	1	21	...	Nivel 1	...	...	1.05	43	33	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	1.01	73	...	...	...
Tonga	...	...	6	...	Nivel 6	...	...	0.67	72	58	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	Nivel 3	...	...	0.37	82	56	...	...
Vanuatu	...	1	21	...	Nivel 3	...	...	0.98	57	42	...	...
América Latina y el Caribe												
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	1.26	75	68	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	Nivel 3	98	100	...	91	74	...	...
Argentina	17	1	...	...	Nivel 1	...	...	0.98	...	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	85	59	...	...
Bahamas	...	...	...	...	Nivel 4	...	...	0.89	90	71	...	...
Barbados	...	1	11	...	Nivel 1	...	...	0.71	77	65	...	0
Belice	...	0	26	...	Nivel 1	...	...	1.03	74	63	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	...	...	19	...	Nivel 2	...	...	0.89	66	52	...	...
Brasil	9	1	...	...	Nivel 1	...	...	...	89	64	-3	2
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	91	67	...	...
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	88	67	...	...
Chile	20	...	...	...	Nivel 1	...	...	0.88	81	60	9	...
Colombia	11	0	23	17	Nivel 2	...	...	...	77	51	...	...
Costa Rica	...	1	21	...	Nivel 1	0	74	...	79	57	...	5
Cuba	...	...	26	...	Nivel 2	...	...	...	81	64	...	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	Nivel 1	100	100	...	87	73	...	0
República Dominicana	...	1	36	20	Nivel 1	...	...	0.85	81	63	...	...
Ecuador	23	1	...	...	Nivel 1	...	...	...	76	57	...	...
El Salvador	...	0	26	...	Nivel 2	...	...	1.14	74	55	...	...
Granada	...	...	...	...	Nivel 2	100	100	...	81	65	...	...
Guatemala	...	0	30	21	Nivel 1	...	...	0.75	64	49	...	...
Guyana	...	1	30	...	Nivel 2	...	...	0.91	89	71	...	...
Haití	60	1	18	14	Nivel 2	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	0	34	24	Nivel 1	...	...	1	74	59	...	...
Jamaica	...	1	8	...	Nivel 1	...	...	0.94	89	71	...	...
México	21	1	26	...	Nivel 2	...	...	...	68	50	13	4
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	87	64	...	...
Nicaragua	...	...	35	...	Nivel 1	...	...	...	77	55	...	...
Panamá	...	0	26	...	Nivel 1	...	...	...	77	59	...	...
Paraguay	...	1	22	...	Nivel 2	...	...	0.76	71	62	...	...
Perú	14	1	22	13	Nivel 1	...	...	1.03	69	45	...	3
Saint Kitts and Nevis	...	...	...	...	Nivel 3	...	...	0.82	92	69	...	...
Santa Lucía	...	1	8	...	Nivel 3	...	...	...	86	72	...	0
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	Nivel 1	100	100	...	84	68	...	0
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	90	58	...	...
Suriname	...	1	19	...	Nivel 2	...	...	...	95	73	...	...
Trinidad y Tabago	6	...	11	...	Nivel 2	...	...	0.73	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	92	60	...	...
Uruguay	9	...	25	...	Nivel 1	100	100	1.13	...	...	...	...
Venezuela (República Bolivariana de)	...	...	...	...	Nivel 1	100	...	...	...	...	...	...
Europa y América del Norte												
Albania	...	1	...	...	Nivel 1	...	...	0.77	85	66	...	...
Andorra	...	...	...	...	Nivel 3	100	100	...	85	62	...	0
Austria	...	...	...	...	Nivel 2	...	...	0.83	92	66	...	...
Belarús	21	1	3	...	Nivel 1	...	...	...	99	80	...	0
Bélgica	...	...	...	...	Nivel 2	...	...	...	82	63	...	...
Bermudas	...	...	...	...	...	46	100	...	88	67	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	4	...	Nivel 1	...	...	...	87	61	...	...
Bulgaria	...	...	...	...	Nivel 1	...	...	0.92	94	79	10	...
Canadá	...	...	...	...	Nivel 2	...	...	1.15	...	...	...	...
Croacia	...	...	...	...	Nivel 1	...	...	0.94	94	70	14	...
Chequia	...	...	...	...	Nivel 1	...	...	0.91	97	66	28	...
Dinamarca	...	...	...	...	Nivel 1	...	...	1.02	69	56	27	0
Estonia	16	...	...	...	Nivel 2	...	...	0.95	91	76	24	0

CUADRO 2: sucesión

País o territorio	A Adultos que dan más importancia a la universidad para los chicos que para las chicas (%)	B Índice de paridad de género de los adolescentes que realizan tareas domésticas	C Tasa de matrimonio precoz (%)	D Tasa de embarazo precoz (%)	E Compromiso internacional del Gobierno con la igualdad de género	F Escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH (%)		G Índice de paridad de género de los estudiantes que sufren acoso escolar	H Mujeres docentes (%)		I Diferencia en la proporción de mujeres docentes con respecto a las directoras (puntos porcentuales)	J Escuelas secundarias sin saneamiento (%)
						Primaria	Primer ciclo de secundaria		Primaria	Secundaria		
Finlandia	...	...	...	...	Nivel 1	100	100	0.79	79	67	32	0
Francia	...	...	...	...	Nivel 1	...	...	0.95	83	59	24	0
Alemania	16	...	...	...	Nivel 1	...	...	1.03	87	63	...	0
Grecia	...	...	...	...	Nivel 2	...	...	0.93	71	60	...	...
Hungría	...	...	...	...	Nivel 1	...	...	1	97	70	...	0
Islandia	...	...	...	...	Nivel 2	...	...	0.86	82	...	17	...
Irlanda	...	...	...	...	Nivel 2	...	...	1.09	85	...	...	...
Italia	...	...	...	...	Nivel 1	...	...	0.8	96	69	23	0
Letonia	...	...	...	...	Nivel 1	...	...	1.02	93	83	12	0
Liechtenstein	...	...	...	...	Nivel 2	...	...	...	78	54	...	...
Lituania	...	...	...	...	Nivel 2	...	...	0.99	97	82	...	...
Luxemburgo	...	...	...	...	Nivel 1	...	...	1.09	76	54	...	...
Malta	...	...	...	...	Nivel 4	...	...	0.71	85	65	...	...
Mónaco	...	...	...	...	Nivel 4	100	100	...	83	58	...	0
Montenegro	...	1	4	...	Nivel 1	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	5	...	...	...	Nivel 1	...	...	1.03	87	53	24	0
Macedonia del Norte	...	1	7	...	Nivel 1	...	...	0.73	81	59	...	...
Noruega	...	...	...	...	Nivel 1	...	...	0.9	75	63	3	0
Polonia	12	...	...	...	Nivel 1	...	...	0.89	86	69	8	...
Portugal	...	...	...	...	Nivel 1	...	...	0.84	81	70	34	0
República de Moldova	...	...	12	...	Nivel 1	100	100	1.04	98	79	...	0
Rumania	21	...	...	...	Nivel 1	...	...	0.85	90	72	5	...
Federación de Rusia	23	...	...	...	Nivel 1	...	...	0.9	99	82	...	...
San Marino	...	...	...	...	Nivel 2	...	...	...	91	78	...	...
Serbia	...	1	3	...	Nivel 1	...	...	...	86	65	10	...
Eslovaquia	...	...	...	...	Nivel 1	...	...	0.87	90	74	22	0
Eslovenia	8	...	...	...	Nivel 1	...	...	0.74	97	74	...	0
España	12	...	...	...	Nivel 1	...	...	0.7	76	57	14	0
Suecia	3	...	...	...	Nivel 1	...	...	1.17	77	64	12	...
Suiza	...	...	...	...	Nivel 2	...	...	0.96	83	49	...	0
Ucrania	18	1	9	...	Nivel 1	...	...	0.96	97	80	...	...
Reino Unido	...	...	...	...	Nivel 1	...	...	...	85	63	...	...
Estados Unidos de América	6	...	...	...	Nivel 6	...	...	...	87	63	...	0

- A Porcentaje de adultos que están de acuerdo o muy de acuerdo en que la universidad es más importante para los chicos que para las chicas [Fuente: Encuesta Mundial sobre Valores].
- B Porcentaje de adolescentes que realizan tareas domésticas, índice de paridad de género ajustado [fuente: UNICEF].
- C Porcentaje de mujeres de 20 a 24 años que se casaron o mantenían una unión estable antes de los 18 años.
- D Porcentaje de mujeres de 15 a 19 años que han tenido hijos o están actualmente embarazadas [fuente: Banco Mundial].
- E Estado de ratificación de tratados internacionales sobre igualdad de género. El nivel 1 indica el compromiso más alto y el nivel 6 el más bajo [Fuente: Iniciativa por el derecho a la educación].
- F Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH por nivel.
- G Porcentaje de estudiantes que sufren acoso escolar, índice de paridad de género ajustado.
- H Porcentaje de mujeres docentes por nivel.
- I Diferencia en el porcentaje de mujeres entre los docentes de primer ciclo de secundaria y los directores de escuela [fuente: encuesta TALIS de la OCDE y fuentes nacionales].
- J Porcentaje de escuelas secundarias sin servicios de saneamiento [fuente: UNICEF y OMS].

Nota: la fuente es el UIS, a menos que se indique lo contrario.

Referencias

- Abel, G. and Muttarak, R. 2017. *Who is moving? Exploring internal migration by gender and education across 58 countries*. Paper presented at the Population Association of America.
- Abuya, B. A., Onsomu, E. O. and Moore, D. 2012. Educational challenges and diminishing family safety net faced by high-school girls in a slum residence, Nairobi, Kenya. *International Journal of Educational Development*, Vol. 32, No. 1, pp. 81–91.
- Alaluuusua, S. 2017. *Rural to urban migration and young female domestic workers in the 21st century Lima, Peru*. Conference paper for *Migrating out of Poverty: From Evidence to Policy*, London, March 28–29 2017.
- Anti-Slavery International. 2013. *Small Grants, Big Change: Influencing Policy and Practice for Child Domestic Workers*. London, Anti-Slavery International.
- Antman, F. M. 2015. Gender discrimination in the allocation of migrant household resources. *Journal of population economics*, Vol. 28, No. 3, pp. 565–92.
- Baatjes, I., Mondli Hlatshwayo, Kara Mackay, Sehlaphi Sibanda, Carol Anne Spreen and Vally, S. 2012. *The Education Rights of Migrants, Refugees and Asylum Seekers in South Africa*. Johannesburg, South Africa, Centre for Education Rights and Transformation, University of Johannesburg.
- Batalova, J., Fix, M. and Bachmeier, J. D. 2016. *The Costs of Brain Waste among Highly Skilled Immigrants in the United States*. Washington, DC, Migration Policy Institute/ New American Economy/World Education Services.
- Berbée, P. P. L. 2017. *A Matter of Gendered Investment: Impacts of Internal Migration on Child Education in Indonesia*. Lund University School of Economics and Management, Lund, Sweden.
- Bouchama, N., Ferrant, G., Fuiet, L., Meneses, A. and Thim, A. 2018. *Gender inequality in West African social Institutions*. Paris, OECD Publishing. (West African Papers.)
- Brun, D. 2017. *Men and Boys in Displacement: Assistance and Protection Challenges for Unaccompanied Boys and Men in Refugee Contexts*, CARE International/Promundo.
- Caraway, T. L. 2007. *Assembling women: The feminization of global manufacturing*. Cornell University Press.
- Carrillo, A. C. 2009. Internal displacement in Colombia: humanitarian, economic and social consequences in urban settings and current challenges. *International Review of the Red Cross*, Vol. 91, No. 875, pp. 527–46.
- CEDAW. 2015. *Consideration of reports submitted by States parties under article 18 of the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women: List of issues in relation to the combined second and third periodic reports of the United Arab Emirates - Addendum, Replies of the United Arab Emirates to the list of issues*. (CEDAW/C/ARE/Q/2-3/Add.1, Item 4 of the provisional agenda, Sixty-second session, 26 October-20 November 2015)
- Chiang, Y.-L., Hannum, E. and Kao, G. 2015. It's not just about the money: Gender and youth migration from rural China. *Chinese Sociological Review*, Vol. 47, No. 2, pp. 177–201.
- Chrostowsky, M. and Long, D. E. 2013. Transnational Educational Capital and Emergent Livelihoods. Bartlett, L. and Ghaffar-Kucher, A. (eds), *Refugees, Immigrants, and Education in the Global South: Lives in Motion*. New York/Oxon, Routledge, pp. 85 - 98.
- Cooper, S. J. 2018. *Adult Education of Internally Displaced Persons in Medellin, Colombia: Factors Affecting Access and Participation*. Master's in Adult Learning and Global Change, Linköping University, Linköping, Sweden.
- Cortes, P. 2015. The feminization of international migration and its effects on the children left behind: Evidence from the Philippines. *World Development*, Vol. 65, pp. 62–78.
- Crea, T. M. 2016. Refugee higher education: Contextual challenges and implications for program design, delivery, and accompaniment. *International Journal of Educational Development*, Vol. 46, pp. 12–22.
- Cuban, S. 2013. *Deskilling migrant women in the global care industry*. Springer.

- Dávalos, J., Karymshakov, K., Sulaimanova, B. and Abdieva, R. 2017. Remittances and labor supply of the left-behind youth: Evidence from Kyrgyzstan. *Asian and Pacific Migration Journal*, Vol. 26, No. 3, pp. 352–80.
- Davis, J. and Brazil, N. 2016. Disentangling fathers' absences from household remittances in international migration: The case of educational attainment in Guatemala. *Int J Educ Dev*, Vol. 50, pp. 1–11.
- De Silva de Alwis, R. 2018. *Making laws, Breaking Silence: Case Studies from the Field*. Sustainable Development Goal Fund (SDGF), Penn Law, UNESCO.
- De Talancé, M. 2017. Better teachers, better results? Evidence from rural Pakistan. *The Journal of Development Studies*, Vol. 53, No. 10, pp. 1697–713.
- Dhar, D., Jain, T. and Jayachandran, S. 2018. *Reshaping Adolescents' Gender Attitudes: Evidence from a School-Based Experiment in India*.
- Dippo, D., Orgocka, A. and Giles, W. 2013. *Reaching Higher: The Provision of Higher Education for Long-Term Refugees in the Dadaab Camps, Kenya*. Toronto, Canada, The Borderless Higher Education for Refugees Partnership/York University.
- Erukhar, A., Medhin, G. and Negeri, L. 2017. *The Journey of Out-of-School Girls in Ethiopia: Examining Migration, Livelihoods, and HIV*. Addis Ababa, Population Council.
- Fagnäs, S. and Pelkonen, P. 2017. *Where's the Teacher? How Teacher Workplace Segregation Impedes Teacher Allocation in India*. Bonn, Germany, IZA - Institute of Labour Economics. (IZA Discussion Paper No. 10595.)
- Ferris, E. and Winthrop, R. 2011. *Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and Internally Displaced Persons affected by Conflict*. Paris, Background paper for EFA Global Monitoring Report 2011. (Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011.)
- Freedom House. 2010. *Women's Rights in the Middle East and North Africa: Bahrain*.
- Gallotti, M. 2015. *Migrant Domestic Workers Across the World: Global and Regional Estimates*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. (Based on the ILO Report on "Global Estimates on Migrant Workers", 2015.)
- Gallotti, M. and Mertens, J. 2013. Promoting integration for migrant domestic workers in Europe: A synthesis of Belgium, France, Italy and Spain.
- GCPEA. 2018. *Education Under Attack 2018*. New York, Global Coalition to Protect Education from Attack.
- Giannelli, G. C. and Mangiavacchi, L. 2010. Children's schooling and parental migration: Empirical evidence on the 'left-behind' generation in Albania. *Labour*, Vol. 24, pp. 76–92.
- Goodburn, C. 2015. Migrant girls in Shenzhen: gender, education and the urbanization of aspiration. *The China Quarterly*, Vol. 222, pp. 320–38.
- Green, J., Oman, R. F., Vesely, S. K., Cheney, M. and Carroll, L. 2017. Beyond the Effects of Comprehensive Sexuality Education: The Significant Prospective Effects of Youth Assets on Contraceptive Behaviors. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 61, No. 6, pp. 678–84.
- Hanemann, U. 2018. *Language and literacy programmes for migrants and refugees: challenges and ways forward*. (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2019.)
- Hannum, E., Hu, L.-C. and Shen, W. 2018. *Being Left-Behind in China: The Short and Long-Term Consequences on Education, Well-Being and Life Opportunities*, Background paper for Global Education Monitoring Report 2019.
- Heslop, J. 2016. *Engaging communities in dialogue on gender norms to tackle sexual violence in and around schools*. London, University College of London, Institute of Education. (Technical Brief.)
- Hochschild, A. R. 2000. Global care chains and emotional surplus value. *On the edge: Living with global capitalism*, pp. 130–46.
- ILO. 2009. *Give Girls a Chance, Tackling Child Labour, a Key for the Future*. Geneva, Switzerland, International Labour Organisation.
- _____. 2013. *Domestic Workers Across the World: Global and Regional Statistics and the Extent of Legal Protection*. Geneva, International Labour Organization.

- _____. 2015. *World Report on Child Labour 2015: Paving the Way to Decent Work for Young People*. Geneva, Switzerland, International Labour Organisation.
- _____. 2017a. *Global Estimates of Child Labour: Results and Trends, 2012–2016*. Geneva, Switzerland, International Labour Organisation.
- _____. 2017b. *Global Estimates of Modern Slavery: Forced Labour and Forced Marriage*. Geneva, International Labour Organization and Walk Free Foundation.
- _____. 2017c. *Tackling Child Labour in Domestic Work: a Handbook for Action for Domestic Workers and their Organisations*. Geneva, International Labour Organisation.
- Jampaklay, A., Vapattanawong, P., Tangchonlatip, K., Richter, K., Ponpai, N. and Hajeeteh, C. 2012. *Children Living Apart from Parents due to Internal Migration*. Bangkok, Institute for Population and Social Research, Mahidol University.
- Jia, X. and Liu, X. 2017. Perceived discrimination and antisocial behaviour among Chinese rural-to-urban migrant adolescents: Mediating effects of social support. *International Journal of Psychology*, Vol. 52, No. 4, pp. 327–35.
- Jingzhong, Y. and Lu, P. 2011. Differentiated childhoods: impacts of rural labor migration on left-behind children in China. *The Journal of Peasant Studies*, Vol. 38, No. 2, pp. 355–77.
- JIPS. 2013. *Mali, Mopti - 2013*. Geneva, Joint IDP Profiling Service. (Profile at a Glance.)
- _____. 2016. *Internal Displacement Profiling in Mogadishu*. Geneva, Joint IDP Profiling Service.
- Juhasz, B. and Pap, E. 2018. *Backlash in Gender Equality and Women's and girls' rights*. Brussels, European Union.
- Kandel, W. and Massey, D. S. 2002. The culture of Mexican migration: A theoretical and empirical analysis. *Social forces*, Vol. 80, No. 3, pp. 981–1004.
- Kemp, E. 2018. *Mind your language: Communicating with Internally Displaced People in Northeast Nigeria*. Conference paper for Getting to 2030: Internal Displacement and Sustainable Development, Geneva, Switzerland, Translators Without Borders.
- Kinoti, T. and Philpott, L. 2011. *Remedial Education Program: An Innovation to Improve Girls' Academic Performance in Refugee Contexts*. Ottawa, ON, World University Service of Canada. (Promising Practices in Refugee Education.)
- Klenk, H. 2017. An Alternative Understanding of Education and Empowerment: Local-Level Perspectives of Refugee Social Integration in the United Kingdom. *European Education*, Vol. 49, No. 2–3, pp. 166–83.
- Kruger, D. I., Berthelon, M. and Navia, R. 2009. *Adolescent Motherhood and Secondary Schooling in Chile*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 4552.)
- Liebig, T. and Tronstad, K. R. 2018. *Triple Disadvantage? A First Overview of the Integration of Refugee Women*. (OECD Social, Employment and Migration Working Papers, 216.)
- Luschei, T. F. and Chudgar, A. 2017. Demand-side Explanations for Inequitable Teacher Distribution. *Teacher Distribution in Developing Countries*, Springer, pp. 43–85.
- Mansour, W., Chaaban, J. and Litchfield, J. 2011. The impact of migrant remittances on school attendance and education attainment: Evidence from Jordan. *International Migration Review*, Vol. 45, No. 4, pp. 812–51.
- Mazzucato, V., Cebotari, V., Veale, A., White, A., Grassi, M. and Vivet, J. 2015. International parental migration and the psychological well-being of children in Ghana, Nigeria, and Angola. *Social Science & Medicine*, Vol. 132, pp. 215–24.
- McKenzie, D. and Rapoport, H. 2011. Can migration reduce educational attainment? Evidence from Mexico. *Journal of Population Economics*, Vol. 24, No. 4, pp. 1331–58.
- Mendenhall, M., Gomez, S. and Varni, E. 2018. *Teaching Amidst Conflict and Displacement: Persistent Challenges and Promising Practices for Refugee, Internally Displaced and National Teachers*. Paris, Background paper for GEM Report 2019. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2019*.)

- MGIEP. 2018. *How to Talk About Migration in Your Classroom? A Toolkit for Middle School Teachers*. New Delhi, UNESCO Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.
- Mitchell, C. and Yang, K.-H. 2012. *Woman+ Teacher+ Rural: Bringing Gender into the Policy Framework on Teacher Deployment in Rural Areas*. *Policy Brief to Canadian International Development Agency*. Montreal, QC: *Institute for Studies in International Development at McGill University*.
- Morrison, D. R. and Lichter, D. T. 1988. Family migration and female employment: the problem of underemployment among migrant married women. *Journal of Marriage and the Family*, pp. 161–72.
- Musawah. 2015. *Musawah Thematic Report on Article 16 & Muslim Family Law: United Arab Emirate*. Geneva, Switzerland, Musawa For Equality in the Muslim Family. (62nd CEDAW Session, November 2015.)
- Nabbuye, H. 2018. *Gender-sensitive Pedagogy. The Bridge to Girls' Quality Education in Uganda*. Washington, DC, Brookings Institute.
- Nicolle, H. 2018. *Inclusion of Afghan Refugees in the National Education Systems of Iran and Pakistan*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- North, A. 2019. *Gender, Migration and Non-Formal Learning for Women and Adolescent Girls*. (Background paper prepared for the 2019 *Global Education Monitoring Report Gender Report*.)
- O'Neil, T., Fleury, A. and Foresti, M. 2016. *Women on the Move: Migration, Gender Equality and the 2030 Agenda for Sustainable Development*. London, Overseas Development Institute.
- OECD. 2016. *Handbook on the OECD-DAC Gender Equality Policy Marker*. Paris, OECD.
- _____. 2017. *The Pursuit of Gender Equality: an Uphill Battle*. Paris, OECD.
- _____. 2018. *Social Institutions and Gender Index (SIGI) 2019 Results*. Paris, OECD Development Centre.
- OHCHR. 2015. *Committee on the Rights of the Child examines report of the United Arab Emirates*. <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=16428&LangID=E>
- Patunru, A. A. and Kusumaningrum, S. 2013. *Child Domestic Workers (CDW) in Indonesia: Case Studies of Jakarta and Greater Areas*. Jakarta, International Labour Organisation/Pusat Kajian Perlindungan Anak.
- PHI. 2019. *U.S. Home Care Workers: Key Facts (2018)*. New York, PHI National.
- Pickbourn, L. 2016. Remittances and Household Expenditures on Education in Ghana's Northern Region: Why Gender Matters. *Feminist Economics*, Vol. 22, No. 3, pp. 74–100.
- Plan International and REACH. 2015. *Joint Education Sector Needs Assessment, North Rakhine State, Myanmar*, Plan International
- REACH.
- Population Council. 2018. *If we ask, will they tell? And then, what? Screening for sexual violence against children in Kenyan primary schools*. Conference paper for Global Network to End SRGBV Webinar, 11 October.
- Presler-Marshall, E. 2018. *Adolescent Boys in Jordan: The State of the Evidence*. London, GAGE Programme, Overseas Development Institute. (Evidence Review)
- Preston, K. and Grimes, A. 2017. *Migration and Gender: Who Gains and in Which Ways?* (Motu Working Paper, 17–08.)
- Public Policy and Management Institute. 2017. *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education - Final Report*. Brussels, European Commission.
- Rao, S. 2017. Women and the Urban Economy in India: Insights from the Data on Migration. *Gender and Time Use in a Global Context*, Springer, pp. 231–57.
- Ratha, D. 2013. *The Impact of Remittances on Economic Growth and Poverty Reduction*. Washington, DC, Migration Policy Institute. (Policy Brief, 8.)
- Ratha, D., Mohapatra, S. and Scheja, E. 2011. *Impact of migration on economic and social development: A review of evidence and emerging issues*. The World Bank.
- Reeves Ring, H. and West, A. R. 2015. Teacher retention in refugee and emergency settings: the state of the literature. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, Vol. 14, No. 3, pp. 106–21.

- Save the Children, UNHCR and Pearson. 2017. *Promising Practices in Refugee Education: Synthesis Report*. London, Save the Children, UNHCR, Pearson.
- Shah, R. 2015. *Norwegian Refugee Council's Accelerated Education Responses: A meta-evaluation*. Oslo, NRC.
- Steinhaus, M., Gregowski, A., Stevanovic Fenn, N. and Petroni, S. 2016. "She Cannot Just Sit Around Waiting to Turn Twenty": *Understanding Why Child Marriage Persists in Kenya and Zambia*. Washington, DC, International Center for Research on Women.
- Stromquist, N. P., Jing, L., Corneilse, C., Klees, S. J., Choti, T. and Haugen, C. S. 2013. Women teachers in Liberia: Social and institutional forces accounting for their underrepresentation. *International Journal of Educational Development*, Vol. 33, No. 5, pp. 521–30.
- Stromquist, N. P., Klees, S. J. and Jing, L. 2017. *Women Teachers in Africa: Challenges and Possibilities*. New York, Routledge.
- Tayah, M.-J. 2016. *Skills Development and Recognition for Domestic Workers Across Borders*. Geneva, International Labour Organization. (Research Series.)
- UNDESA. 2017. *World Population Prospects: The 2017 Revision*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs (UNDESA), Population Division (Accessed.)
- UNESCO. 2015. *EFA Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000–2015 — Achievements and Challenges*. Paris, UNESCO.
- _____. 2017. *School Violence and Bullying. Global Status Report*. Paris, UNESCO.
- _____. 2018a. *Global Education Monitoring Report Gender Review 2018 - Meeting Our Commitments to Gender Equality in Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2018b. *Global Education Monitoring Report's Gender Review: Meeting our Commitments to Gender Equality in Education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO/UN Women. 2016. *Global Guidance on School-Related Gender-Based Violence*. Paris, UNESCO/UN Women.
- UNFPA. 2015a. *Girlhood, not Motherhood, Preventing Adolescent Pregnancy*. New York, United Nations Population Fund.
- _____. 2015b. *Girlhood, Not Motherhood: Preventing Adolescent Pregnancy*. New York, UNFPA.
- UNFPA and UNICEF. 2018. *2017 Annual Report: Accelerating and Amplifying Change – UNFPA-UNICEF Global Programme to accelerate Action to end Child Marriage*. New York, UNFPA, UNICEF.
- UNGEI. 2017. *Addressing Threats to Girls' Education in Contexts Affected by Armed Conflict*. New York, United Nations Girls' Education Initiative. (Policy Note.)
- UNHCR. 2015. *Ethiopia Refugee Education Strategy 2015–2018*. Geneva, UNHCR.
- _____. 2018. *Her Turn: It's Time to Make Refugee Girls' Education a Priority*. Geneva, Switzerland, The UN Refugee Agency.
- UNICEF. 2018a. *An Everyday Lesson, #ENDviolence in Schools*. New York, United National Children's Fund.
- _____. 2018b. *Global database on child marriage*. <https://data.unicef.org/topic/child-protection/child-marriage/>. (Accessed.)
- UNICEF and WHO. 2018. *Drinking Water, Sanitation and Hygiene in Schools: Global Baseline Report 2018*. New York, United Nations Children's Fund/World Health Organization.
- UNICEF/CDC/Kenya National Bureau of Statistics. 2012. *Violence against Children in Kenya: Findings from a 2010 National Survey. Summary Report on the Prevalence of Sexual, Physical and Emotional Violence, Context of Sexual Violence, and Health and Behavioral Consequences of Violence Experienced in Childhood*. Nairobi, United Nations Children's Fund Kenya Country Office, Division of Violence Prevention/ National Center for Injury Prevention and Control, U.S. Centers for Disease Control and Prevention/ Kenya National Bureau of Statistics.
- United Nations. 2014. *Report of the Special Rapporteur on violence against women, its causes and consequences, Rashida Manjoo, Human rights Council. (A/HRC/26/38/Add.2, Twenty-sixth session, Agenda Item 3.)*

- _____. 2018a. *Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration*. Geneva, Switzerland, The United Nations/International Organization for Migration.
- _____. 2018b. *Global Compact on Refugees*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- Vanore, M., Mazzucato, V. and Siegel, M. 2015. 'Left behind'but not left alone: parental migration & the psychosocial health of children in Moldova. *Social Science & Medicine*, Vol. 132, pp. 252–60.
- Vutha, H., Pide, L. and Dalis, P. 2014. *The Impacts of Adult Migration on Children's Well-being: The Case of Cambodia*. Phnom Penh, Cambodia Development Resource Institute.
- Women's Refugee Commission. 2016. *A Girl No More: The Changing Norms of Child Marriage in Conflict*. New York, Women's Refugee Commission.
- Women Educational Researchers of Kenya. 2017. *Out Of School Children Assessment Dadaab Refugee Camp*. Nairobi, UNHCR.
- Yeates, N. 2012. Global care chains: a state-of-the-art review and future directions in care transnationalization research. *Global Networks*, Vol. 12, No. 2, pp. 135–54.
- Yurita, M., Kagawa, N. and Oda, I. 2019. *Evidence for Building Dialogue: Gender Equity and Equality in Public School System*, National Institute for School Teachers and Staff Development. (Project Report.)

En la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Educación 2030 se indica que el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* tiene por mandato ser “el mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre el ODS 4 y sobre la educación en los otros ODS” con la misión de “informar sobre la puesta en marcha de estrategias nacionales e internacionales orientadas a ayudar a todos los asociados pertinentes a dar cuenta acerca de sus compromisos, como parte del seguimiento y evaluación globales de los ODS”. Lo elabora un equipo independiente acogido por la UNESCO.

Las denominaciones empleadas y la presentación de los datos que contiene esta publicación no implican de parte de la UNESCO juicio alguno sobre la situación jurídica de los países, territorios, ciudades o zonas o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

El equipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* se ha encargado de elegir y exponer los hechos recogidos en este Informe y es responsable de las opiniones que en él se expresan, que no son necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a la Organización. El Director del Informe assume la responsabilidad general de los pareceres y las opiniones que se expresan en él.

Informe sobre Género

CONSTRUYENDO PUENTES PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO

Según el *Informe sobre Género* de 2019, los aparentes progresos realizados en cuanto a la paridad de género en la educación no son un indicador suficientemente adecuado de los progresos reales alcanzados para conseguir la igualdad de género en la educación.

Muchas personas siguen creyendo que es preferible que un hombre curse estudios universitarios a que lo haga una mujer. Es poco frecuente que los docentes reciban formación sobre cómo tener en cuenta las cuestiones de género en el aula. Algunos países siguen prohibiendo que las niñas embarazadas vayan a la escuela. La enseñanza es frecuentemente una profesión femenina con hombres a cargo. Por tanto, se necesita una perspectiva más amplia.

Por esta razón, este Informe se basa en un marco de seguimiento de la igualdad de género en la educación que se introdujo por primera vez en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de 2016. Además de centrarse en la paridad de género en cuanto a la participación en la educación, el logro educativo y los resultados del aprendizaje, este marco cubre diferentes dimensiones de la búsqueda de la igualdad de género. El marco de seguimiento sirve para analizar la educación desde dentro y desde fuera, teniendo en cuenta que no se puede producir una transformación en la educación si prevalecen unas normas de género nocivas o si no hay suficiente voluntad política para el cambio.

Esta publicación, basada en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de 2019, se nutre también del análisis de las intersecciones entre género, educación, migración y desplazamiento. En el *Informe sobre Género* se analiza la manera en que las relaciones en las comunidades de origen y de acogida influyen en las experiencias de mujeres y hombres como migrantes y refugiados, así como el papel de la educación.

Por último, en este Informe se examina la cuantía de la ayuda para la educación que se centra en la igualdad de género y se presentan diferentes programas financiados por donantes que están destinados a la educación de las niñas. En el Informe se insta a los donantes a que reevalúen su programación en materia de género a fin de garantizar que sus proyectos sean sostenibles y se integren en las políticas nacionales. En relación con los debates impulsados por la presidencia francesa del G7 en 2019, en el Informe se analiza también en qué medida los planes del sector educativo de algunos de los países con mayor disparidad de género en la educación responden adecuadamente a la necesidad de la igualdad de género.



9 789233 001176