

El sector educativo en América Latina

desde una
perspectiva
de género



CAF BANCO DE DESARROLLO
DE AMÉRICA LATINA

El sector educativo en América Latina desde una perspectiva de género

El sector educativo en América Latina desde
una perspectiva de género

ISBN: 978-980-422-294-8

Depósito Legal: DC2023000054

CRÉDITOS

Autora

Barbara Auricchio

Este documento fue preparado por Barbara Auricchio, en colaboración con el equipo de la Coordinación de Género de la Gerencia de Género, Inclusión y Diversidad, y el equipo de Educación de la Gerencia de Desarrollo Social y Humano de CAF -banco de desarrollo de América Latina y el Caribe.

Agradecimientos especiales, en particular, a Edgar Lara, Luciana Fainstain y Luis Carrera por sus valiosos aportes.

Edición de contenidos

Ana Gerez

Diseño de ilustraciones e infografías

GOOD SAS

Las ideas y los planteamientos contenidos en la presente edición son exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la posición de CAF. La versión digital de esta publicación se encuentra en scioteca.caf.com.

© 2022 Corporación Andina de Fomento.
Todos los derechos reservados

Índice

Presentación 04
Introducción 05

1. Brechas de género en el sector educativo 06

- 1.1 Enfoque de igualdad de género e inclusión como elemento transversal del sector educativo 07
- 1.2 Aspectos críticos de la paridad de género en el acceso a la educación 08
- 1.3 Repercusiones de las desigualdades estructurales, las normas sociales y los roles de género 15

2. Convenciones y marcos normativos sobre género e inclusión en la educación 27

- 2.1 Convenciones internacionales 28
- 2.2 Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible 29
- 2.3 Legislación sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia 32

3. Consideraciones de género e inclusión social en las áreas de intervención educativa 36

- 3.1 Infraestructura educativa 37
- 3.2 Retención escolar y fomento de la demanda 43
- 3.3 Programa curricular 48
- 3.4 Formación docente 52
- 3.5 Desarrollo de habilidades 54
- 3.6 Fortalecimiento institucional 59

4. Marco de análisis de género: ¿qué preguntar en el diseño e implementación de programas e iniciativas en el ámbito educativo? 62

- 4.1 Identificación 64
- 4.2 Formulación 66
- 4.3 Implementación, monitoreo y seguimiento 73
- 4.4 Análisis de los resultados 74

Referencias 75
Apéndice. Mapa de indicadores 80



Presentación

En 2015 América Latina y el Caribe logró alcanzar la paridad de género en la matriculación en educación preescolar, primaria y el primer ciclo de secundaria. Sin embargo, con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, los países se han comprometido a realizar esfuerzos adicionales y renovados en el sector educativo que van más allá del cierre de las brechas de acceso. En particular, las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, relativas a la educación, y del ODS 5, para la igualdad de género, requieren medidas y acciones que puedan romper con los estereotipos de género y las desigualdades sociales, así como garantizar condiciones y oportunidades de acceso a una enseñanza de calidad y a un proceso de aprendizaje equitativo que se traduzca finalmente en un desarrollo humano más igualitario e inclusivo.

Si se tomara una instantánea de la integración de la perspectiva de género en el sector educativo de la región, se podría decir que está a medio camino de la meta en cuanto a educación secundaria y terciaria. En 2017, solo el 14 % de los países había logrado la paridad en el segundo ciclo de secundaria y únicamente el 5 % de los países lo había alcanzado en

educación terciaria (Unesco, 2020b), con disparidades en ambos niveles en detrimento de los hombres. Además de estos desafíos en cuanto a participación en el sistema educativo, persisten normas sociales y roles de género fuertemente arraigados en el entorno familiar, institucional y social. Estas normas y roles impiden una igualdad de oportunidades y derechos en el sector educativo y condicionan de forma diferente la permanencia de hombres y mujeres en el sistema, así como sus procesos de aprendizaje y orientación vocacional.

Para las niñas y las mujeres, en particular, se suman ejes de desigualdad de género, como el matrimonio y el embarazo temprano, la violencia de género extraescolar, así como las actitudes y patrones tradicionales vinculados con su rol social de cuidadoras, los cuales obstaculizan, a lo largo de su vida, las oportunidades educativas y su futuro desarrollo profesional y en el mercado laboral. Para los varones, la pobreza y la necesidad de trabajar, junto con las normas y expectativas de género en cuanto a sus conductas y habilidades en la escuela, tienen un impacto significativo sobre su decisión de completar sus estudios o inciden en la asistencia irregular, conduciendo, por último, a la deserción escolar.

El objetivo de esta publicación es reflexionar sobre algunas medidas claves que los diferentes actores involucrados en el sector educativo pueden tomar para integrar la perspectiva de género y avanzar hacia una educación basada en la igualdad. Para apoyar esa reflexión, se presenta un diagnóstico sobre las brechas de género actualmente existentes en los sistemas educativos de la región y se repasan brevemente las convenciones, acuerdos y marcos normativos adoptados por los países latinoamericanos para garantizar el derecho de las niñas y las mujeres a la educación, así como el derecho de todas las personas a una educación de calidad inclusiva. Además, se presentan áreas de intervención posibles para revertir los sesgos de género en la educación, promover un cambio de actitudes y mentalidades y avanzar hacia una educación en igualdad. Para ilustrarlo, se comparten algunas experiencias que los Gobiernos y responsables del sector de la educación de los países han venido implementando para reducir estas brechas. Finalmente, el reporte proporciona una herramienta práctica para evaluar o analizar el nivel de incorporación de la perspectiva de género e inclusión en el ciclo de vida de un programa o iniciativa del sistema educativo.

Con este análisis y las medidas presentadas se busca promover una mayor igualdad de condiciones y oportunidades para aquellos grupos poblacionales que, por desigualdades estructurales o de género, quedan más rezagados dentro del sistema educativo. Son intervenciones que involucran a los gobiernos, la normativa, las instituciones educativas y otros actores que trabajan en el sector educativo y con las que se puede alcanzar una educación en igualdad.



Introducción

Ignorar la educación de las niñas es como ignorar una de las soluciones más eficaces para alcanzar el desarrollo [...]. El hecho de tener acceso a una educación de calidad alienta a las niñas a romper los estereotipos sociales que obstaculizan la igualdad de género. La educación también les brinda las herramientas necesarias para orientar mejor sus futuras decisiones en la vida en relación con el embarazo, el parto y los problemas de salud que se cobran la vida de millones de niños en todo el mundo. No podemos lograr el mundo que queremos sin la educación y el empoderamiento de todas las niñas y mujeres.

Sra. Audrey Azoulay, Directora General de la Unesco (2020c)

La consecución de la igualdad de género en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje y en el acceso a las oportunidades sociales y económicas que se deriva del sistema educativo son aspiraciones interrelacionadas. La igualdad en esos dos ámbitos es, además, clave para el logro principalmente de tres Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030: el ODS 4, el ODS 5 y el ODS 8. El logro de la igualdad de género precisa de un enfoque basado en los derechos, que garantice que todas las personas, independientemente de su género y edad, tengan acceso y completen las diferentes etapas educativas y que, al mismo tiempo, empodere a las personas por igual durante el proceso educativo y como resultado del mismo.

La meta 4.5 del ODS 4, en particular, resalta que:

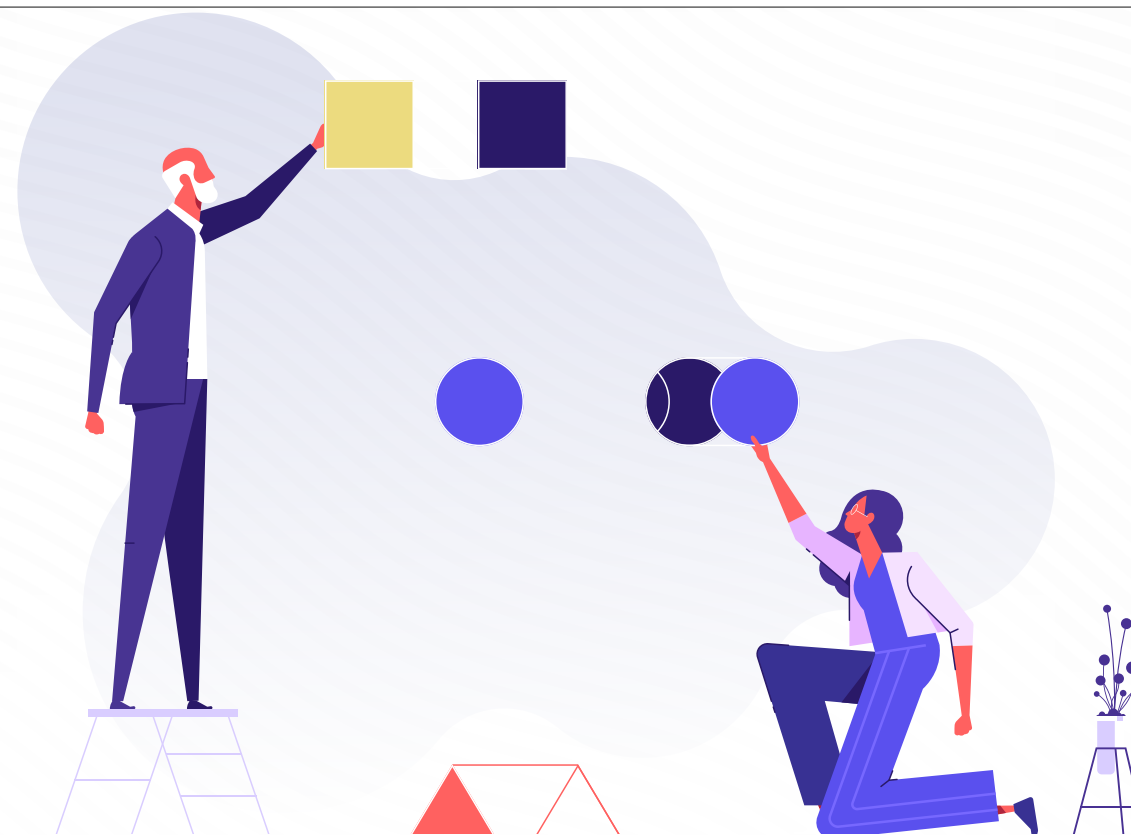
Todos los niños y niñas, hombres y mujeres deberían tener iguales oportunidades de recibir una educación de calidad, alcanzar niveles formativos equivalentes y disfrutar por igual de las ventajas de la educación. Atención especial merecen las adolescentes y mujeres jóvenes que puedan encontrarse afectadas por cuestiones como la violencia de género, el matrimonio infantil, el embarazo precoz y la sobrecarga de tareas domésticas, al igual que las que viven en zonas con altos índices de pobreza o en regiones rurales remotas. En los contextos donde los jóvenes se encuentran en desventaja, también deben adoptarse objetivos específicos para ellos (Unesco, 2017a, p. 13).

Una agenda de desarrollo en el sector educativo no puede ser sostenible e inclusiva si no aborda las limitaciones que ciertos grupos sociales enfrentan para acceder a la oferta educativa y beneficiarse en igualdad de condiciones y derechos. Si bien la igualdad de acceso a la educación para niñas y niños es un primer paso crucial para el logro de la igualdad de género y el derecho intrínseco a la educación para todas y todos, existe el riesgo de que los centros educativos puedan reproducir o reforzar las desigualdades de género existente en los diferentes entornos, en lugar de combatirlas. De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, “a pesar de los encomiables progresos realizados en las últimas dos décadas para aumentar el acceso a la educación básica, es necesario seguir esforzándose para reducir al mínimo los obstáculos al aprendizaje y para asegurar que todas las personas que estudian en las

escuelas y otros espacios de aprendizaje se encuentren en un entorno realmente inclusivo” (Unesco, 2017b). Dicho espacio debe garantizar, por tanto, el acceso y uso equitativo de los sistemas formativos, eliminando cualquier forma de discriminación y estereotipo de género. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, centrada en que nadie se quede atrás, brinda una oportunidad única para crear sociedades más inclusivas y equitativas, lo que debería comenzar por el sistema educativo.

En ese sentido, este documento está dirigido a todos aquellos actores que operan desde múltiples ámbitos en el sector de la educación. Su objetivo es reflexionar sobre cómo avanzar hacia una educación basada en la igualdad, que permita visibilizar y abordar, mediante medidas concretas, aquellas barreras de género y procesos de exclusión que determinados grupos poblacionales podrían enfrentar en el sector

educativo y en su desarrollo personal, profesional y laboral a lo largo de su vida. Para ello, el documento se desarrolla en cuatro capítulos: en el primero se visibilizan, desde una mirada regional, las principales y persistentes brechas de género y exclusión en el sector educativo; en el segundo se presenta la normativa internacional y nacional clave que legitima y justifica la concretización de una educación basada en la igualdad de género y en la inclusión; en el tercero se identifican los puntos de entrada para reducir las brechas de género en seis áreas clave de intervención del sector educativo; y, finalmente, en el último capítulo se presenta una lista de verificación con una serie de preguntas clave para medir el nivel de inclusión de la perspectiva de género en las cuatro fases principales de un programa educativo: identificación, formulación, ejecución (incluyendo seguimiento y evaluación) y análisis de resultados.



1.

Brechas de género en el sector educativo

- 1.1 Enfoque de igualdad de género e inclusión como elemento transversal del sector educativo
- 1.2 Aspectos críticos de la paridad de género en el acceso a la educación
- 1.3 Repercusiones de las desigualdades estructurales, las normas sociales y los roles de género



1.1 Enfoque de igualdad de género e inclusión como elemento transversal del sector educativo

De acuerdo con la Unesco, el mensaje central de un enfoque de igualdad e inclusión es simple: todos los estudiantes y las estudiantes cuentan, y todos y todas cuentan por igual. Sin embargo, intentar poner esto en práctica es complejo. La organización reconoce que es probable que la implementación de este mensaje exija cambios en la teoría y la práctica en todos los niveles del sistema educativo, desde el personal docente en el aula y otras personas que trabajan en experiencias educativas directamente hasta aquellas responsables de la política nacional (Unesco, 2017b). La política educativa puede influir y apoyar el pensamiento y las prácticas inclusivas, estableciendo la igualdad en el disfrute del derecho a la educación y definiendo formas de

enseñanza, apoyo y liderazgo que constituyan la base de una educación de calidad para todos y todas (Unesco, 2016b).

Para contribuir a ese objetivo, es necesario transversalizar el enfoque de género en el sector educativo. Eso significa medir el impacto diferencial que cualquier operación, programa o acción y medida en el sistema educativo pueda tener sobre cada uno de los géneros debido a las construcciones sociales y estereotipadas respecto a los roles, comportamientos y valores de hombres y mujeres. Consecuentemente, esto supone adoptar medidas adecuadas para garantizar una igualdad de condiciones y oportunidades para todos los géneros.

En este sentido, el análisis de género y de inclusión social en el sistema educativo constituye una herramienta clave para este fin, permitiendo visibilizar aquellos factores que pueden facilitar o inhibir prácticas inclusivas y equitativas dentro de los sistemas educativos. Estos factores abarcan capacidades y actitudes del personal docente y directivo, las infraestructuras, las estrategias pedagógicas y el currículo, entre otros, que tienen un impacto clave sobre el acceso, la calidad y pertinencia de la educación.

El análisis de género en el sistema educativo constituye una herramienta clave para visibilizar aquellos factores que pueden facilitar o inhibir prácticas inclusivas y equitativas dentro de los sistemas educativos.



1.2 Aspectos críticos de la paridad de género en el acceso a la educación

Del análisis de datos estadísticos sobre educación en América Latina y el Caribe se desprenden cuatro conclusiones destacables de la situación actual, descritas a continuación. Estas constituyen, a su vez, aspectos críticos a mejorar para alcanzar la paridad de género en lo que se refiere a acceso a la educación.

1.2.1 El porcentaje de países que alcanzan la paridad de género en la tasa de matriculación se va reduciendo en los niveles escolares superiores

A nivel global, han sido notables los avances alcanzados en las últimas décadas en cuanto a la paridad de género en enseñanza primaria y secundaria, los cuales han ido en paralelo con la rápida extensión de la educación. Esto ha sido posible también gracias al compromiso de los países con la Agenda de Desarrollo 2015 y, en particular, con la consecución del Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM) 2: "Lograr la enseñanza primaria universal". En 2014, se logró la paridad de género a escala mundial, en promedio, en la enseñanza primaria y en el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

Según datos del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la Unesco de 2020, más de la mitad de los países de América Latina y el Caribe (ALC) habían alcanzado en 2017 la paridad de género en la matriculación en los niveles de preescolar,

primaria y el primer ciclo de secundaria (respectivamente, el 69 %, 55 % y 52 % de los países) (ver el cuadro 1). Sin embargo, aún se presentaban algunas disparidades de género no significativas entre países en estos mismos niveles (índice de paridad de género [IPG] de 1,02, 0,97 y 1,01 respectivamente¹). No obstante, se evidencian algunos desafíos regionales persistentes, en línea con otras regiones, como América del Norte y Europa. En 2017, en ALC solo el 14 % de los países había logrado la paridad en el segundo ciclo de secundaria y únicamente el 5 % lo había conseguido en el nivel terciario, con disparidades en ambos casos en detrimento de los hombres (IPG promedio regional de 1,10 y 1,27, respectivamente). Esta tendencia se fortaleció aún más en 2018 en el nivel terciario, donde el índice ajustado de paridad de género² creció a 1,43, mostrando un incremento importante en la brecha de la tasa bruta de matriculación en detrimento de los hombres (Unesco, 2020b).



En 2017, en América Latina y el Caribe solo el 14 % de los países había logrado la paridad en el segundo ciclo de secundaria y únicamente el 5 % lo había conseguido en el nivel terciario.

1 De acuerdo con el Instituto de Estadística de la Unesco (UIS), los índices de paridad de género (IPG) entre los valores de 0,97 y 1,03 no son significativos en término de brechas.

2 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.

Cuadro 1. Índice ajustado de paridad de género para tasas brutas de matrícula y porcentaje de países que han alcanzado la paridad por nivel educativo en 2017

	Preescolar		Prímaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Terciaria	
	Índice ajustado de paridad de género	Países que han logrado la paridad (%)	Índice ajustado de paridad de género	Países que han logrado la paridad (%)	Índice ajustado de paridad de género	Países que han logrado la paridad (%)	Índice ajustado de paridad de género	Países que han logrado la paridad (%)	Índice ajustado de paridad de género	Países que han logrado la paridad (%)
Mundo	1,00	59	0,99	62	0,99	49	1,02	24	1,16	6
África Subsahariana	1,02	44	0,96	34	0,98	21	0,82	5	0,75	0
África Septentrional y Asia Occidental	1,00	53	0,99	67	0,99	60	1,02	30	1,19	20
Asia Central y Meridional	0,97	38	1,00	57	0,99	50	0,99	46	0,89	7
Asia Oriental y Sudoriental	1,00	80	0,99	76	1,00	56	1,03	41	1,15	0
Oceanía	1,01	27	0,99	59	1,02	29	1,12	0	""	""
América Latina y el Caribe	1,02	69	0,97	55	1,01	52	1,10	14	1,27	5
América del Norte y Europa	0,99	82	1,00	93	0,99	74	1,01	38	1,23	7

Nota: La tasa bruta de matrícula (TBM) corresponde al número de alumnos matriculados en un determinado nivel de educación, independientemente de la edad, expresada como porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese nivel de enseñanza.

Fuente: Unesco (2019b).



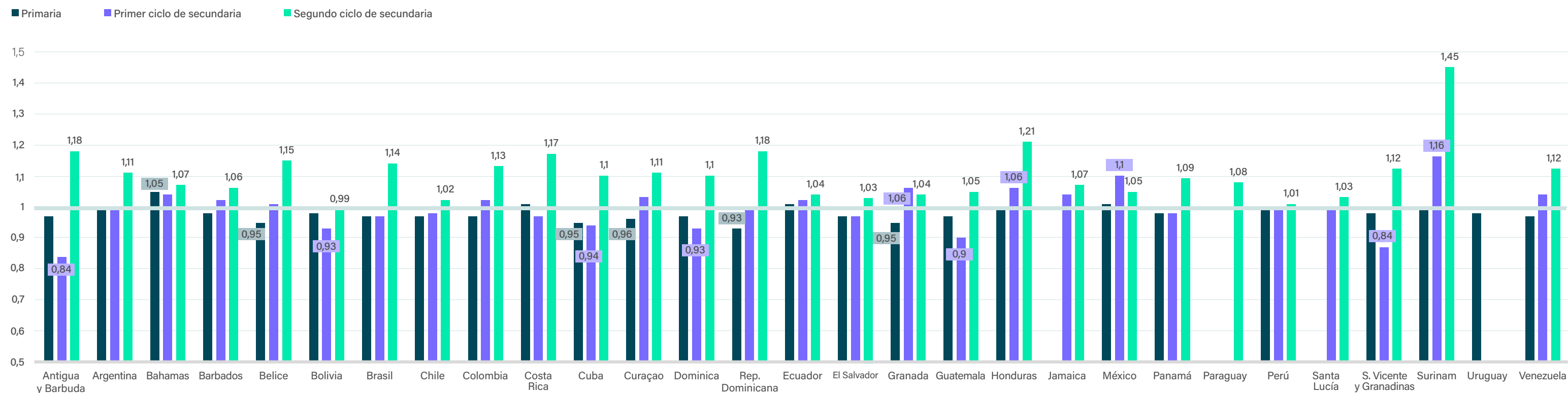
1.2.2 Se observan progresos diferentes entre países y niveles educativos

En este análisis resulta importante desagregar la información a nivel regional para observar cómo las disparidades de género varían entre países y niveles educativos. De acuerdo con el IPG de la tasa de matriculación por país en la primaria y el primer ciclo de secundaria (representadas respectivamente para las barras verdes oscuras y moradas en el gráfico 1), algunos países presentaban en 2018 índices en desventaja para los hombres y otros, para las mujeres.

Por ejemplo, República Dominicana y Bolivia registraban una tasa menor de matriculación de mujeres en la primaria y en el primer ciclo de la secundaria, respectivamente, mientras que México presentaba una brecha significativa de matriculación en detrimento de los hombres (IPG 1,10). Lo que resulta más evidente en este gráfico es la menor matriculación de los hombres en casi todos los países en el segundo ciclo de secundaria –excepto Bolivia–,

con brechas significativas en Antigua y Barbuda, Belice, Brasil, Costa Rica, Honduras, República Dominicana, Surinam y Venezuela. En el caso de Costa Rica, por ejemplo, en 2018 el IPG era de 1,17, es decir, por cada 100 mujeres, solo 83 hombres se matriculaban en el segundo ciclo de secundaria.

Gráfico 1. Índice de paridad de género de la tasa bruta de matriculación por nivel de educación y país en 2018 o el último año disponible



Nota: El índice de paridad de género es igual a 1; los valores para los tres niveles educativos superiores a 1 indican que hay una brecha de género en desventaja para los hombres, mientras que si es inferior a 1 la brecha es desfavorable para las mujeres.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Unesco (2019a).

Según el índice ajustado de paridad de género, a diferencia de otras regiones, en América Latina y el Caribe se observa una brecha de género en detrimento de los hombres en términos de matriculación y sobre todo de finalización del primer y segundo ciclo de secundaria.

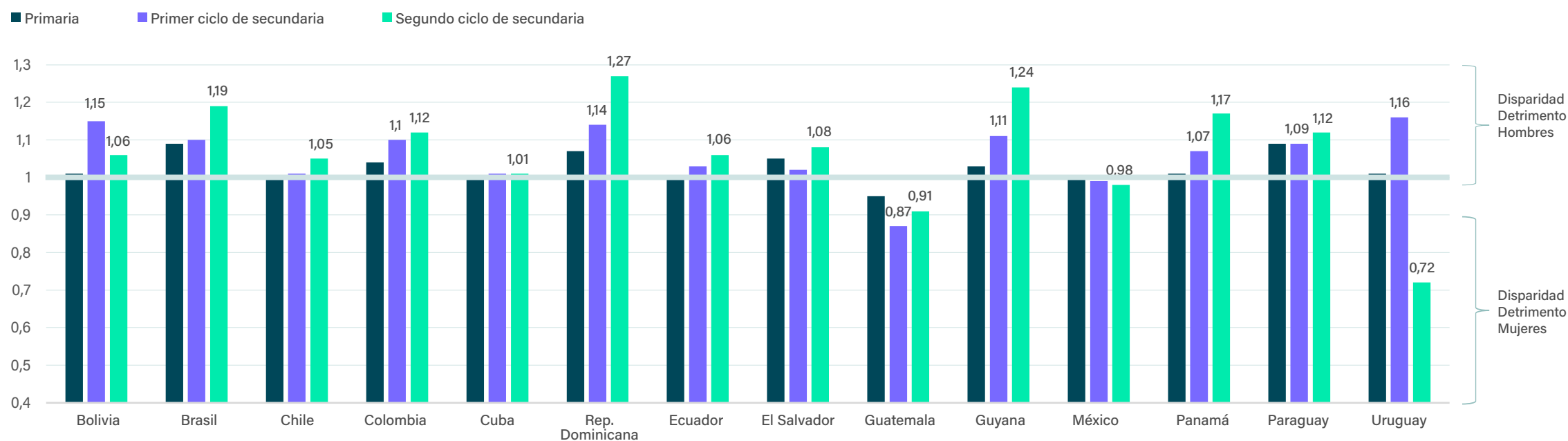
1.2.3 Existe una brecha de género en detrimento de los hombres en la matriculación y finalización del segundo ciclo de secundaria

Si bien se ha logrado una paridad en cuanto a matriculación en educación primaria en ALC, según el índice ajustado de paridad de género, a diferencia de otras regiones, todavía se observa una brecha de género en detrimento de los hombres en términos de matriculación y sobre todo de finalización³ del primer y segundo ciclo de secundaria. Entre 2010 y 2016, la región reportaba en promedio que, por cada 100 mujeres que completaban cada ciclo educativo, 96 varones terminaban la escuela primaria, 94 el primer ciclo de secundaria, 91 el segundo ciclo y solo 83 accedían a algún

tipo de educación postsecundaria. En 2017, la matriculación en postsecundaria de los hombres bajaba a 73 y en 2018 a 57 (Unesco, 2018). En 2018, en el primer y segundo ciclo de secundaria, se observa que en todos los países para los cuales se tienen datos, excepto Guatemala y Uruguay, los hombres tienen una menor tasa de finalización que las mujeres, con la mayor diferencia en la República Dominicana (ver el gráfico 2). En este año, por cada 100 mujeres, 93 varones finalizaban el primer ciclo de secundaria y 89 el segundo ciclo (Unesco, 2020a).



Gráfico 2. Índice de paridad de género de la tasa de finalización por nivel de educación en 2018 o el último año disponible



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Unesco (2019a).

³ De acuerdo al informe de la Unesco (2019a), la disparidad en lo que respecta a finalización debe calcularse mediante encuestas de hogares referidas a distintas facetas: género (mujeres y hombres), ubicación (zonas rural y urbana) y riqueza (quintil inferior y superior).

1.2.4 Los niños, niñas y adolescentes de los hogares más pobres tienen más probabilidades de quedar rezagados en la enseñanza secundaria y terciaria

América Latina y el Caribe es una de las regiones más desiguales del mundo y esta desigualdad se refleja también en la educación. En la región, siguen persistiendo importantes brechas de género y sociales para algunos grupos poblacionales en el ejercicio de su derecho a estudiar durante su ciclo de vida, obtener un diploma y beneficiarse de la educación para el acceso y permanencia en el mercado laboral.

El problema se agrava y las brechas aumentan a medida que niños, niñas, jóvenes y adultos

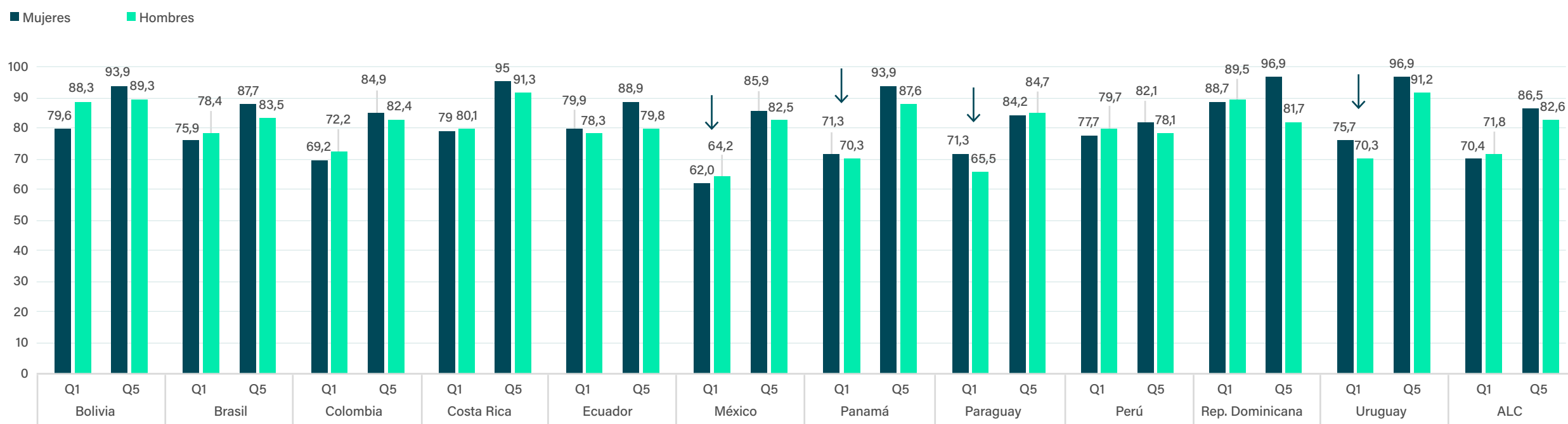
descienden en la escala socioeconómica y se alejan de los núcleos urbanos, donde la inequidad, la pobreza y la exclusión son, a la vez, causa y consecuencia del rezago educativo⁴. Si cruzamos por ejemplo dos ejes estructurantes de las desigualdades, el eje de género y el de ingreso, se identifican grandes bolsas de desigualdad.

De acuerdo con los últimos datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)⁵, las variables "ingreso del hogar" y "sexo" no influyen significativamente sobre

la asistencia escolar de la infancia en el nivel primario; en promedio, en la región, se alcanza un 99 % de asistencia en los hogares de los quintiles de ingreso más rico y un 97 % en los más pobres. No obstante, en el nivel secundario, el porcentaje de asistencia escolar de niños y niñas disminuye en más de 20 puntos porcentuales respecto a la asistencia en la primaria, bajando a un 80 % en los hogares del último quintil (Q5) y al 70 % en los del primer quintil (Q1) para ambos sexos (gráfico 3). Además, se empieza a ampliar de forma significativa la brecha de asistencia escolar entre los quintiles extremos y por sexo, como en

el caso de México, Panamá, Paraguay y Uruguay, con una diferencia de 20 puntos porcentuales de asistencia. Asimismo, comienzan a vislumbrarse en promedio disparidades de género en el Q1, en detrimento de las mujeres, y en el Q5, en detrimento de los hombres (ver, por ejemplo, los datos de Bolivia, Brasil y Colombia para el primer caso y los de Panamá, República Dominicana y Uruguay para el segundo).

Gráfico 3. Índice de asistencia escolar en secundaria (13-19 años) por país según quintiles extremos de ingreso per cápita del hogar y sexo (%) en 2018



Nota: El índice de asistencia escolar corresponde al número de personas de sexo femenino y masculino que, según su edad, en el momento de la encuesta se encontraba asistiendo a clases en algún establecimiento de enseñanza formal, expresado como el porcentaje de la población de ese mismo grupo de edad y sexo. Se incluyen solo los países para los cuales se presentan datos en 2018 y que eran miembros de CAF en 2021. Para la región de ALC, se utiliza el promedio simple de 18 países.

Fuente: Elaboración propia con datos de CEPALSTAT provenientes de encuestas de hogares de los países.

⁴ La base de datos mundial sobre la desigualdad en la educación (WIDE, por su sigla en inglés) destaca la poderosa influencia de las circunstancias, como la riqueza, el género, el origen étnico, la discapacidad y la ubicación geográfica, sobre las cuales las personas tienen poco control, pero que desempeñan un papel importante en la formación de sus oportunidades para la educación y el desarrollo humano.

⁵ Para más información visitar la página web de CEPALSTAT, referenciada al final de este reporte.

En el nivel terciario es donde las brechas entre los quintiles extremos son más significativas (gráfico 4): en promedio, a nivel regional, hay una asistencia escolar del 50 % en el Q5, frente a casi un 20 % en el Q1, con una diferencia de hasta 40 puntos porcentuales, como en el caso de Bolivia, Brasil, México, Paraguay y Uruguay.

Además, es en ese nivel educativo donde los dos ejes estructurantes de la desigualdad (el ingreso y el género) se refuerzan entre sí. Si se mira el índice ajustado de paridad de género en la asistencia escolar en educación terciaria (gráfico 5) de los hogares más pobres (Q1), el comportamiento de la brecha de asistencia es muy variable. En algunos países opera en detrimento de los hombres (República Dominicana y Uruguay) y en otros, de las mujeres, como en el caso de Panamá, donde la brecha refleja una importante desventaja de las mujeres de los hogares más pobres: por cada 100 hombres, solo asistían 66 mujeres. En los hogares más ricos (Q5) se muestra una brecha de asistencia en detrimento de los hombres en todos los países.

Gráfico 4. Índice de asistencia escolar en terciaria (20-24 años) por país según quintiles extremos de ingreso per cápita del hogar y sexo (%) en 2018

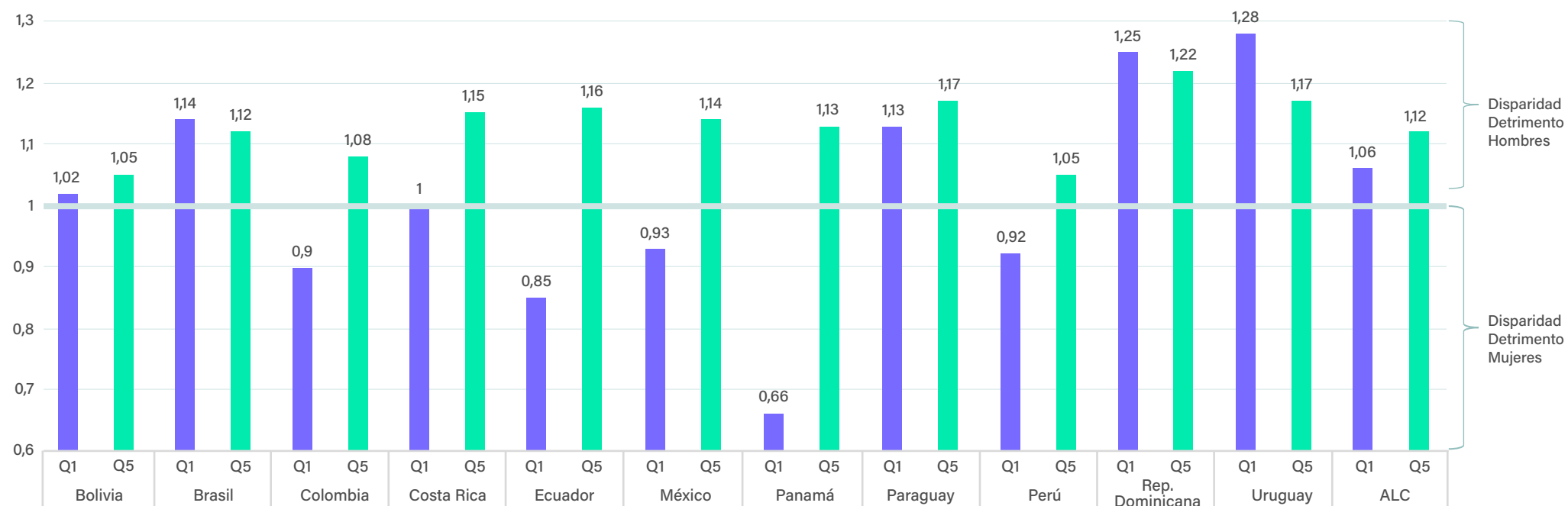


Nota: Se incluyen solo los países para los cuales se presentan datos en 2018 y que eran miembros de CAF en 2020. Para la región de ALC, se utiliza el promedio simple de 18 países.

Fuente: Elaboración propia con datos de CEPALSTAT provenientes de encuestas de hogares de los países.



Gráfico 5. Índice ajustado de paridad de género de la asistencia escolar en educación terciaria (20-24 años) por país y quintiles extremos de ingreso per cápita del hogar en 2018





Nota: Se incluyen solo los países para los cuales se presentan datos en 2018 y que eran miembros de CAF en 2020. Para la región de ALC, se utiliza el promedio simple de 18 países.

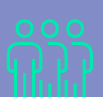
Fuente: Elaboración propia con datos de CEPALSTAT provenientes de encuestas de hogares de los países.

Cabe mencionar la importancia de considerar en el análisis otros ejes estructurantes de la desigualdad, además del género y el estrato socioeconómico, como el de pertenencia étnico-racial, edad, orientación sexual, territorio, tipo de área (urbana y rural) y condición de migrantes o desplazados, que podrían ampliar esas brechas.

De acuerdo con el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Unesco, 2020a), las tasas de asistencia a la escuela son más bajas para las personas jóvenes con discapacidad, los hablantes de lenguas indígenas y los afrodescendientes. Más concretamente, en este informe se resaltan importantes brechas:

 Una tasa de asistencia de 10 puntos porcentuales más baja en el promedio regional entre el alumnado de 12 a 17 años con discapacidad que entre el que no tiene discapacidad, especialmente en Ecuador, México y Trinidad y Tobago.

 Una tasa de asistencia de 3 a 20 puntos porcentuales más baja entre los hablantes de lenguas indígenas de 15 a 17 años en Bolivia, Guatemala, México y Perú que entre todos aquellos que se identifican como indígenas que solo hablan español.

 Una tasa de asistencia más baja en 7 de los 11 países de los que se dispone de datos entre las personas afrodescendientes de 12 a 17 años que entre sus pares no afrodescendientes.

1.3 Repercusiones de las desigualdades estructurales, las normas sociales y los roles de género

Las normas de género son reglas que se aplican de manera diferente a hombres y mujeres, dictando comportamientos o atributos esperados. Se basan en las relaciones de poder y las visiones tradicionales de los roles asignados a los hombres y las mujeres en la sociedad. Influyen en las actitudes, los comportamientos y las prácticas sociales, afectando leyes y políticas y permeando los sistemas educativos.

Las desigualdades estructurales, normas sociales y roles de género en el entorno familiar, institucional y social impiden una igualdad de oportunidades y derechos en la educación y condicionan de forma diferente la permanencia de hombres y mujeres en el sistema educativo. Además, agudizan situaciones de violencia de género, acoso verbal y sexual dentro y alrededor del entorno escolar, así como otras formas de discriminación por razón de la etnia, la identidad sexual y el estrato socioeconómico. Todos estos factores afectan las habilidades y procesos de aprendizaje e incentivan ciertas elecciones curriculares que repercuten en la segregación horizontal y vertical en el mercado laboral.

1.3.1 Condicionantes de la permanencia de las mujeres en el sistema educativo

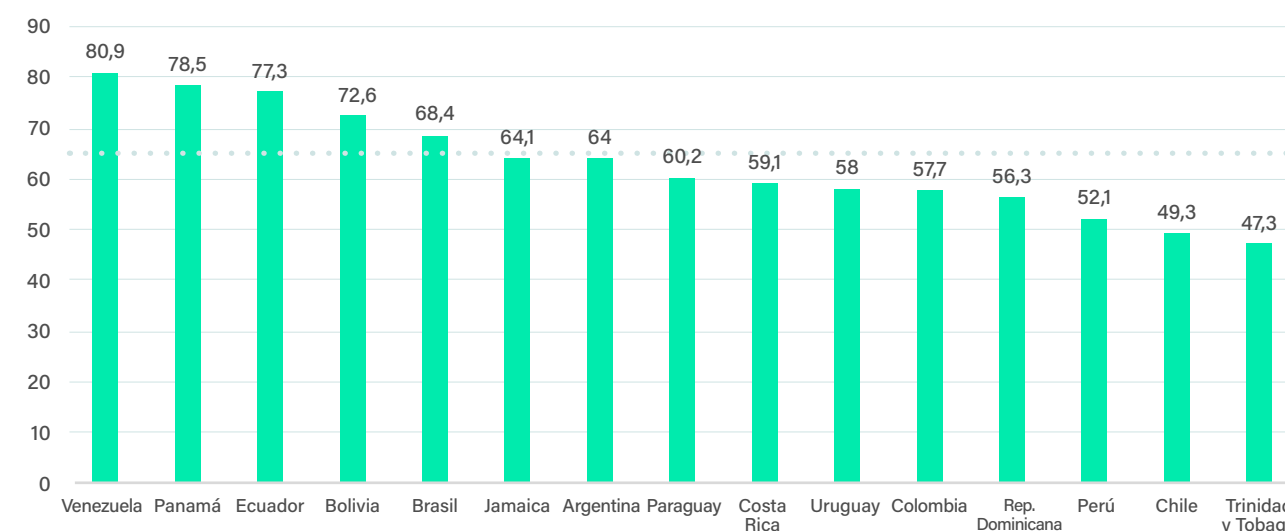
Además de las dimensiones de desigualdad estructurales⁶, existen otros ejes de desigualdad de género para las niñas y mujeres. Entre ellas están el matrimonio y el embarazo temprano, las violencias de género extraescolares, las actitudes y patrones tradicionales vinculados a su rol social de cuidadoras, así como otras normas discriminatorias de género en la sociedad, las cuales obstaculizan, a lo largo de su vida, las oportunidades educativas y su futuro desarrollo profesional y en el mercado laboral.



El embarazo precoz y el matrimonio infantil son una causa importante del abandono escolar de las adolescentes en América Latina y el Caribe. En 2018, según datos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, por su sigla en inglés), el 25 % de las mujeres de 20 a 24 años se habían casado o mantenían una unión temprana antes de los 18 años⁷, con índices de matrimonio infantil⁸ que varían en la región, desde menos del 10 % en Jamaica hasta más del 30 % en Belice, Honduras, Nicaragua y República Dominicana (Unicef, 2019)⁹. Esta condición se agrava si se suman otras dimensiones de la pobreza. Si se toma a modo de ejemplo el caso de República Dominicana, país con mayor prevalencia del matrimonio infantil en la región, se evidencia que hay una correlación entre este fenómeno y el nivel educativo, que se profundiza entre

aquellas mujeres que enfrentan otras condiciones de desigualdad. Así, al tener en cuenta el lugar de residencia, el quintil de ingresos y el nivel de educación, se evidencia que las mujeres dominicanas de las zonas rurales del quintil más pobre y con solo estudios primarios tienen cuatro veces más probabilidades de casarse siendo niñas que las mujeres de zonas urbanas del quintil más rico y con educación secundaria o superior (un 67 % comparado con un 16 %) (Unicef, 2019). Asimismo, según datos de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la región registró 66,5 nacimientos por cada 1.000 adolescentes de 15 a 19 años en el período 2010-2015 (gráfico 6), siendo la segunda tasa estimada de fecundidad en adolescentes más elevada del mundo (OPS et al., 2018).

Gráfico 6. Tasas de fecundidad en adolescentes en países de América Latina y el Caribe para el período 2010-2015



Nota: La tasa corresponde al número de nacimientos por cada 1.000 mujeres de 15-19 años. Se incluyen los países miembro de CAF en 2020 para los cuales se tienen datos.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la OPS et al. (2018).

6 La División de Desarrollo Social de la CEPAL llegó a establecer lo que llama "ejes estructurantes de la desigualdad social", que se refieren a cinco ejes específicos: socioeconómico, género, pertenencia étnico-racial, edad y territorio. De acuerdo con la CEPAL, "se dice que estos ejes son estructurantes porque desempeñan un papel central en la dinámica y en la reproducción de las relaciones sociales y económicas y, por tanto, son claves para explicar la magnitud de las brechas identificadas en algunos de los principales ámbitos del desarrollo social y del ejercicio de los derechos" (Ecosistema In Context, 2019).

7 Unicef (2019). Para más información, véase la página web de Unicef sobre el matrimonio infantil.

8 El índice de matrimonio infantil mide el porcentaje de mujeres de 20 a 24 años casadas o en unión por primera vez antes de los 18 años.

9 Información de la base de datos mundiales de Unicef procedentes de las encuestas por indicadores múltiples por conglomerados, encuestas de demografía y salud y otras encuestas nacionales representativas realizadas entre 2006 y 2017. Para obtener información más detallada por país, véase Unicef (s.f.).



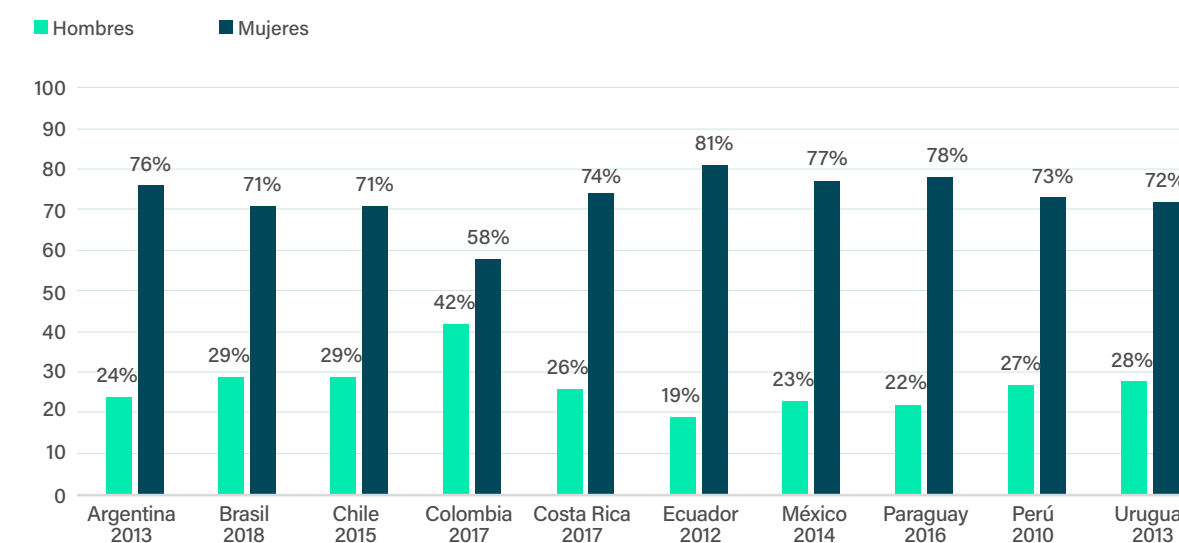
En Bolivia, el 19 % de las niñas y adolescentes de 15 a 19 años que no habían terminado la educación secundaria citaron el matrimonio como la razón principal del abandono escolar y el 14 %, el embarazo. En México, según datos de 2013, el 8 % de las mujeres de 15 a 29 años que dejaron la escuela antes de tiempo adujo el embarazo o dar a luz como una de las razones y el 11 % dijo deberse al matrimonio o la vida en pareja (Unesco, 2019a).

La reinserción escolar o el ingreso al mundo laboral puede tornarse imposible para las madres jóvenes si no hay una adecuada oferta de cuidado para la niñez¹⁰. De acuerdo con la encuesta de 2015 de CAF sobre habilidades cognitivas y socioemocionales, las madres adolescentes tienen menor probabilidad de asistir a la escuela que sus pares que no tienen hijos(as). La caída en la probabilidad de asistencia escolar de las madres jóvenes respecto a mujeres de iguales características

que no son madres es extremadamente grande: entre 10 y 40 puntos porcentuales, dependiendo del país (CAF, 2015).

Al matrimonio precoz y el embarazo infantil, se suma otro factor y causa de abandono escolar, sobre todo, para las mujeres del estrato socioeconómico más bajo: la carga de trabajo doméstico y de cuidado no remunerado, al que destinan casi el triple del tiempo que los hombres (gráfico 7)¹¹. La falta de recursos económicos para tercerizar este trabajo implica una pobreza de tiempo adicional, que influye fuertemente en la asistencia escolar de las niñas y adolescentes. Este trabajo no remunerado recae principalmente sobre las mujeres por los roles de género fuertemente enraizados en algunas sociedades y puede constituir una importante barrera que, desde temprana edad, impida el pleno desarrollo de las niñas y adolescentes en su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.

Gráfico 7. Promedio de tiempo dedicado a tareas domésticas y de cuidados en el hogar no remunerado durante la semana en países de ALC según el sexo (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la OIT (2019) procedentes de las encuestas de uso del tiempo disponibles en países de América Latina y el Caribe.

10 Los datos de las Encuestas de Demografía y Salud permiten indagar sobre la asociación entre el embarazo adolescente y la asistencia escolar, comparando la probabilidad de asistencia escolar de jóvenes que son madres adolescentes y de las que no, una vez descontado el efecto de las características socioeconómicas que pueden estar asociadas tanto a la asistencia escolar como a la probabilidad de ser madre adolescente.

11 Se toma en cuenta el trabajo doméstico y de cuidado realizado para el propio hogar, sin considerar las actividades productivas para el autoconsumo del hogar. Los datos se refieren al promedio de la suma de las horas destinadas al trabajo doméstico y de cuidado de todos los miembros del hogar. Las edades iniciales de los miembros del hogar varían por país: Argentina (18 años); Brasil, Paraguay y Uruguay (14 años); Chile, Costa Rica, Ecuador, México, Guatemala y Perú (12 años); Colombia (10 años).

La reinserción escolar o el ingreso al mundo laboral puede tornarse imposible para las madres jóvenes si no hay una adecuada oferta de cuidado para la niñez.

Estas brechas se reducirán difícilmente en ausencia de políticas públicas y programas que provean servicios de planificación familiar, **que implementen medidas preventivas y punitivas para erradicar la violencia basada en el género y que fomenten una corresponsabilidad social de los cuidados y una redistribución de estas tareas en el ámbito familiar.**

Por tanto, estas brechas se reducirán difícilmente en ausencia de políticas públicas y programas que provean servicios de planificación familiar, que implementen medidas preventivas y punitivas para erradicar la violencia basada en el género y que fomenten una corresponsabilidad social de los cuidados y una redistribución de estas tareas en el ámbito familiar.

De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo de 2017 del Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador, las principales razones de no asistencia a un centro educativo de la población de entre 5 y 24 años difería entre mujeres y hombres por causas relacionadas con los roles de género. Así, se encuentra que

“el cuidado de hijos e hijas” y “los quehaceres del hogar” son motivos exclusivamente aducidos por las mujeres (13,8 % y 12,1 %, respectivamente). Entre los hombres, es mucho más alta la proporción de quienes señalan que no asisten debido al trabajo remunerado (37,3 % de los hombres vs. 15,9 % de las mujeres) y, por lo tanto, tienen una entrada precoz al mercado laboral para cumplir con su rol de proveedor.

Finalmente, la violencia contra las mujeres y las niñas en el ámbito público y privado constituye una amenaza adicional, que influye fuertemente en su salud física y emocional, así como en su comportamiento en materia de movilidad y toma de decisiones. Según un estudio de la CEPAL sobre políticas urbanas de igualdad, las mujeres tienden a abandonar

el espacio público cuando sienten temor, disminuyendo su radio de movilidad, utilizando las ofertas de la ciudad con menor frecuencia y cambiando sus recorridos y horarios de desplazamiento para evitar las horas nocturnas (Rico y Segovia, 2017). De acuerdo a varios estudios y encuestas nacionales reportados por la CEPAL (Rozas Balbotín y Salazar Arredondo, 2015), en Lima, nueve de cada diez mujeres de entre 18 y 29 años habían sido víctimas de acoso sexual callejero en 2013; en Bogotá, en 2014, y Ciudad de México, en 2016, seis de cada diez mujeres habían vivido alguna agresión sexual en el transporte público. En Chile, en 2015, cinco de cada diez mujeres de entre 20 y 29 años declararon haber vivido acoso sexual callejero.

El acoso callejero y en los transportes públicos es una de las formas de violencia de género más normalizada en muchas sociedades de ALC y constituye una condición importante de la asistencia de las mujeres en el ámbito educativo. Este es el caso, sobre todo, de aquellas que tienen que atender presencialmente cursos y programas educativos impartidos en los horarios nocturnos, las que viven en zonas rurales y deben caminar largas distancias para llegar a la escuela, las cuales se pueden enfrentar con múltiples riesgos de violencia debido a una baja seguridad, así como de las niñas y adolescentes de hogares pobres que no tienen recursos de movilidad privada y, por tanto, están más expuestas al riesgo de sufrir algún tipo de violencia en el camino desde la casa hacia el centro escolar y viceversa.



1.3.2 Condicionantes de la permanencia de los hombres en el sistema educativo



12 El efecto Pigmalión hace referencia a la capacidad de influencia que tienen las expectativas de una persona hacia otra, lo que también se conoce en psicología como la teoría de la Profecía Autocumplida. Esta sostiene que si creemos que algo (positivo o negativo) va a suceder en nuestra vida, esto sucederá, puesto que inconscientemente caminaremos hacia la expectativa creada, nos guste o no. En el ámbito educativo, el conocido experimento de Rosenthal y Jacobson demostró efectivamente la teoría de cómo las expectativas positivas o negativas del personal docente pueden afectar al comportamiento del alumnado, sino que, además, pueden afectar el nivel intelectual del mismo y su evolución académica.

Según una encuesta de CAF (Berniell et al., 2016), las razones de los hombres para abandonar la escuela difieren notablemente de las de las mujeres. Para los hombres jóvenes (entre 15 y 25 años en el momento de la encuesta), las principales causas son económicas (44 %) y sentirse mal o maltratado en la escuela (32 %). Para las mujeres de la misma edad, la principal causa de la deserción es el embarazo (36 %), seguido por las razones económicas (25 %). Por otra parte, de seis países de ALC con disparidades medias en la trayectoria educativa en detrimento de los varones, los niños en situación de pobreza se encontraban en situación de mayor desventaja en cuatro países: Colombia, Brasil, Honduras y República Dominicana. En Honduras, por cada 100 mujeres que terminaban el segundo ciclo de secundaria en 2011, solo lo conseguían 65 varones y apenas 27 varones pobres por cada 100 mujeres pobres (Unesco, 2018).

Dos factores influyen de forma combinada en las tasas de participación, progreso y aprendizaje cuando los varones se quedan rezagados. En primer lugar, la pobreza y el deseo o la necesidad de trabajar pueden impedir que prosigan sus estudios o causar una asistencia irregular, conduciendo por último a la deserción escolar. En segundo lugar, las normas y expectativas de género, en virtud de las cuales se esperan determinadas conductas de los varones, se reproducen a veces en las escuelas y aulas, representando una fuerte barrera. Los jóvenes desfavorecidos pueden verse atrapados en trayectorias de las que luego es difícil apartarse; las normas sociales y de género influyen en los modos de interacción de los niños con los maestros, los padres, sus pares y la comunidad en su conjunto, lo que, a su vez, moldea su identidad, su comportamiento y sus decisiones. Un estudio efectuado en Jamaica reveló que a los varones se les decía

frecuentemente que eran holgazanes, lo que producía un “efecto Pigmalión”¹²: reducía su autoestima y redundaba en malos resultados escolares, el fracaso en los exámenes y la orientación a clases de recuperación. La falta de motivación de los varones para obtener buenos resultados en la escuela no es una cuestión de mera decisión individual (Unesco,2018).

Finalmente, la violencia en sus diferentes expresiones en la escuela, así como la presencia de entornos comunitarios violentos e inseguros, puede incrementar la desmotivación en la asistencia escolar y el riesgo de involucrarse en actos delictivos o pandillas. En Brasil, los índices de violencia y muerte violenta son particularmente altos entre los jóvenes en contextos de bajos ingresos, donde la falta de educación y de posibilidades de empleo conlleva el riesgo de entrar en pandillas y dedicarse al tráfico de drogas (Unesco,2018).

Dos factores influyen de forma combinada en las tasas de participación, progreso y aprendizaje cuando los varones se quedan rezagados. En primer lugar, la pobreza y el deseo o la necesidad de trabajar y en segundo lugar, las normas y expectativas de género.

1.3.3 Repercusiones de la violencia de género

El contexto educativo es un espacio específico de enorme complejidad, puesto que en él confluyen personas afectadas por diversas formas de discriminación y violencia. Estas incluyen la violencia directa o indirecta en el hogar (sexual, física, psicológica, por descuido o trato negligente), la violencia en la pareja en el caso de personas adolescentes y jóvenes, así como todas las formas de violencia vinculadas a los entornos escolares, desde la inseguridad en el camino a la escuela hasta aquellas formas generadas por la delincuencia organizada (trata de personas con fines de explotación sexual o laboral, narcotráfico, pandillas, etcétera). Estas situaciones de discriminación y de violencia de género que niños, niñas y adolescentes sufren en el contexto doméstico, en el ciberespacio, en los espacios públicos, en la comunidad y los barrios se puede reproducir y agudizar en el ámbito educativo.

Por tanto, la violencia de género relacionada con la escuela no puede considerarse de manera aislada respecto a la violencia del resto de la sociedad. Está impulsada por normas sociales y desigualdades arraigadas que sostienen la violencia de género y, a veces, la reproducen. Los datos de la Unesco sugieren que la violencia de género relacionada con la escuela afecta más a la niñez de grupos de población que ya sufren discriminación y marginación. La vulnerabilidad de los niños y las niñas a la violencia de género relacionada con la escuela aumenta si viven con discapacidad, expresan preferencias sexuales distintas de la generalizada, están afectados por el VIH/SIDA o forman parte de un grupo desfavorecido (UNGEI/Unesco, 2015).

La violencia de género relacionada con la escuela se define como actos o amenazas

de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género y debido a una dinámica de desigualdad en el poder. Incluye amenazas explícitas o actos de violencia física, acoso escolar (*bullying*¹³), verbal o sexual, tocamientos sin consentimiento, coerción y agresión sexual y violación (UNGEI/Unesco, 2015). La violencia y el acoso pueden ocurrir en el aula, en el terreno de juegos, en los baños y vestuarios, en el camino a los centros educativos o de regreso al hogar y a través de internet. A menudo, estas diferentes formas de violencia se superponen y refuerzan mutuamente.

En lo que respecta a las diferentes formas de *bullying*, la proporción de niñas y niños que experimentan acoso físico y psicológico

depende en gran medida del país y el contexto. Los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013, realizado con alumnos de 6° grado en 15 países de América Latina, mostraban que en al menos dos países (Brasil y Honduras) los niños indicaron en mayor o igual proporción que las niñas haber sufrido formas físicas de *bullying*. Por el contrario, en Argentina, Honduras y Uruguay, las niñas indicaron ser víctimas de formas psicológicas con mayor frecuencia que los niños, con 5 puntos porcentuales de diferencia (UNGEI/Unesco, 2015). En Colombia, donde, en general, los varones experimentan los niveles más altos de *bullying* de la región, los niños también tenían más posibilidades de indicar acoso psicológico que las niñas: un 38 %, en comparación con un 31 % de las niñas.

La violencia de género relacionada con la escuela no puede considerarse de manera aislada respecto a la violencia del resto de la sociedad. Está impulsada por normas sociales y desigualdades arraigadas que sostienen la violencia de género y, a veces, la reproducen.

¹³ Las alumnas y los alumnos sufren acoso o hostigamiento escolar (*bullying*) cuando se ven expuestos repetidamente a comportamientos agresivos por parte de sus compañeros/as, quienes provocan heridas o malestar de manera intencionada a las víctimas. Puede consistir en violencia física, abusos verbales o la intención de provocar daños psicológicos mediante la humillación o la exclusión en los espacios educativos o a través de las redes sociales, lo que recibe el nombre específico de ciberacoso. La forma en que se expresa o experimenta el *bullying* tiene con frecuencia sesgo de género y refleja la desigualdad en las relaciones de poder. Además, miembros del alumnado pueden ser objeto de acoso escolar porque no se ajustan a las normas de género habituales o por su identidad de género, ya sea real o percibida. El acoso debilita claramente la capacidad de las niñas y niños para participar en un entorno seguro y propicio al aprendizaje.



Un entorno de aprendizaje inseguro y violento aumenta la probabilidad de que alumnos y alumnas falten a clase, participen menos activamente, reduzcan su nivel de aprendizaje e, incluso, abandonen completamente los estudios.

Por otra parte, la violencia sexual¹⁴ en la escuela es una preocupación mundial, pero la falta de datos comparables limita la información sobre la amplitud del problema y el desarrollo de soluciones, normativas y programas de prevención eficaces. Un estudio realizado en el marco de la campaña ÚNETE del Secretario General de las Naciones Unidas reportó en 2014 que las niñas de Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá y República Dominicana sufrían "periódicamente"

acoso sexual en la escuela y "chantaje sexual" relacionado con las calificaciones (Moreno Uriza, 2014). En el caso de Ecuador, la Encuesta Nacional Sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género Contra las Mujeres (ENVIGMU) de 2019 evidencia que las mujeres sufren diversos tipos de violencia en el ámbito educativo y el 19 % de ellas reportan haber vivido algún tipo de violencia de género, porcentaje que se agudiza en las zonas rurales (cuadro 2) (INEC, 2019).



Cuadro 2. Indicadores de violencia de género y contra las mujeres en al ámbito educativo en Ecuador

Desagregación	Mujeres que han vivido algún tipo de violencia de género	Mujeres que han vivido violencia física	Mujeres que han vivido violencia sexual	Mujeres que han vivido violencia psicológica
Nacional	19,2 %	6,8 %	7,0 %	13,7 %
Urbana	18,4 %	5,6 %	7,7 %	12,9 %
Rural	21,2 %	9,9 %	5,2 %	15,8 %

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENVIGMU 2019 en Ecuador (INEC, 2019).

Un entorno de aprendizaje inseguro y violento disminuye la calidad de la educación de todo el alumnado: aumenta la probabilidad de que alumnos y alumnas falten a clase, participen menos activamente, reduzcan su nivel de aprendizaje e, incluso, abandonen completamente los estudios. Las víctimas corren un riesgo elevado de padecer ansiedad, estrés psicológico y depresión.

¹⁴ La violencia sexual es un tipo de violencia de género relacionada con la escuela enormemente destructiva, que se manifiesta en forma de acoso verbal y psicológico, agresión sexual, violación, coerción, explotación y discriminación en la escuela y sus cercanías.

1.3.4 Diferencias de género en las habilidades y procesos de aprendizaje

Si bien se están reduciendo las brechas de género en el acceso al sistema educativo, las desigualdades de género en términos de las capacidades o habilidades siguen persistiendo y repercuten en el desempeño escolar de ambos sexos. La ventaja de los hombres sobre las mujeres en matemáticas es pequeña o inexistente durante la primaria, pero luego se incrementa durante la secundaria. Por ejemplo, en las Olimpiadas de Matemática en Brasil, hay mayor número de niñas que de niños en los grupos participantes más jóvenes, pero esta proporción decrece a medida que las niñas se hacen mayores y los contenidos se vuelven más complejos (Grazzi, 2018). Por su parte, en Chile, no hubo diferencias entre niños y niñas del 4° grado en los exámenes realizados para el Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMMS¹⁵, por su sigla en inglés) de 2015, pero en los resultados del 8° grado la diferencia fue de 18 puntos a favor de los varones¹⁶.

Entre muchos otros factores, esta situación se debe mayormente a sesgos de género

existentes, por ejemplo, en las expectativas de los padres: en Chile, el 50 % de los padres y madres espera que sus hijos varones sigan carreras en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por su sigla en inglés), pero solo el 16 % espera lo mismo para sus hijas; en México, esta proporción es del 35 % versus el 11 % (OCDE, 2015). En América Latina, el TERCE de 2013 reveló que entre el 8 % y el 20 % de los profesores de matemáticas en 6° grado creían que esta materia es más fácil de aprender para los niños que para las niñas (Treviño et al., 2016). Por lo tanto, la creencia estereotipada de que las matemáticas no son para las mujeres genera una baja expectativa por parte de los padres, maestros y compañeros en cuanto al desempeño de las niñas en esta disciplina, lo cual a su vez distorsiona sus autopercepciones en términos de capacidades, provocando una pérdida de confianza en sí mismas. Más en general, estas creencias, actitudes, comportamientos y valores que se instalan de forma inconsciente en los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden, por lo tanto, transmitir y reforzar estereotipos de

género o de exclusión y entran a formar parte de lo que se define como *currículum* oculto. Este término, acuñado en 1968 por Philip Jackson, se refiere a todo lo que se enseña y aprende de forma sistemática en la escuela, pero no está en el *currículum* oficial. De aquí la importancia de revisar este *currículum* paralelo, que podría impactar negativamente en la elección vocacional y el proceso de aprendizaje de las alumnas y los alumnos.

Una mirada más general a los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por su sigla en inglés) de 2018¹⁷ desde la perspectiva de género muestra que, en todos los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) participantes, las niñas superaron significativamente a los niños en lectura (en promedio por 30 puntos)¹⁸ (cuadro 3). En esta competencia, las brechas de género en ALC¹⁹ fueron inferiores al promedio de los países de la OCDE, con los niños en desventaja. República Dominicana fue el único país con una brecha de género alineada con el promedio de

los países de la OCDE, mientras que en los otros países las niñas superaron a los niños en un rango que va de los 10 puntos en Colombia hasta los 26 puntos en el caso de Brasil. De acuerdo con el informe PISA, en Perú se redujo la brecha gracias a una mejora del rendimiento de los niños, mientras que en México se logró por una reducción del rendimiento de las niñas.

En cuanto a las matemáticas, la brecha de género ascendió a solo 5 puntos a favor de los niños en promedio en los países de la OCDE. Sin embargo, la mayor diferencia en puntajes entre niños y niñas a favor de los primeros se observó en todos los países participantes de ALC (excepto República Dominicana) y, en particular, en Colombia, donde los niños obtuvieron alrededor de 20 puntos más que las niñas. En Argentina, Costa Rica y Perú, la diferencia ascendió a entre 15 y 18 puntos, mientras que en Brasil, Chile, México, Panamá y Uruguay se situó entre 5 y 10 puntos.

15 TIMSS es un estudio internacional que evalúa los logros de aprendizaje de estudiantes de 4° y 8° grados básicos en las áreas de matemática y ciencias naturales.

16 Para más información sobre estas pruebas, véase el Informe Nacional TIMSS 2015.

17 El Informe PISA debe llevarse a cabo cada 3 años. El Programa examina a estudiantes de 15 años y no de un nivel escolar específico; no evalúa materias escolares, sino que revisa las tres áreas de competencias (lectura, matemáticas y ciencias naturales), con pruebas diseñadas para ser independientes del *currículum* (y así poder comparar diversos países).

18 Las puntuaciones de PISA pueden situarse a lo largo de escalas específicas desarrolladas para cada materia, diseñadas para mostrar las competencias generales probadas por el Programa. Estas escalas están divididas en niveles que representan grupos de preguntas de pruebas, comenzando en el nivel 1 con preguntas que exigen únicamente las habilidades más básicas para cumplimentarlas y aumentando la dificultad en cada nivel por cada materia de las pruebas; en teoría, no existe una puntuación mínima ni máxima. Los resultados se escalan para adaptarse aproximadamente a la distribución regular, lo que significa que la puntuación media entre los países de la OCDE es de 500 puntos y la desviación estándar de 100 puntos. Alrededor de dos tercios de los estudiantes de los países de la OCDE puntúan entre 400 y 600 puntos. Menos del 2 % de los estudiantes, de media entre los países de la OCDE, puntúan por encima de 700 puntos y como máximo un puñado de alumnos de la muestra de PISA en cada país puntúa por encima de 800 puntos (Gobierno de España, s.f.).

19 En PISA 2018 participaron nueve países de América Latina y el Caribe: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Perú, México, República Dominicana y Uruguay.

Más en general, estas creencias, actitudes, comportamientos y valores que se instalan de forma inconsciente en los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden transmitir y reforzar estereotipos de género o de exclusión y entran a formar parte de lo que se define como *currículum* oculto.

Cuadro 3. Resultados del PISA 2018 para países de ALC desde una perspectiva de género

	Rendimiento en lectura			Rendimiento en matemáticas			Rendimiento en ciencias		
	Niños Puntuación media	Niñas Puntuación media	Diferencia entre niñas y niños Diferencia de puntuación	Niños Puntuación media	Niñas Puntuación media	Diferencia entre niñas y niños Diferencia de puntuación	Niños Puntuación media	Niñas Puntuación media	Diferencia entre niñas y niños Diferencia de puntuación
Promedio OCDE	472	502	30	492	487	-5	488	490	2
Colombia	407	417	10	401	381	-20	420	407	-12
Perú	395	406	11	408	392	-16	411	397	-13
México	415	426	11	415	403	-12	424	415	-9
Panamá	370	384	14	357	349	-8	365	364	0
Costa Rica	419	434	14	411	394	-18	420	411	-9
Argentina	393	409	16	387	372	-15	409	399	-10
Chile	442	462	20	421	414	-7	445	442	-3
Uruguay	415	438	23	422	414	-8	428	424	-3
Portugal	480	504	24	497	488	-9	494	489	-5
Brasil	400	426	26	388	379	-9	403	404	2
Republica Dominicana	326	357	31	324	327	3	331	340	10
España	m	m	m	485	478	-6	484	482	-2

Nota: El promedio de la OCDE no incluye a España en el rendimiento de la lectura. Los países están ordenados en orden ascendente sobre la base de la brecha de género en el rendimiento de la lectura.

Fuente: Adaptado de la base de datos del PISA 2018, cuadros II. B1.7.1, II. B1.7.3 y II. B1.7.5 (OCDE, 2019).

En ciencias, la brecha de género en los países de la OCDE fue más estrecha que la observada en matemáticas y lectura, las niñas superaron a los niños en dos puntos; y en casi la mitad de los países evaluados, la diferencia de rendimiento entre niños y niñas no fue estadísticamente significativa. Sin embargo, en los países de ALC que participaron, los niños superaron significativamente a las niñas en ciencias, excepto en República Dominicana, donde hubo una tendencia inversa. Las brechas mayores con desventaja para las mujeres —con una diferencia de entre 9 y 13 puntos— se presentaron en Argentina, Colombia, Costa Rica, México y Perú.

Como señala la OCDE, “la buena noticia es que reducir estas brechas de género no requiere una reforma costosa. Más bien, requiere esfuerzos concertados de padres, maestros/as y empleadores para ser más conscientes de sus sesgos para que les den a las niñas y los niños igualdad de oportunidades de éxito en la escuela y más allá” (Schleicher, 2019, p. 32).

1.3.4 Elecciones curriculares y repercusiones en el mercado laboral

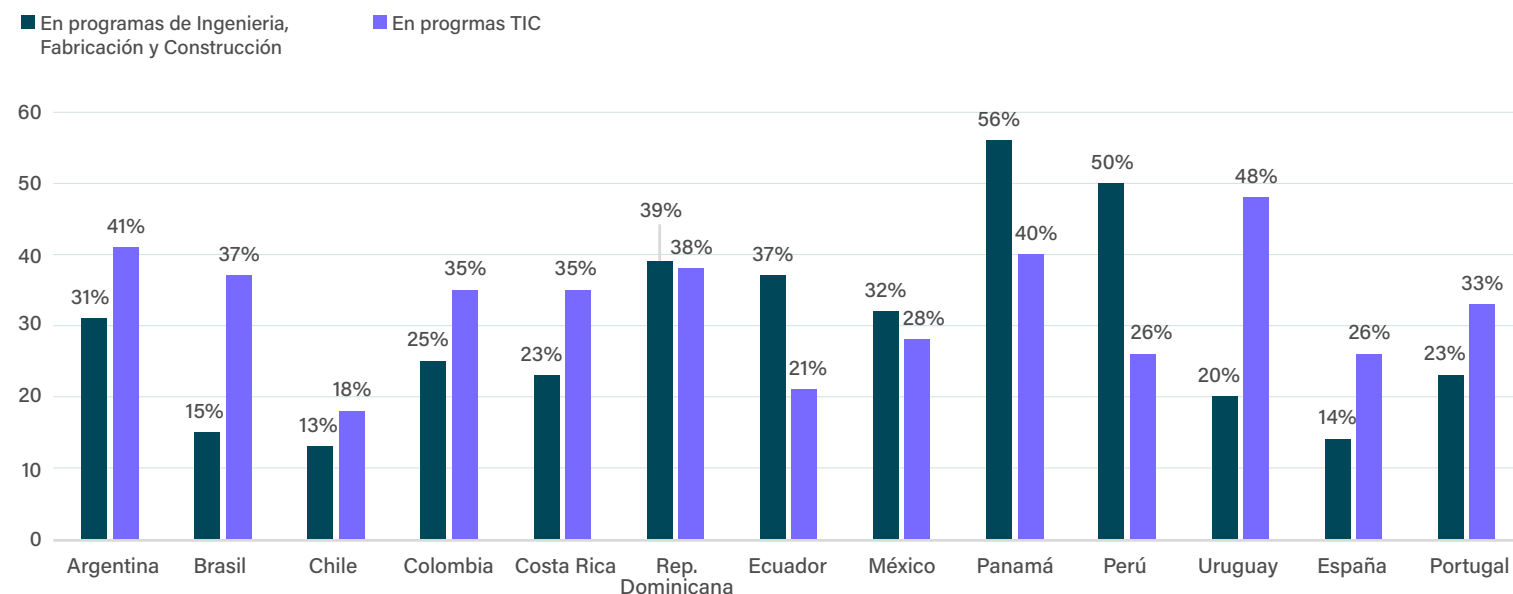
Las desigualdades se reproducen en el proceso de formación y la elección vocacional, de carreras o especialidades formativas, ya que este responde a bases socioculturales donde el género tiene una fuerte injerencia, con una oferta educativa que refuerza la segmentación de género existente en el mercado laboral. Se desarrolla, así, un círculo vicioso donde 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 hombres y las mujeres.

A pesar de participar en la mayoría de los graduados universitarios, las mujeres están insuficientemente representadas en algunos

programas y siguen experimentando segregación en algunas áreas de conocimiento²⁰. De acuerdo con datos de la Unesco para 2015, las mujeres representaban en promedio (en 12 países de la región) solo el 34,6 % de los graduados en ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas (CEPAL, 2019). Desagregando esta información en las carreras relacionadas con esas materias (gráfico 8), solo en Panamá y Perú se presenta una paridad de hombres y mujeres graduados en programas de ingeniería, fabricación y construcción (IFC), mientras que de cada 10 graduados en dichas disciplinas en Chile, Brasil y España menos de 2 son mujeres; y en programas de tecnología de la información y la comunicación (TIC), las mujeres graduadas son menos del 30 % en Chile, Ecuador, España, México y Perú.



Gráfico 8. Proporción de mujeres graduadas en educación terciaria en IFC y TIC en 2018 o último año disponible sobre el total de estudiantes en estos programas



Fuente: Elaboración propia con base en datos del UIS (Unesco, 2019a).

Analizar las brechas de género en estas áreas resulta clave, considerando que son precisamente estas disciplinas las que ofrecerán los perfiles que se pronostican como de mayor empleabilidad (OIT, 2019). Si el énfasis del mundo laboral del futuro va a estar en las ciencias, la tecnología, la ingeniería o las matemáticas, es crucial que se promuevan estas asignaturas para que todos, mujeres y hombres, incursionen masivamente en estas áreas. La reducción de las brechas de género en estas materias requerirá un esfuerzo colectivo tanto del Estado como de los profesionales en estas disciplinas, el cuerpo docente y el sector privado.

²⁰ La importancia de la igualdad de oportunidades para las mujeres en el acceso a los medios de formación y orientación profesional está íntimamente ligada a la igualdad de oportunidades para el acceso al empleo y a las condiciones de trabajo que la OIT ha promulgado con el Convenio n.º 111 sobre discriminación de 1958.

Las cifras muestran que, para las mujeres latinoamericanas, más educación no se traduce necesariamente en una mejor inserción laboral tanto en lo que se refiere al acceso como a la calidad del trabajo.

Aunque las mujeres en ALC han alcanzado mayores niveles de educación y formación, estos no se han visto compensados por mejoras sustanciales en las condiciones de empleo y ocupación, los niveles de ingreso, ni el logro de mayor autonomía²¹. Las cifras muestran que, para las mujeres latinoamericanas, más educación no se traduce necesariamente en una mejor inserción laboral tanto en lo que se refiere al acceso como a la calidad del trabajo.

La concentración de las mujeres en ocupaciones de baja responsabilidad y remuneración se ha mantenido hasta la actualidad a pesar de las mejoras en el promedio de años de educación (OIT, 2019). Las mujeres aún participan en el mercado laboral en situación de desventaja frente a los hombres: por cada hora trabajada²², reciben ingresos laborales que son, en promedio, el 17 % inferiores a los de los hombres con la misma edad, educación, presencia de niños en



sus hogares, presencia de otros generadores de ingresos en el hogar, condición de ruralidad y tipo de trabajo.

De acuerdo al último informe de la OIT sobre el panorama laboral de las mujeres en América Latina, se identifican dos variables clave para explicar esta situación: la educación y el tiempo semanal que las personas dedican al trabajo (OIT, 2019). Esta brecha puede atribuirse, por tanto, al hecho de que las mujeres optan por trabajos de media jornada con más frecuencia que los hombres, por atender a otros tipos de

trabajos, como el de cuidado y el doméstico (no remunerado), y a que tienden a trabajar en sectores con menor salario medio.

Asimismo, el informe de la OIT remarca que las mujeres en todos los rangos de edad, desde jóvenes hasta la edad adulta, han sufrido en más de una década un déficit de participación laboral de entre 20 y 30 puntos porcentuales respecto a los hombres. La entrada precoz de los hombres de 15 a 24 años en el mercado laboral se alinea con su menor participación en el nivel educativo terciario respecto a las mujeres y puede ser dictado por las normas

sociales y de género que presionan a los varones en su rol de proveedores.

Si se pone el foco en la población de entre 15-24 años, en 2018 el 14 % de los hombres de ALC no cursaba estudios, carecía de empleo o no seguía una formación, un porcentaje que se duplica en el caso de las mujeres, al situarse en torno al 29 %. Un amplio número de estudios señala que esta brecha refleja las diferencias de género en el rol de las mujeres como cuidadoras, asociado con las responsabilidades relacionadas con las tareas domésticas y al cuidado no remunerado.

21 La promoción de la igualdad entre hombres y mujeres en materia educativa constituye una de las preocupaciones principales de los diferentes instrumentos internacionales adoptados por la OIT. La resolución sobre igualdad de oportunidades y de trato para los trabajadores y trabajadoras (27 de junio de 1985) y la resolución sobre la acción de la OIT para las trabajadoras (25 de junio de 1991) insisten en la importancia de la educación y la formación profesional para el fomento de la igualdad de oportunidades.

22 El uso de salarios por hora para estimar la brecha salarial de género, según el indicador 8.5.1 de los ODS, tiene la ventaja de separar el tiempo de trabajo de las ganancias. Por el contrario, el uso de otras medidas (pago mensual, semanal o diario) puede reflejar diferencias no solo en el pago por hora, sino también en el número de horas trabajadas durante un período.

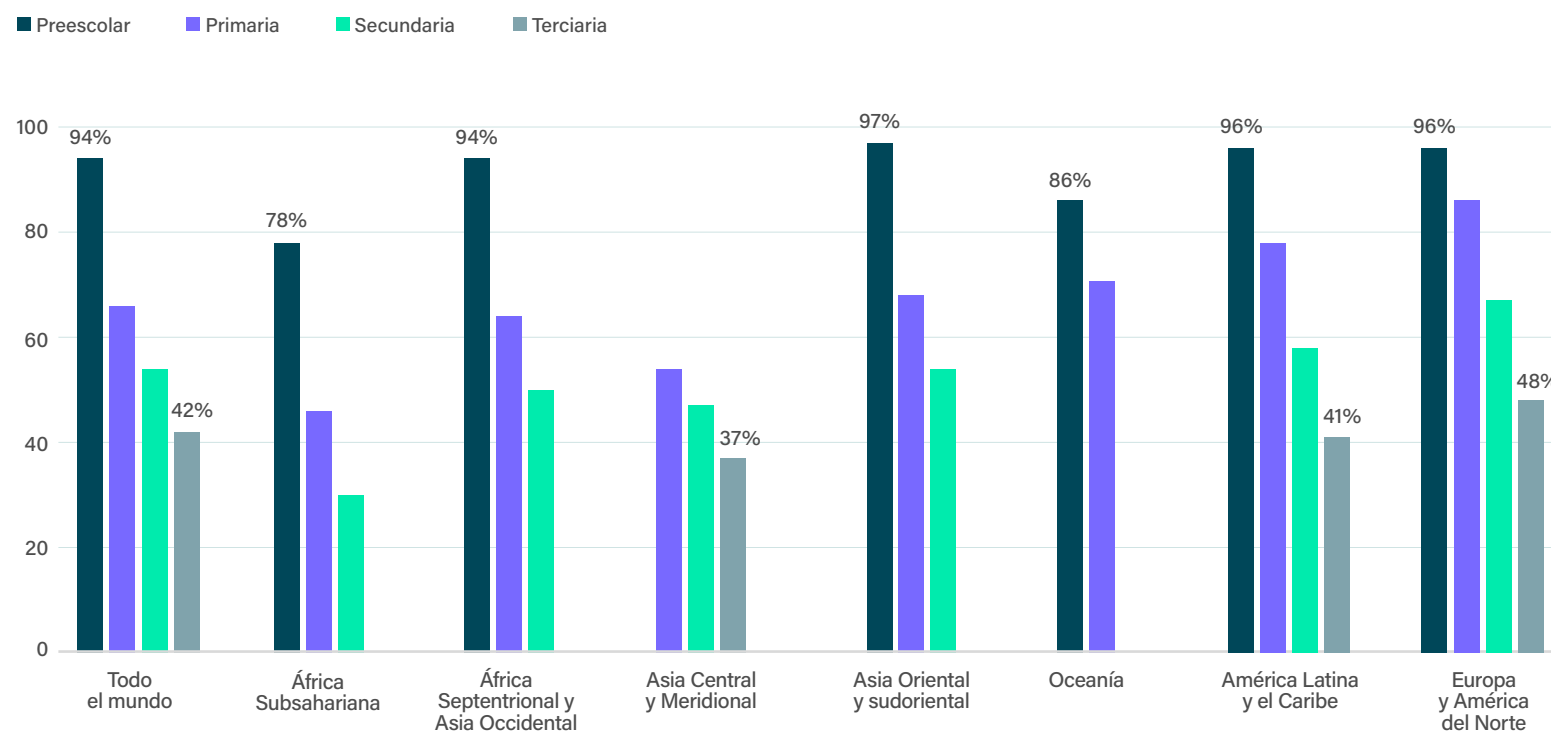
Esa tendencia regional se observa, por ejemplo, en el caso de Panamá, con una brecha significativa de participación de las mujeres en el mercado laboral. Entre las razones principales aducidas en 2017 por la población que tiene entre 15 y 24 años para no trabajar ni estudiar, un 68,3 % de las mujeres mencionaba su rol de amas de casa, versus un 9,5% de los hombres. Al mismo tiempo, un 57,1 % de los hombres, versus un 21,3 % de las mujeres, atribuía esa situación a la desocupación.

Adicionalmente, en la región se observa una feminización sectorial y segregación laboral horizontal. Las mujeres son mayoría en el empleo del sector de servicios comunales, sociales y personales (64 %), la mitad de las personas ocupadas en el sector del comercio, los restaurantes y hoteles, y están presentes de manera importante en los servicios financieros (43 %). Las mujeres predominan, además, en todos los sectores de servicios, con excepción del transporte y las comunicaciones. Por el contrario, siguiendo

patrones tradicionales de segregación sectorial, están prácticamente ausentes en la construcción (3%), las minas y canteras (11 %) y la agricultura, silvicultura y pesca (14 %). En la mayoría de los sectores, con excepción de la construcción, el transporte y las comunicaciones, así como de los servicios sociales y personales, el grado de feminización es superior para quienes están autoempleados que para quienes son asalariados (OIT, 2019).

En ALC, si bien hay más del 90 % de maestras en el nivel preescolar, esta proporción va decreciendo a medida que aumenta el nivel en el sistema educativo.

Gráfico 9. Proporción de mujeres en el cuerpo docente por región y nivel de educación, 2017



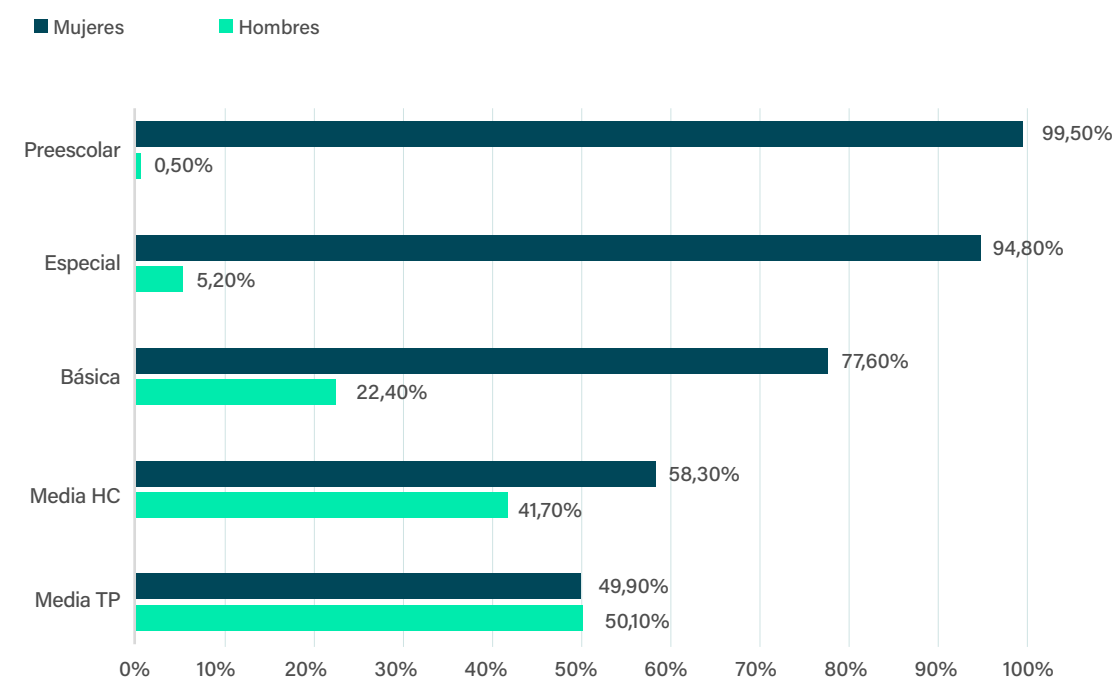
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de Unesco (2019a). Para algunas regiones no se dispone de los datos para todos los niveles.



En cuanto al **sector de la enseñanza**, esta ha sido caracterizada como una profesión “femenina”, especialmente en los niveles inferiores de la educación (Unesco, 2019a). Muy pocos hombres trabajan en la educación de la primera infancia, debido, al menos en parte, a la persistencia de estereotipos y normas de género. Como se muestra en el gráfico 9, en ALC, si bien hay más del 90 % de maestras en el nivel preescolar, esta proporción va decreciendo a medida que aumenta el nivel en el sistema educativo, representando el 78 % en primaria, el 58 % en secundaria y el 41 % en terciaria. Ello se debe a múltiples factores, incluido el legado de la disparidad de género en el acceso a la educación y las normas y roles sociales que impiden el avance de las mujeres en la carrera de la docencia.

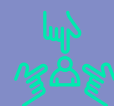
Este es el caso de Chile, donde se presenta una reducción significativa de docentes mujeres entre la enseñanza básica y la media humanístico-científica, con una diferencia de 20 puntos porcentuales (gráfico 10) (Centro de Estudios del MINEDUC, 2014). Conforme avanza la carrera de la docencia, se observa un cambio de tendencia o el punto de inflexión que marca el lugar donde ellas dejan de ser más que los hombres y estos las rebasan. Este punto de inflexión en el caso de la docencia, en promedio en la región, se presenta entre la primaria y secundaria, donde el porcentaje de mujeres docentes cae 20 puntos porcentuales.

Gráfico 10. Docentes de aula por sexo y nivel de enseñanza en el que se desempeñan en Chile en 2014



Fuente: Centro de Estudios del MINEDUC (2015).

Un estudio reciente en Panamá presenta de forma muy exhaustiva este “efecto tijera” en la carrera científica. En él se muestra cómo las mujeres van desapareciendo o se van perdiendo progresivamente durante el desarrollo de la carrera científica, fenómeno que se ha denominado en la literatura de género y ciencia como la “tubería con fugas”. Estas fugas, de acuerdo con el estudio, se deben principalmente a:



i) la discriminación de género en la contratación;



ii) la cultura organizacional androcéntrica en las instituciones científicas;



iii) la ausencia de políticas de cuidados y corresponsabilidad; y



iv) los sesgos socioculturales y psicológicos sobre el liderazgo que asocian la masculinidad con la autoridad y la toma de decisiones (Rodríguez Blanco et al., 2018).

2.

Convenciones y marcos normativos sobre género e inclusión en la educación

2.1 Convenciones internacionales

2.2 Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

2.3 Legislación sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia



La mayoría de los países de ALC han avanzado positivamente en el compromiso jurídico y político para garantizar el derecho de las niñas y las mujeres a la educación, así como el derecho a una educación de calidad inclusiva gracias a la ratificación de importantes convenciones, acuerdos internacionales y marcos normativos.

2.1 Convenciones internacionales

Cinco tratados internacionales son particularmente pertinentes para la igualdad de género y la inclusión en la educación. El primero es la **Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979)**²³, el tratado más específico y sustantivo con respecto al contenido normativo y las obligaciones jurídicas de los Estados en materia de igualdad de género en la educación. La CEDAW, ratificada por 189 países hasta la fecha, 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 la educación. Pone de relieve que la discriminación que enfrentan las niñas y las mujeres en la educación es tanto ideológica como estructural y 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. En particular, el artículo 10 enumera las obligaciones de los Estados y establece normas aceptables, entre las

que se cuentan la igualdad de acceso a la educación y la calidad de esta, la reducción de las tasas de abandono femenino de los estudios, programas para las jóvenes y mujeres que hayan abandonado sus estudios prematuramente y el acceso a material informativo sobre la salud y el bienestar de la familia.

En segundo lugar está la **Convención de la Unesco relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (CADE, 1960)**, el tratado más completo relativo a la discriminación en la educación. Esta Convención prohíbe la discriminación en todas sus formas, incluyendo la relacionada con el género, y aborda la discriminación tanto en el acceso como en la calidad de la educación²⁴. A ella se suma la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995), resultado de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, que, además de instar a los países a eliminar la discriminación de género en la educación, contribuyó a un incremento en el número de Estados que ratificaron la CADE de 82 a 105 (Unesco, 2020c).

En tercer lugar, el reconocimiento de la inclusión como la clave para lograr la educación se ha fortalecido en los últimos 30 años y se ha consagrado en la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD, 2006)**²⁵. Esta representa el primer instrumento jurídicamente vinculante que contiene una referencia al concepto de educación inclusiva de calidad. El derecho a la educación inclusiva implica, por lo tanto, fortalecer la capacidad del sistema educativo para alcanzar a todo el estudiantado. Se centra en la participación plena y efectiva, la accesibilidad, la asistencia y el logro de toda la población estudiantil, especialmente aquella que, por diferentes razones, está en situación de exclusión o riesgo de marginalización.

En cuarto lugar, los artículos 13 y 14 del **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)**²⁶ se consideran a menudo como la base del derecho jurídico a la educación. Al examinar de forma detallada la garantía de educación para todos sin discriminación que

establece el artículo 13, el Comité del Pacto definió los procedimientos estatales necesarios para proporcionar reparación en caso de discriminación; todos ellos requieren un estricto seguimiento y datos desglosados para identificar los patrones de discriminación.

Otro importante tratado es la **Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará)**. En su artículo 8 señala que, entre las medidas que establezca cada Estado, se deben considerar programas orientados a modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres. Estos incluyen el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados para todos los niveles del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra las mujeres.

23 Se puede obtener más información sobre la CEDAW y sus artículos en la web de la **Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos** y sobre los países de LAC que han ratificado la Convención en la **web del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe**.

24 El **artículo 4 de esta Convención** obliga a los Estados parte a establecer la enseñanza primaria gratuita y obligatoria; hacer que la educación secundaria en sus diferentes formas sea asequible y accesible en general a todos, y que la enseñanza superior sea accesible a todos sobre la base de las capacidades individuales. También reconoce el derecho a la educación básica para jóvenes y adultos.

25 Específicamente, en el **Artículo 24 de la CRPD** (2006).

26 El **PIDESC** se puede consultar en la página web de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

2.2 Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible contiene los compromisos de los países signatarios para promover la igualdad de género en el sistema educativo, en particular mediante el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4²⁷ y el 5. El primero consiste en "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", mientras que el segundo busca "lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas".

Con relación al ODS 4, para lograr este ambicioso objetivo, los países deberían

garantizar la inclusión y la equidad en los programas y sistemas educativos, así como considerar la diversidad entre el estudiantado como una oportunidad para mejorar y democratizar el aprendizaje. Esta es una aspiración que se retoma en el Marco de Acción Educación 2030²⁸, hoja de ruta de la comunidad internacional para alcanzar el ODS 4, en la que se reconoce que la igualdad de género es esencial para que el derecho a la educación se extienda a todas las personas (Unesco, 2017b). El Marco de Acción insta a los países a adoptar estrategias que no solo abarquen el acceso a la educación, sino que además aborden cuestiones sustantivas relativas a la igualdad

de género. Más concretamente, sugiere "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, planes y programas de estudios y [...] eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas".

Además, una educación que incorpore la igualdad de género tiene un efecto multiplicador para el progreso en otras metas de los ODS, fundamentales para garantizar un desarrollo sostenible e inclusivo. A continuación, se exponen las formas en las que el ODS 4 interactúa con otros Objetivos.

Una educación que incorpore la igualdad de género **tiene un efecto multiplicador para el progreso en otras metas de los ODS, fundamentales para garantizar un desarrollo sostenible e inclusivo.**

²⁷ A diferencia del Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM) 3, donde se efectuaba el seguimiento de la paridad de género solamente en lo tocante a la matriculación en la enseñanza primaria, secundaria y terciaria y la alfabetización de los adultos, todos los indicadores del ODS 4 deben ser desglosados por sexo en la medida de lo posible.

²⁸ El Marco de Acción ODS 4-Educación 2030, que brinda directrices para la aplicación del ODS 4 a más tardar en 2030, fue debatido en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 y sus puntos principales se acordaron en la Declaración de Incheon. El Marco de Acción indica la manera de llevar a la práctica, en los niveles nacional, regional y mundial, el compromiso alcanzado en Incheon (Corea del Sur).





ODS 1: Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo

- Una mejor educación en términos de calidad y equidad significa también, en el largo plazo, una mayor autonomía e ingreso económico para las niñas del futuro y las mujeres de hoy que enfrentan múltiples dimensiones de pobreza. La promoción de la igualdad en el sistema educativo puede constituir una herramienta clave contra la posibilidad de que niñas y mujeres caigan o recaigan en la pobreza (Unesco, 2013) (contribuye a la meta 1.2).



ODS 3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades

- Refuerza la inclusión de la educación en salud sexual y reproductiva en los programas curriculares, lo que, a su vez, favorece la prevención y reducción de los embarazos adolescentes y la mortalidad materna e infantil (contribuye a las metas 5.6 y 3.7)
- Las mujeres que han recibido educación tienen más probabilidades de evitar peligros para la salud, adoptando prácticas sencillas y poco costosas para mantener la higiene, reaccionando ante los síntomas y asegurándose de la presencia de una partera calificada en el alumbramiento (contribuye a las metas 3.1 y 3.2)



La promoción de la igualdad en el sistema educativo puede constituir una herramienta clave contra la posibilidad de que niñas y mujeres caigan o recaigan en la pobreza.



ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos

- Permite la identificación de disparidades de género en el acceso a una enseñanza de calidad y la promoción de medidas afirmativas para reducirlas o eliminarlas (contribuye a la meta 4.5).
- Contribuye a la creación de las condiciones para avanzar hacia un acceso igualitario para la niñez, las mujeres y los hombres a todos los niveles de enseñanza, desde la educación temprana infantil hasta la formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria (contribuye a las metas 4.1, 4.2 y 4.3).



ODS 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas

- Incrementa la autonomía de las mujeres y su toma de decisiones. Las niñas y las jóvenes que han recibido educación conocen mejor sus derechos y tienen mayor confianza y libertad para tomar decisiones que afectan su vida (contribuye a la meta 5.5).
- Promueve una cultura educativa de prevención, identificación y respuesta a cualquier forma de discriminación y violencia de género y violencia contra las mujeres y niñas en el entorno escolar (contribuye a la meta 5.2).
- Permite eliminar los estereotipos de género y la discriminación hacia las mujeres y niñas en los centros educativos y en el hogar (contribuye a la meta 5.1)
- Promueve, desde temprana edad y a lo largo del ciclo educativo, una cultura de la igualdad y corresponsabilidad en los cuidados (contribuye a la meta 5.4).



ODS 8: Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos

- Garantizar una mayor igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el desarrollo de habilidades y capacidades en las carreras más vinculadas a la demanda del mercado laboral actual y futuro favorece una reducción de la segregación laboral y la ruptura del techo de cristal.
- Finalmente, contribuye a que las mujeres logren un empleo pleno y productivo, así como a una mayor igualdad de remuneración por trabajo de igual valor (contribuye a la meta 8.5).



2.3 Legislación sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia



Los centros escolares son susceptibles a la violencia basada en el género y contra las mujeres. Por ello, como señala Unicef, “un componente clave de toda estrategia nacional integral para combatir la violencia contra los niños es una legislación clara y sin ambigüedades, que prohíba todas las formas de violencia contra los niños y las niñas, incluida la violencia en la escuela” (Unesco y ONU Mujeres, 2011).

En la región, se han venido desarrollando en las últimas décadas marcos normativos sólidos e integrales para establecer competencias, responsabilidades y medidas orientadas a proteger los derechos de las mujeres a una vida libre de violencia en el ámbito o espacio público y privado. En concreto, las leyes nacionales para la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres de varios países en la región incluyen

capítulos y artículos específicos en cuanto a las responsabilidades y competencias de los entes rectores de las políticas públicas sectoriales en esta materia. También aluden a las responsabilidades de otros organismos que, por sus funciones, son estratégicos para la prevención, atención y reparación de la violencia contra las mujeres y las niñas.

De acuerdo con la legislación vigente en la región sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, se identifican tres líneas de acción en términos de competencia o responsabilidades asignadas a los entes rectores de la política educativa:



i) el fortalecimiento institucional;



ii) el fortalecimiento académico; y



iii) la formación inicial y continua del personal docente y del centro educativo.

Estas se sistematizan a continuación conforme a lo estipulado en la legislación de Argentina, Bolivia, Ecuador y México²⁹.

En la región, se han venido desarrollando en las últimas décadas marcos normativos sólidos e integrales para establecer competencias, responsabilidades y medidas orientadas a **proteger los derechos de las mujeres a una vida libre de violencia en el espacio público y privado.**

²⁹ En Argentina, mediante la Ley 26.485, “Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”, del 11 de marzo de 2009, (capítulo III, Art.11); en Bolivia, por la Ley 348 (del 9 de marzo de 2013), “Ley integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia” (ver en el art.19 las medidas en el ámbito educativo); en Ecuador (2018), con la “Ley orgánica integral para la prevención y erradicación de la violencia de género contra las mujeres”; y en México, mediante la “Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia” y Reforma 2018, Sesión Quinta, art. 45.

2.3.1 Fortalecimiento institucional



Para la prevención, se han tomado las siguientes medidas:

- Incorporar estrategias y programas de prevención e intervención integral contra la violencia hacia las mujeres en las políticas públicas de educación (Bolivia).
- Crear y actualizar rutas y protocolos especializados para abordar los casos de violencia de género contra las mujeres, acoso y violencia sexual dentro del ámbito educativo y difundirlos en la comunidad educativa (Ecuador).
- Crear en las unidades educativas un centro de atención psicológica, con especialidad obligatoria en violencia, en convenio con universidades públicas o privadas para la atención psicológica de estudiantes de ambos sexos que viven en familias en situación de violencia (Bolivia).



Para la atención, la normativa se centra en:

- Diseñar e implementar un sistema de recolección de información sobre los casos de violencia de género contra las mujeres, con énfasis en la violencia sexual, cometidos en el sistema educativo y actualizar permanentemente la plataforma de información (Ecuador).
- Elaborar reglamentos y un protocolo único para el tratamiento de denuncias de todas las formas de violencia escolar y acoso sexual, así como mecanismos de protección y atención especializada a niñas, niños y adolescentes víctimas (Bolivia).



- Formular y aplicar programas que permitan la detección temprana de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos, para que se dé una primera respuesta urgente a las alumnas que sufren algún tipo de violencia (México).
- Generar mecanismos, como becas y otras subvenciones, para garantizar el derecho de las niñas, madres adolescentes, dependientes de víctimas de femicidios y mujeres en general a la educación, la alfabetización y al acceso, permanencia y terminación de sus estudios en todos los niveles y modalidades;

evitar la desescolarización de las mujeres víctimas de violencia y favorecer la continuidad de su proyecto de vida, especialmente en el ámbito rural (Ecuador).

- Recomendar medidas para asegurar la escolarización inmediata de niñas, niños y adolescentes que se vean afectados por un cambio de residencia derivado de una situación de violencia, hasta que se sustancie la exclusión del agresor del hogar (Argentina).

Implementar en la malla curricular contenidos sobre el enfoque de género, los derechos de las mujeres, los nuevos patrones socioculturales que deconstruyen los discursos y conductas que fomentan la subordinación de las mujeres.

2.3.2 Fortalecimiento académico

Las medidas adoptadas incluyen:



- Prohibir como textos de estudio materiales educativos con contenidos sexistas y mensajes violentos y discriminatorios hacia las mujeres, así como promover la elaboración y difusión de material educativo con enfoque de equidad de género, en particular, de igualdad de derechos entre mujeres y hombres (Bolivia).



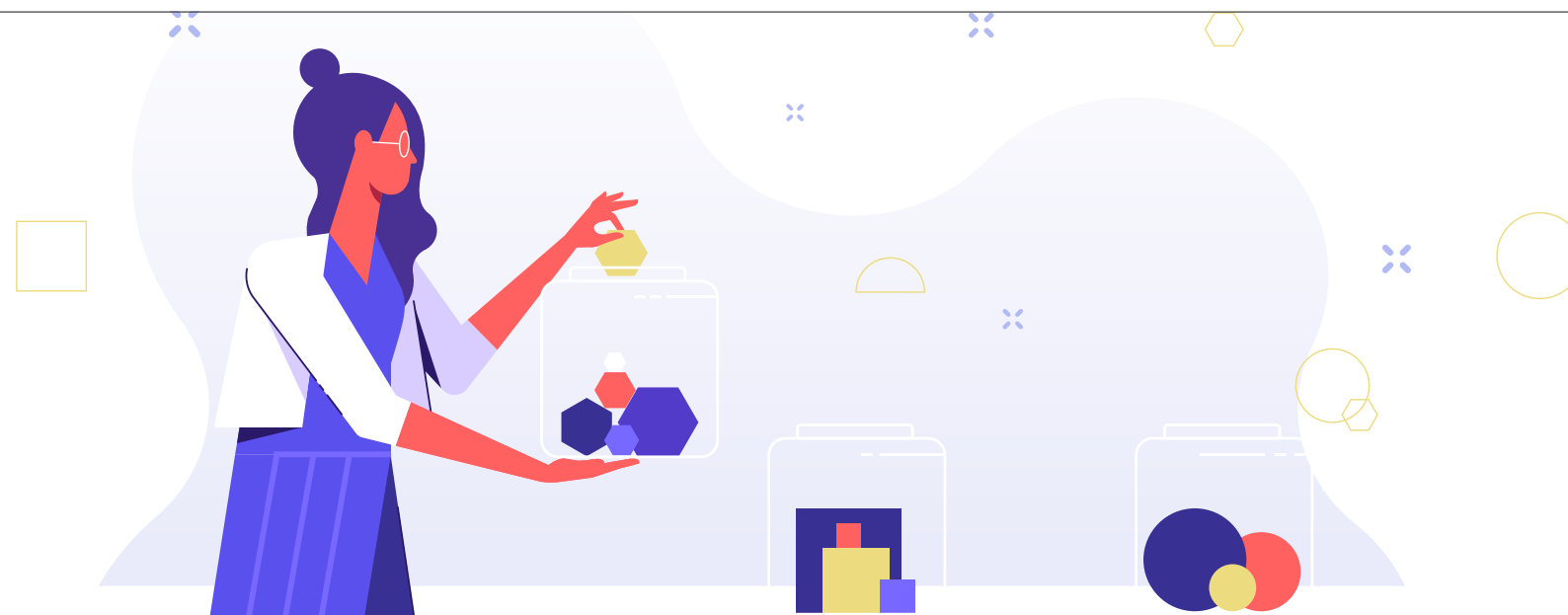
- Desarrollar en todos los niveles de escolaridad programas educativos que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres y el respeto a su dignidad; la comprensión adecuada del ejercicio del derecho a una paternidad y maternidad libre, responsable e informada como función social; y el reconocimiento de la responsabilidad compartida de hombres y mujeres en cuanto a la educación y el desarrollo de sus hijos. Incorporar, con la opinión de la Secretaría de Cultura, en todos los niveles de instrucción, el respeto a los derechos humanos de las mujeres, así como contenidos educativos tendientes a modificar los modelos de conducta sociales y culturales que impliquen prejuicios y que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de uno de los sexos y en funciones estereotipadas asignadas a las mujeres y a los hombres (México).



- Implementar en la malla curricular contenidos sobre el enfoque de género, los derechos de las mujeres, los nuevos patrones socioculturales que deconstruyen los discursos y conductas que fomentan la subordinación de las mujeres; la prevención del acoso y el abuso sexual; la prevención del embarazo adolescente; y los derechos sexuales y reproductivos, entre otros (Ecuador).



- En el marco del Consejo Federal de Educación, articular la inclusión en los contenidos mínimos curriculares de la perspectiva de género, el ejercicio de la tolerancia, el respeto y la libertad en las relaciones interpersonales, la igualdad entre los sexos, la democratización de las relaciones familiares, la vigencia de los derechos humanos y la deslegitimación de modelos violentos. Promover la incorporación de la temática de la violencia contra las mujeres en los currículos de enseñanza terciaria y universitaria, tanto en los niveles de grado como de posgrado (Argentina).



2.3.3 Formación inicial y continua del personal docente y del centro educativo



Las normativas buscan:



- Desarrollar programas de formación centrados, entre otros, en los derechos humanos de las mujeres, el enfoque de género y los derechos sexuales y reproductivos, que deconstruyen los discursos y conductas que fomentan la subordinación de las mujeres. Dichos programas están dirigidos a docentes, al personal de los departamentos de consejería estudiantil y al personal administrativo de las instituciones educativas (Ecuador).



- Promover medidas para que se incluya en los planes de formación docente la detección precoz de la violencia contra las mujeres (Argentina).



- Proporcionar a todo el personal de los centros educativos acciones formativas en materia de derechos humanos de las niñas y las mujeres y sobre políticas de prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres; y establecer para la contratación de todo el personal el requisito de no contar con algún antecedente de violencia contra las mujeres (México).

Proporcionar a todo el personal de los centros educativos acciones formativas en materia de derechos humanos de las niñas y las mujeres y sobre políticas de prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres.

Adicionalmente, las mismas leyes educativas nacionales —sobre todo, las que han realizado modificaciones recientes— han comenzado a reconocer la importancia de establecer disposiciones legales que promuevan y difundan los derechos humanos, la convivencia pacífica, la educación sexual y, de forma más incipiente, temas relacionados con la prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas. A modo de ejemplo, en Belice, la Ley de Educación y Formación

de 2010 prohíbe el castigo corporal, el acoso sexual y la pornografía en entornos educativos; esta ley se complementa con una nueva legislación que obliga a los docentes a recibir una formación adecuada sobre el tema (Unesco y ONU Mujeres, 2019). En el siguiente capítulo se presentarán otros ejemplos de normativas en el ámbito educativo relacionado con la prevención, atención y eliminación de la violencia y la violencia basada en el género.

3.

Consideraciones de género e inclusión social en las áreas de intervención educativa

3.1 Infraestructura educativa

3.2 Retención escolar y fomento de la demanda

3.3 Programa curricular

3.4 Formación docente

3.5 Desarrollo de habilidades

3.6 Fortalecimiento institucional



Si bien la igualdad de acceso a la educación en la infancia es un primer paso crucial para el logro de la igualdad de género en la educación y el derecho intrínseco a la educación para todas las personas, existe el riesgo de que los centros educativos reproduzcan o refuercen las desigualdades de género existentes en los diferentes entornos, en lugar de combatirlas. En este sentido, el sistema educativo, lejos de ser neutro, puede tener tanto una capacidad transformadora como reproductora de las desigualdades de género y de diversas formas de discriminación y violencia, ya sea en sus aspectos físicos y estructurales o durante la transmisión del conocimiento, en

los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto puede manifestarse a través de las normas, las costumbres y estructuras que rigen el funcionamiento de la institución educativa, en la distribución del aula, los lugares de recreo, los espacios de práctica técnica, los juegos, la forma de impartir educación física, los contenidos de programas curriculares y el material didáctico. También puede darse en las figuras de autoridad y su vinculación con ellas, en las relaciones entre alumnas y alumnos, atribuyendo valores, normas y concepciones acerca de cómo deben ser y actuar las niñas, niños, mujeres y hombres en el espacio educativo.

La política y las instituciones educativas tienen el gran potencial de revertir los sesgos de género en la educación y ser promotores de un cambio de actitud y mentalidad, así como de modificar los patrones culturales que reproducen los estereotipos de género y que alientan y toleran la violencia en general y la violencia contra las mujeres y niñas en particular. A continuación, se abordan diferentes áreas de intervención educativa desde una perspectiva de género e inclusión, considerando algunas prácticas prometedoras que, desde los gobiernos, la normativa, las instituciones educativas y otros actores que trabajan en el sector educativo, dan cuenta de que es posible una educación en igualdad.



3.1 Infraestructura educativa

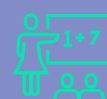
La incorporación de la perspectiva de género e inclusión en el diseño y desarrollo de la infraestructura educativa contribuye a:



i) garantizar el acceso físico de todas las personas a los centros educativos;



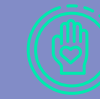
ii) proporcionar un entorno seguro, libre de violencia y de acoso;



iii) optimizar el rendimiento, el aprendizaje y la motivación del alumnado;



iv) reducir la deserción o el abandono escolar del alumnado, fomentando la demanda de grupos poblacionales en situación desfavorable; y



v) reducir la discriminación de acceso por razones raciales, étnicas, de identidad de género u orientación sexual.

Para asegurar una infraestructura inclusiva y favorable a la igualdad de género es necesario considerar e incluir en el análisis y planificación a todas las personas vinculadas con los espacios educativos.

Para asegurar una infraestructura inclusiva y favorable a la igualdad de género es necesario considerar e incluir en el análisis y planificación a todas las personas vinculadas con los espacios educativos (alumnado, docentes, personal administrativo, familias, etc.). Al mismo tiempo, se deben tener en cuenta mecanismos de sostenibilidad que permitan garantizar la eficacia de las intervenciones en el tiempo

(por ejemplo, el desarrollo de una guardería será efectiva solo si se puede garantizar la adecuación física de los espacios y su mantenimiento, presupuesto para el servicio de cuidados, el desarrollo y seguimiento de protocolos, etc.). A continuación, se reportan una serie de elementos de la infraestructura educativa que se tendrían que tomar en cuenta desde una perspectiva de género e inclusión.

• **Accesibilidad física**

El diseño y desarrollo de la infraestructura escolar y el mobiliario tienen que asegurar el acceso físico a todas las personas, en particular a quienes tienen necesidades diferenciales, movilidad reducida, discapacidad u otros desafíos físicos transitorios o no (embarazadas, personas adultas mayores, entre otros). Esto significa considerar estas necesidades diversas en el diseño de las aulas y de las instalaciones sanitarias, así como en otros espacios públicos internos y externos de la infraestructura educativa: rampas de entrada y salida, pasamanos, ascensores en el caso de múltiples niveles, estacionamientos con plazas reservadas para determinados grupos poblacionales y señalamiento táctil para invidentes, entre muchos otros.

En el caso del diseño y desarrollo de las instalaciones sanitarias, se recomienda ubicarlas en un sitio seguro y con buena iluminación para reducir posibles situaciones de inseguridad y claramente señalizadas, con entradas independientes para mujeres, hombres y personas con discapacidad y movilidad reducida. Además, se sugiere considerar la posibilidad de adicionar un baño inclusivo, multigénero, no binario. Por temas de seguridad y, sobre todo, para aquellas instalaciones que se ubican fuera del complejo educativo central, se debe garantizar una proximidad suficiente a las aulas y una ruta accesible, de fácil llegada, segura y resguardada de las inclemencias del clima.

Desde un enfoque de agua, saneamiento e higiene (WASH, por su sigla en inglés)³⁰, se recomienda garantizar sistemas de agua y saneamiento adecuados y permanentes, concebidos para la facilidad de uso por el alumnado más pequeño, teniendo además en cuenta criterios importantes, como el derecho a la intimidad y la seguridad, principalmente para las niñas y adolescentes. Específicamente, con el objetivo de promover una atención a las necesidades del manejo de la higiene menstrual y de otro tipo, se requiere proporcionar agua y jabón, perchas, estantes y espejos, además de acceso a productos para la higiene menstrual y medios

Por temas de seguridad y, sobre todo, para aquellas instalaciones que se ubican fuera del complejo educativo central, se debe garantizar una proximidad suficiente a las aulas y una ruta accesible, de fácil llegada, segura y resguardada de las inclemencias del clima.

³⁰ La página web de Unicef contiene mayor información sobre la importancia del WASH (water, sanitation and hygiene) en la escuela.



necesarios para lavarse las manos y eliminar dichos productos. Unas instalaciones sanitarias inseguras para las niñas o inadecuadas durante la menstruación suelen provocar ausentismo. Estudios recientes, como los de Human Rights Watch y Plan Internacional, muestran que las niñas en Haití señalaban la necesidad de volver a su casa para cambiar sus toallas higiénicas, lo que les hacía perder horas de clase (HRW, 2016). En un colegio de Nicaragua, se les dificultaba ir al baño “porque

los niños las espían al poner un teléfono celular en un zapato para grabarlo y verlo todo” (Plan Internacional, 2016).

En una escuela secundaria del barrio de Flores, en Buenos Aires (Argentina), por demanda de la comunidad educativa (alumnado y docentes) se propuso el desarrollo de un baño inclusivo o multigénero debido a la incomodidad de personas transexuales o de género no binario de escoger entre el sexo femenino o masculino (El Comercio, 2018).

En el diseño de la infraestructura hay una oportunidad de repensar los espacios comunes y recreativos para romper con la reproducción de estereotipos, roles de género y elementos de discriminación.

• Espacios comunes

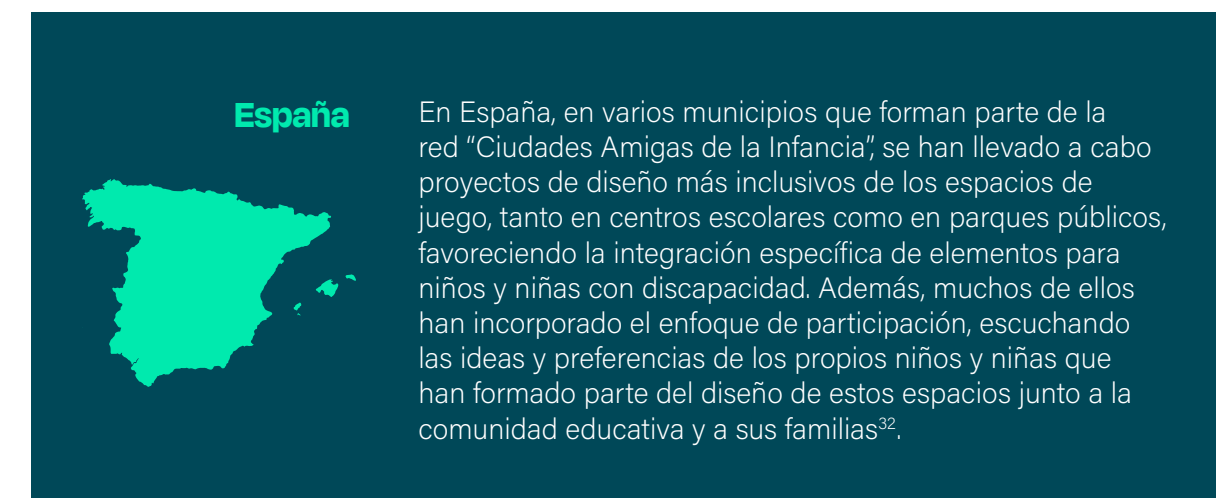
El diseño y gestión de la infraestructura educativa deben evitar la distribución y reproducción discriminatoria de los espacios ocupados por niños, niñas y adolescentes, mujeres y hombres en las escuelas mixtas. En el diseño de la infraestructura hay, por tanto, una oportunidad de repensar los espacios comunes y recreativos para romper con la reproducción de estereotipos, roles de género y elementos de discriminación y adoptar lógicas que favorezcan una

transformación social y una educación basada en la igualdad. La red "Equal play ground"³¹, formada por un equipo de arquitectas con formación en estudios de género y orientadas a la creación de patios más igualitarios, subraya que "un espacio futbolcéntrico en los centros escolares no solo impide la participación de todos y todas, sino que comunica también que hay actividades más importantes que otras y que, por lo tanto, están más valoradas socialmente".

• Seguridad y creación de un entorno libre de violencia³³

Para asegurar la accesibilidad a las instalaciones, es importante que el entorno escolar y las zonas aledañas incluyan sistemas adecuados de iluminación y personal y sistemas de seguridad. Esto es particularmente relevante para los centros educativos en los que se dicta clase en horarios nocturnos, en los espacios donde hay una mayor vulnerabilidad para niños y niñas y adolescentes (baños, salones, pasillos vacíos y perímetro escolar) y en las zonas de construcción de infraestructura educativa, donde se pueden presentar situaciones

de acoso callejero, en particular contra las mujeres, las niñas y personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales (LGBTI). Resulta importante también garantizar una conectividad segura en términos de movilidad humana hacia y desde el centro educativo (por ejemplo, transportes compartidos, ruta escolar de "paso seguro"), especialmente en aquellos entornos educativos de zonas urbanas o rurales que son socialmente más inseguros y conflictivos y que presentan mayores riesgos de que se den situaciones de violencia y acoso callejero.



³¹ Para más información de la iniciativa, véase la [página web](#) de la red.

³² Para más información de la iniciativa, véase la [página web](#) de la organización.

³³ La Unesco ha desarrollado en colaboración con ONU Mujeres unas orientaciones sobre cómo enfrentar la violencia de género en el entorno escolar. En ellas, se identifican una serie de criterios de verificación para la creación de espacios seguros en el entorno escolar. Para más información, véase la referencia Unesco y ONU Mujeres (2019).

▪ *Sala de lactancia y guardería*

La instalación de una sala de lactancia y una guardería en los centros educativos de todos los niveles promueve el principio de corresponsabilidad social en los cuidados y de conciliación entre la vida familiar y la laboral o educativa. Estos espacios deben estar disponibles para madres y padres, ya sean miembros del personal docente, del funcionariado no docente o del alumnado, favoreciendo así no sólo la corresponsabilidad, sino también la integración e inclusión. La ausencia o lejanía de servicios de cuidado para madres y padres adolescentes en los sistemas educativos puede constituir una barrera importante a la formación y permanencia en el sistema, sobre todo, para aquellos de bajos ingresos que no pueden contratar el cuidado de sus hijos e hijas ni de otras personas dependientes.

La ausencia o lejanía de servicios de cuidado para madres y padres adolescentes en los sistemas educativos **puede constituir una barrera importante a la formación y permanencia en el sistema.**



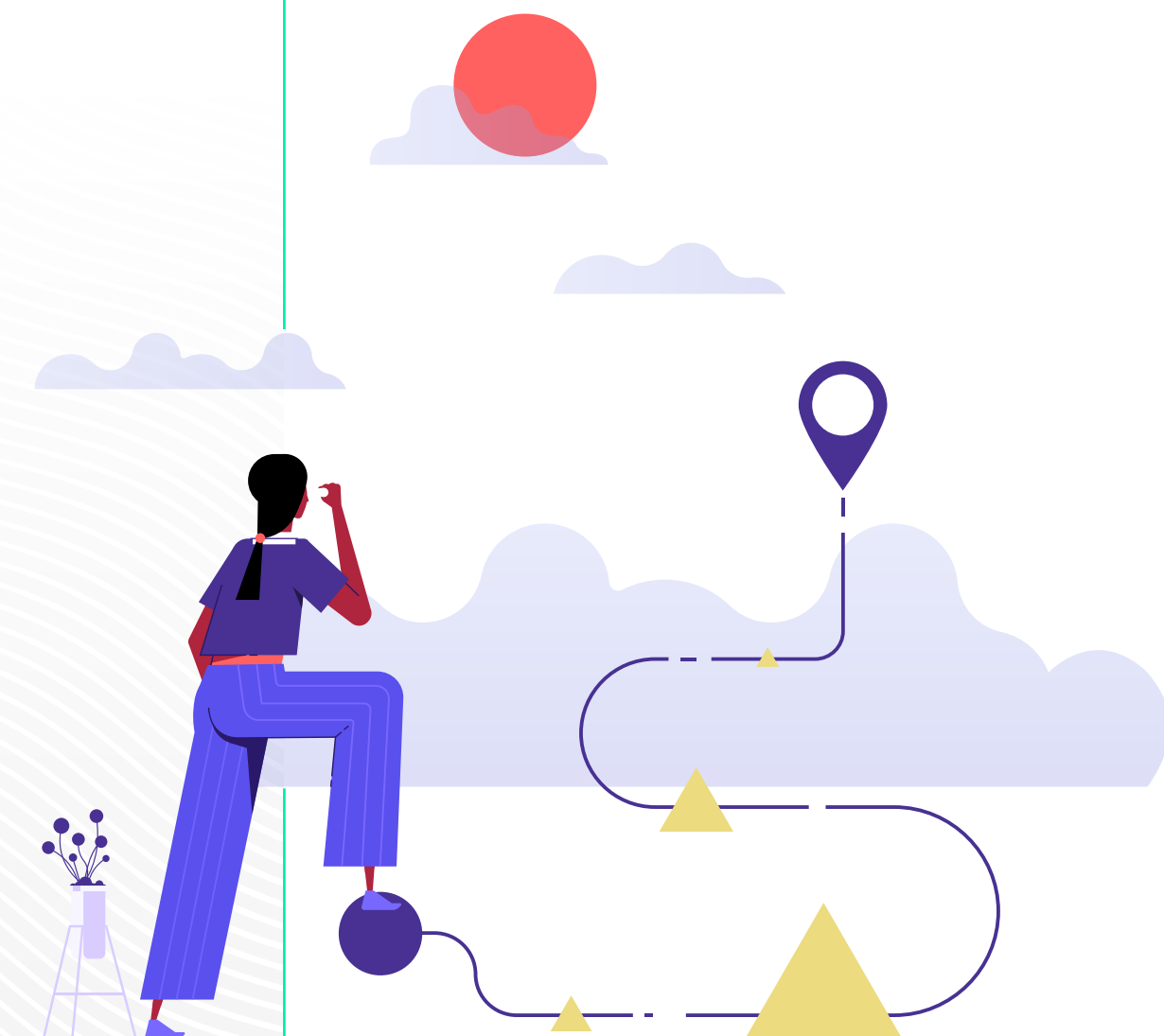
Panamá

En Panamá la Ley 135, del 23 de marzo de 2020, establece la obligatoriedad de la creación de una sala de lactancia en todas las universidades públicas y privadas, las entidades autónomas y semiautónomas, los centros comerciales, los aeropuertos, las empresas e instituciones en general. Todas estas organizaciones deberán adecuar un espacio para la lactancia materna, debidamente identificado y que cumpla con los parámetros establecidos para tal fin por la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y Unicef.



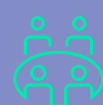
Uruguay

En Uruguay, el Decreto N.º 234/18, del 30 de julio de 2018, establece que es obligatoria la instalación de una sala de lactancia en todos los edificios o locales de las empresas o instituciones en las que trabajan o estudian veinte o más mujeres entre 15 y 49 años y en las que trabajan cincuenta o más empleados. Asimismo, obliga a todas las empresas o instituciones, incluyendo las educativas, en las que hay mujeres que estén en período de lactancia, pero que no están comprendidas en la franja etaria referida, a acondicionar un espacio que cumpla las funciones de la sala de lactancia. La propia norma regula y lista los requisitos que deben cumplir todos estos espacios.



▪ **Contratación pública para el diseño y desarrollo de la infraestructura y la adquisición e instalación de mobiliario y equipamiento especializado**

A los efectos de diseñar, desarrollar, mantener y gestionar infraestructura inclusiva, es altamente recomendable contratar proveedores que tengan integrada en su política corporativa este enfoque. Para ello, en los procesos de licitación y contratación de obras y servicios, así como para la compra de bienes, alimentos o equipamientos y para el mantenimiento de las instalaciones educativas, se recomienda analizar si las empresas cumplen con condiciones facilitadoras para la integración de la perspectiva de género. Los proveedores deberían ser:



i) empresas que incorporen en sus políticas corporativas mecanismos de gestión de la diversidad, la igualdad de género y protocolos o instancias de prevención y tratamiento del acoso laboral y la violencia basada en género;



ii) empresas que promuevan la participación laboral de mujeres, jóvenes y otros segmentos de población que viven en condición de mayor vulnerabilidad,



iii) empresas que sean propiedad de mujeres o que empleen mayoritariamente a mujeres; y



iv) empresas o asociaciones locales para favorezcan la mano de obra local y contribuyan al desarrollo económico local.

Asimismo, es aconsejable garantizar que en la adquisición de mobiliario y equipamiento se consideren las necesidades diversas del estudiantado, para que se beneficien igualmente de todas las instalaciones y los espacios físicos escolares curriculares y extracurriculares.



República Dominicana

En República Dominicana, la Ley N.º 488-08³⁴ dispone que el 15 % de los presupuestos de compras públicas sean destinados a MIPYMES. Esta proporción aumenta al 20 % cuando estas son dirigidas o lideradas por mujeres. Gracias a esta ley, entre septiembre de 2012 y diciembre de 2016, el número de mujeres inscritas en el Registro de Proveedores del Estado se incrementó desde menos de 2.000 a más de 15.000; asimismo, aumentó del 3,5 % al 23 % la cantidad de contratos adjudicados a mujeres (75 % en construcción, 16 % en alimentos y bebidas, 6 % en muebles y 3 % en el rubro textil).

Banco Mundial

El Banco Mundial descalificará a los contratistas que no cumplan con sus obligaciones relacionadas con la violencia de género. La medida se aplica a los contratos de obras de gran envergadura adjudicados después del 1 de enero de 2021, en el marco de los proyectos de infraestructura con calificación de alto riesgo de violencia de género³⁵.

³⁴ Para más información, véase la [página web](#) de la Dirección General de Contrataciones Públicas de República Dominicana.

³⁵ Para más información sobre la clasificación de proyectos de infraestructura con calificación de alto riesgo de violencia de género y buenas prácticas, véase la referencia Banco Mundial (2020).



3.2 Retención escolar y fomento de la demanda

A continuación, se expone un conjunto de intervenciones posibles en diferentes áreas para reducir el absentismo escolar y las brechas de género existentes en cuanto a matriculación y finalización de estudios, así como para minimizar las razones que conducen al abandono escolar.

• Equipamiento tecnológico y alternativas educativas adecuadas

Previendo situaciones de emergencia (desastres naturales, pandemias y situaciones de crisis ambiental y socioeconómica) y de pobreza multidimensional³⁶, es clave disponer de protocolos, equipamiento tecnológico y alternativas educativas adecuadas para garantizar la continuidad e inclusión de la enseñanza. Requieren particular atención los grupos en mayor condición de vulnerabilidad, no solo en términos de ingresos, sino también de acceso a servicios básicos y seguridad alimentaria por ubicación y condición física, entre otros.

Se recomienda que estos mecanismos o programas de retención escolar y fomento de la demanda incluyan acciones y medidas específicas para evitar que los roles de género dentro y fuera del hogar se refuercen, favoreciendo el aprendizaje de algunos sobre otros. Todos los programas de enseñanza a distancia deberían seguir incluyendo la concienciación comunitaria sobre la importancia de la educación de niñas y niños por igual, así como una corresponsabilidad social en el cuidado de personas dependientes. Para ello, se debe garantizar la flexibilización de la programación y las estructuras de aprendizaje y permitir el aprendizaje a un ritmo propio, de modo que

no desaliente a las niñas y mujeres, quienes a menudo soportan la carga de los cuidados de manera desproporcionada.

Asimismo, es importante que en las modalidades de teleeducación o educación a distancia se garanticen las condiciones y herramientas adecuadas para que todo el alumnado tenga igualdad de oportunidades y derechos de acceso y uso. A modo de ejemplo, en el contexto de la pandemia del COVID-19, muchos países de la región han desarrollado o ampliado programas e iniciativas con el objetivo de llegar a los grupos que viven en condición de mayor vulnerabilidad, en zonas remotas y en mayor riesgo de exclusión educativa.



En este sentido, algunos gobiernos de la región:

i) han dado prioridad a hacer más asequible el acceso al internet, a menudo mediante cooperaciones con proveedores y reguladores del sector de telecomunicaciones;

ii) han tratado de garantizar el acceso universal a dispositivos informáticos;

iii) en unos pocos casos, se han llevado a cabo medidas de apoyo dirigidas a poblaciones indígenas;

iv) han reducido el impacto para las familias más vulnerables, implementando modalidades o alternativas a los programas de comidas escolares; y

v) se han centrado en el bienestar físico, social y emocional del alumnado, los padres, las madres y el personal docente (Unesco, 2020a).

36 La mayoría de los países del mundo definen la pobreza como la falta de dinero. Sin embargo, los propios pobres consideran que su experiencia de la pobreza es mucho más amplia que la carencia de ingresos. Una persona que es pobre puede sufrir múltiples desventajas al mismo tiempo –por ejemplo, tener una mala salud o estar desnutrida, carecer de agua limpia o electricidad, tener un trabajo precario o muy poca educación—. Enfocarse en un solo factor, como el ingreso, no es suficiente para capturar la verdadera realidad de la pobreza. Para más información sobre el tema, véase la [página web](#) de la Red de Pobreza Multidimensional.

Chile



En Chile, el programa gubernamental multisectorial Chile Atiende añadió a la lista de gastos admisibles una serie de bienes y servicios para ayudar a estudiantes con discapacidad a seguir accediendo a la educación terciaria a distancia, incluidas tabletas, software de reconocimiento de voz, sillas de ruedas eléctricas, atriles para lectura, calculadoras parlantes, escáneres de bolsillo, asistentes personales, transcripción de información e intérpretes de lenguaje por señas (Chile Atiende, 2020, citado en Unesco 2020a).

Jamaica



En Jamaica, la Fundación Centro de Mujeres, una entidad pública que presta apoyo a jóvenes embarazadas y madres jóvenes para que puedan continuar su educación, adaptó sus actividades al aprendizaje a distancia, pero, además, brindó apoyo psicológico, alimentos y artículos de higiene.

Colombia



En Colombia, para garantizar el acceso a los hogares más pobres, la conexión con la versión móvil del portal de educación “Colombia Aprende” es gratuita para las usuarias y usuarios que tienen planes de suscripción a servicios de telefonía móvil por debajo de los 20 dólares (Ministerio de Tecnologías de Información y Comunicación de Colombia, 2020, citado en Unesco 2020a).

Argentina, Perú y Surinam



En Argentina, Perú y Surinam han puesto a disposición de niñas y niños líneas telefónicas directas a las cuales pueden llamar para informar sobre violaciones de sus derechos o de violencia de género en el hogar; el personal que atiende estas llamadas también puede ayudarlos a afrontar las consecuencias de esta situación, prestándoles apoyo psicosocial (Unesco, 2020a).



• **Mecanismos que facilitan la conciliación entre vida educativa, familiar y laboral**

Se trata de mecanismos de corresponsabilidad social que se tendrían que facilitar en los sistemas educativos para garantizar igualdad de condiciones y oportunidades para estudiantes y docentes que tienen que conciliar su actividad en el sistema educativo con sus responsabilidades a nivel familiar y laboral. Ejemplo de ello son las medidas en favor de la conciliación, la provisión de guarderías y salas de lactancia para padres, madres, estudiantes y personal docente; los canales de aprendizaje diferentes del presencial, como la teleeducación; la oferta de horarios flexibles que permitan seguir los estudios o la carrera de la docencia sin perjudicar el bienestar social, económico propio y familiar, así como el cuidado de las personas dependientes, sobre todo para aquellas familias que viven en situaciones de mayor vulnerabilidad.

37 Para más información, véase el artículo sobre "La importancia de la educación para el desarrollo de las provincias argentinas" de S. Abatemarco en el blog de CAF Visiones.

Costa Rica



En Costa Rica, la Universidad de Costa Rica (UCR) creó en 2015 doce salas de lactancia antes de que en 2018 se volviera obligatorio por ley.

Ecuador



En Ecuador, la Universidad Central (40.000 estudiantes) lanzó en 2019 su primer centro infantil (a cargo de la institución) para los hijos/as de 0 a 3 años, provisto de atención integral por personal especializado.

México



En México, la Universidad Tecnológica de Oaxaca (UTVCO) dispuso en 2017 una sala de lactancia con el objetivo de reducir la deserción escolar de alumnas madres y crear un espacio digno y saludable para los bebés, incluyendo servicios médicos para madres e hijos.

Argentina



En Argentina, el "Programa de Mejora del Acceso y la Calidad Educativa" (PROMACE) en la provincia de Jujuy, financiado por CAF, tiene entre sus líneas estratégicas el objetivo de reducir la deserción escolar de padres y madres adolescentes mediante la creación de jardines de infancia dentro o en las adyacencias de las escuelas secundarias situadas en zonas con alta incidencia de embarazo adolescente³⁷.

Uruguay



En Uruguay, algunos gremios estudiantiles organizan y gestionan espacios de cuidado en las propias facultades de la Universidad de la República durante los períodos de vacaciones escolares para que sus madres y padres puedan trabajar si son miembros del funcionariado o asistir a clase y realizar exámenes si se trata del estudiantado. En febrero de 2020, había espacios de este tipo en once facultades: Arquitectura, Ciencias, Ciencias Económicas y de Administración, Ciencias Sociales, Derecho, Humanidades y Ciencias de la Educación, Información y Comunicación, Ingeniería, Psicología, Química y Veterinaria.

• **Programas de transferencias y becas**

Se trata de programas de transferencias condicionadas, becas y otros mecanismos e incentivos para evitar el abandono escolar y fomentar la demanda educativa de niños, niñas, mujeres y hombres que viven en condición de mayor vulnerabilidad de ingreso o con carencia en servicios básicos, así como en otras dimensiones de la pobreza multidimensional.

México

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante el programa de "Becas de apoyo a la educación básica de madres jóvenes y jóvenes embarazadas", ha destinado recursos financieros para apoyar a las estudiantes en situación de riesgo, ofreciendo becas para ayudar a las madres adolescentes a permanecer en la escuela y concluir su educación básica. Entre 2013 y 2015, otorgó más de 700.000 becas con ese objetivo (UNESCO, 2019a)

Nicaragua

En Nicaragua, menos de 75 varones por cada 100 niñas terminaban el primer ciclo de enseñanza secundaria. Tres años después de que la "Red de Protección Social" estableciera un sistema de pagos condicionados a la asistencia a la escuela (implementado en el periodo 2000-2006), la escolaridad de los varones había aumentado en medio punto porcentual, habiéndose también mejorado mucho los resultados de los exámenes en matemáticas y lenguaje. Dichos efectos se mantienen diez años después de la creación del programa (Barham et al., 2013).

Colombia

En Colombia, en 1950, se creó la primera institución de préstamos estudiantiles del mundo: el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX)³⁸, que proporciona préstamos subsidiados a estudiantes de las familias más pobres y de las minorías étnicas y raciales, así como a estudiantes con discapacidades. Para las personas beneficiarias más pobres, los préstamos no tienen intereses.

³⁸ El ICETEX es una entidad del Estado que promueve la educación superior a través del otorgamiento de créditos educativos y su recaudo. Los créditos, financiados con recursos propios o de terceros, benefician a la población con menores posibilidades económicas y buen desempeño académico. Para más información, véase la [página web](#) del ICETEX.





Ecuador



En Ecuador, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) otorgan, a través de la política pública de cuotas para grupos históricamente excluidos, una colegiatura completa a estudiantes pertenecientes a dichos grupos. Entre los años 2014 y 2016, han recibido este aporte 11.162 hombres y 13.079 mujeres. A través de este sistema, se posibilitó el acceso a la educación superior de personas damnificadas por el terremoto del 16 de abril del 2016, que afectó a las provincias de Manabí y Esmeraldas: 712 hombres y 889 mujeres (Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2018).

Argentina

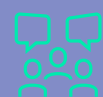


En Argentina, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires creó en 2001 el programa "Puentes escolares" frente a la crisis financiera. Con él, trató de dar acceso a la educación a chicos de la calle y adolescentes vulnerables, preparándolos para reintegrarse al sistema educativo a través de talleres, a cargo de organizaciones no gubernamentales (ONG). El programa acompaña a los futuros alumnos de manera individual, desde la selección de la escuela y la inscripción hasta la graduación, actuando de puente entre los adolescentes y la educación formal o no formal (Unesco, 2020b).

En varios países se han desarrollado otra serie de programas de apoyo a la oferta y sus componentes. Ejemplo de ello son los de Argentina: Patios Abiertos, Centro de Actividades Juveniles, Todos en la Escuela, Todos a Estudiar o Volver a la Escuela (TAE), los cuales promueven la realización de actividades que propician recorridos pedagógicos alternativos. Estos buscan desarrollar la pertenencia a la institución escolar y estimular la inclusión de jóvenes de ambos sexos que se han alejado de la misma. Los denominados "espacios puente" constituyen el recurso dominante de este tipo de iniciativas, realizadas en días no hábiles, con actividades tales como juegos, gimnasia, fútbol, campamentos, talleres de danza árabe, radio, macramé, informática, adolescencia y salud, carpintería, tornería, teatro, producción de productos químicos y charlas, entre otras (PNUD/IIPE, 2009).

3.3 Programa curricular

La incorporación de la perspectiva de género e inclusión en el diseño y desarrollo del programa curricular contribuye a:



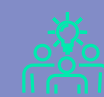
i) reducir cualquier forma de discriminación o exclusión por normas y estereotipos de género;



ii) reducir situaciones de violencia y acoso, incluidas la violencia de género y el *bullying* entre pares;

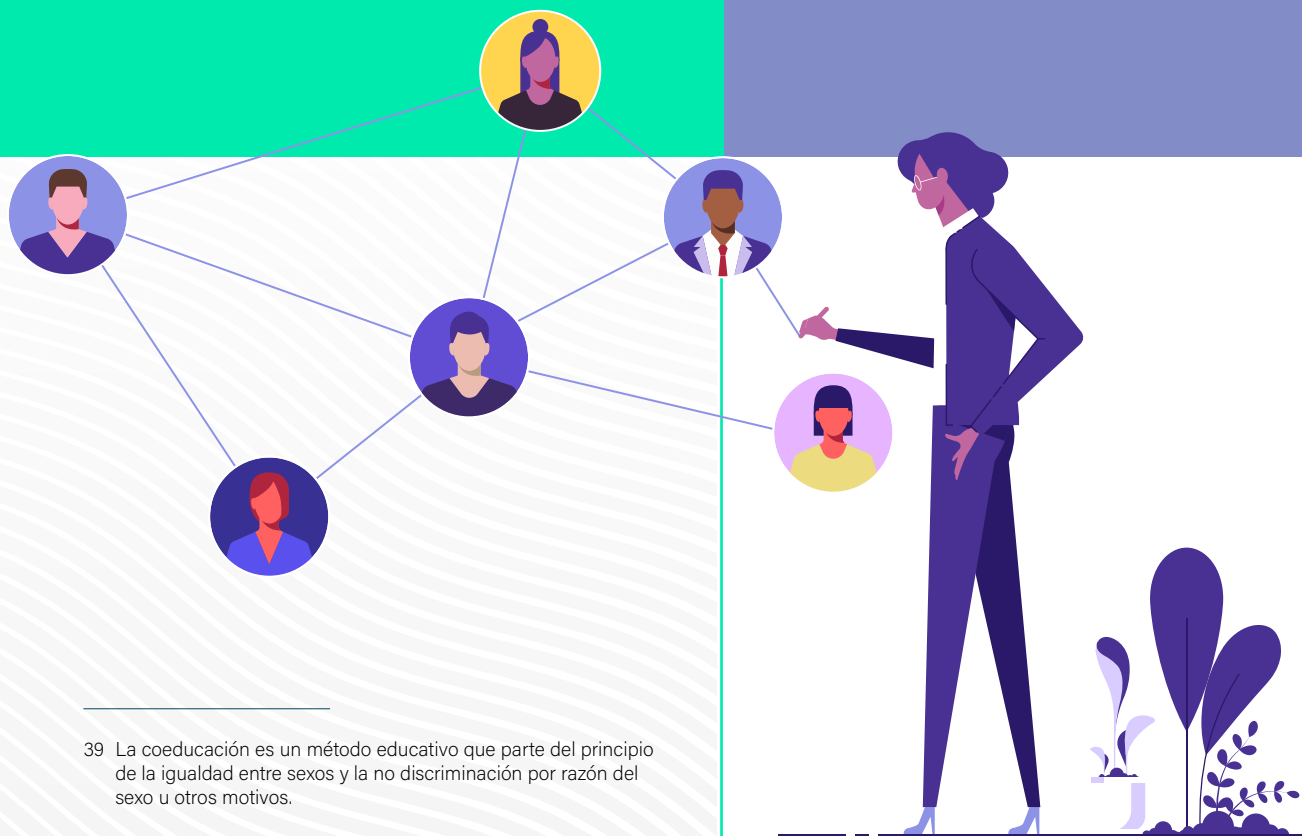


iii) prevenir y reducir situaciones de embarazo no deseado y maternidad temprana; y




iv) incrementar la participación en el mercado laboral de grupos poblacionales que viven en condición de mayor vulnerabilidad.

Por ello, se recomienda el desarrollo de programas curriculares sensibles al enfoque de igualdad de género e inclusión en el sistema educativo, lo cual implica, según la fase educativa, introducir los aspectos descritos a continuación.



• Coeducación³⁹ o educación para la igualdad

Se basa en una educación orientada a eliminar los estereotipos de género y sexistas, así como la discriminación hacia cualquier grupo por su condición social, física, identidad de género, orientación sexual y etnia, entre otros. La coeducación promueve la equidad basada en las diferencias y la corresponsabilidad desde edades tempranas y en todos los niveles educativos. En particular, en la educación infantil, se promueven procesos de cambio a una edad temprana para moldear las actitudes y modificar los comportamientos, romper con los roles y estereotipos de género, promoviendo la educación inclusiva⁴⁰.



España

En España, en varios centros escolares de Andalucía, este cuestionamiento se realiza mediante la transmisión de los principios de corresponsabilidad social desde temprana edad, recreando los espacios de los hogares o de trabajo, donde los niños y niñas se van turnando en las diferentes tareas, y creando, entre otros, rincones de coches, de construcción o de cocina⁴¹.

39 La coeducación es un método educativo que parte del principio de la igualdad entre sexos y la no discriminación por razón del sexo u otros motivos.

40 Para más información sobre buenas prácticas de educación para la igualdad y coeducación desde temprana edad (materiales, formación docente y uso del espacio lúdico), véanse las [propuestas de Educaweb](#) y la guía [Plural es](#).

41 Para más información, véase la [página web](#) del Instituto Andaluz de la Mujer.

• **Educación inclusiva⁴² o para la diversidad**

Asegurar que todo el alumnado tenga acceso a una educación de calidad también es reconocer el valor intrínseco de la diversidad y el respeto de la dignidad humana. Por lo tanto, es necesario eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del estudiantado por su pertenencia étnica y cultural, sus capacidades diferenciales y su preferencia sexual. Los currículos inclusivos se basan en la opinión de que el aprendizaje tiene lugar cuando el estudiantado participa activamente y toma la iniciativa para dar sentido a sus experiencias (Unesco, 2017b) y reconocen que la sociedad es plural y que el alumnado no es homogéneo en cuanto a motivación, origen, capacidades, identidad de género y condiciones sociales, económicas y culturales.

42. El concepto de educación inclusiva ha ido adquiriendo un carácter más integral al menos desde 1994, cuando la Declaración de Salamanca estableció que no solo las personas con discapacidad tienen necesidades educativas especiales, sino que existen múltiples y muy diversas razones por las que una persona requiere un tratamiento sensible a sus características. El concepto de educación inclusiva se volvió universal cuando la Declaración de Salamanca proclamó que "cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios".

Portugal



En Portugal, en la Escuela Secundaria Pedro Alexandrino (ESPA), en Lisboa, los docentes colaboraron con sus colegas y con el alumnado para pensar en nuevas maneras de responder a la diversidad de estudiantes. Para ello, formaron grupos de tres docentes, que se han apoyado mutuamente para analizar cómo hacer que sus clases sean más inclusivas. Por ejemplo, un grupo se centró en esta pregunta: ¿Participan todos los estudiantes en todas las tareas de nuestras clases? Las conclusiones de estas actividades han llevado a los docentes a explorar cómo los estudiantes pueden implicarse más en su propia educación, participar en la planificación y, a veces, dar ellos mismos las clases (Unesco, 2017b).

Bolivia



En Bolivia, el Currículo de Base Plurinacional se basa en cuatro pilares: descolonización, intraculturalismo e interculturalismo, educación productiva, y educación comunitaria. Creado para atender las demandas de los pueblos indígenas, rurales y afrodescendientes, este plan de estudios tiene componentes nacionales (60 %), regionales (30 %) y locales (10 % a 20 %).



• **Lenguaje inclusivo**

La desigualdad se manifiesta también en el uso del lenguaje, perpetuando así la invisibilización de las mujeres, de la diversidad sexual y de otros actores sociales. La escuela puede contribuir a modificarlo, haciendo un análisis de las connotaciones del lenguaje que es utilizado por todo el profesorado, tanto al dirigirse directamente al alumnado, como indirectamente, a través de carteles, actividades y procesos de aprendizaje.

Chile



En Chile, la Unidad de Equidad de Género del Ministerio de Educación, ha desarrollado una guía con orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo en el sistema educativo y en los programas curriculares (MINEDUC, 2017).



▪ **Educación integral en sexualidad**

La educación integral en sexualidad es un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en planes de estudios que versan sobre los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. Su propósito es dotar a las niñas, niños y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que los empoderen para disfrutar de salud, bienestar y dignidad; entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas; y comprender cómo proteger sus derechos a lo largo de su vida y velar por ellos (Unesco, ONUSIDA, UNFPA, Unicef, ONU Mujeres y OMS, 2018).

Entre los ejes temáticos a incluir en el currículo destacan el abuso sexual, el derecho a la salud, los derechos sexuales y reproductivos, el embarazo, las relaciones de poder entre los géneros, los patrones socioculturales y las masculinidades.

43 Para más información sobre los lineamientos, véase el documento publicado por el Gobierno de Argentina.

Ecuador



En Ecuador, el Programa Nacional para la Educación de la Sexualidad y el Amor ha tenido resultados relevantes, con 435 facilitadores y 13.000 maestros capacitados (niveles preprimario, primario y medio), 32.000 libros y 15.000 estudiantes. Además, ha conllevado la incorporación de la Educación de la Sexualidad como asignatura en el programa de estudios de formación profesional para nuevos docentes en los Institutos Pedagógicos (Unesco, ONUSIDA, UNFPA, Unicef, ONU Mujeres y OMS, 2018).

Argentina



En Argentina, en el año 2006, se aprobó la Ley 26.150, que creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en donde se establece la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho de niños, niñas y personas jóvenes a recibir educación sexual integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. En mayo de 2008, fueron acordados los Lineamientos Curriculares Federales de Educación Sexual Integral⁴³, lo que constituyó un piso de contenidos obligatorio para todo el alumnado del país y para todos los niveles educativos.

Chile



En Chile, el Ministerio de Educación publicó en 2017 una circular sobre los derechos de niñas, niños y estudiantes transgénero en el ámbito de la educación y orientaciones para la inclusión de las personas LGBTI en el sistema educativo. Estos documentos proponen fomentar los derechos y la inclusión de estos grupos y erradicar la discriminación, la violencia u otros impedimentos para hacer valer su derecho a la educación (Unesco, 2020a).

• **Educación para la prevención de la violencia de género y contra las mujeres y las niñas**

Consiste en incorporar contenidos y asignaturas que contribuyen a la prevención de la violencia de género y contra las mujeres y las niñas (Moreno Uriza, 2014).



México



En México, de acuerdo al artículo 45 de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), la Secretaría de Educación Pública debe, entre otras cosas, “desarrollar programas educativos en todos los niveles de escolaridad, que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres, así como el respeto de su dignidad” y “capacitar al personal docente en derechos humanos de las mujeres y las niñas”. En este marco, la Secretaría desarrolló herramientas didácticas para impulsar la equidad de género y la prevención de la violencia en la educación básica (ONU Mujeres, Unicef, Campaña Únete, 2014).

44 Para más información sobre los lineamientos, véase la [página web](#) de esta organización.

45 Para más información sobre las propuestas del programa, véase la [página web](#) de Educaweb.

Brasil



En Brasil, la organización no gubernamental ProMundo, a través del Portal de Equidade de Género nas Escolas (PAGE), ofrece formación en materia de género, incluyendo la prevención de la violencia de género, y dispone de manuales que proponen actividades sobre la prevención de la violencia, la paternidad, la maternidad y el cuidado, la salud sexual y reproductiva, el VIH/SIDA y las masculinidades, entre otros temas relacionados. Las actividades incluyen juegos de roles, lluvia de ideas y otros ejercicios participativos⁴⁴.

España



En España, el Programa del Gobierno de Navarra “Skolae”, implementado en 16 centros escolares de titularidad pública de todos los niveles, desde escuelas infantiles hasta centros de formación profesional, dispone de recursos didácticos con más de 200 actividades dirigidas a alumnas y alumnos de 0 a 18 años. El objetivo del programa, que ha sido premiado por la Unesco, es que los estudiantes adquieran las competencias globales para aprender a vivir en igualdad y sin violencia de género⁴⁵.

Perú

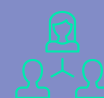


En Perú, el Ministerio de Educación está promoviendo desde 2013 la Estrategia Nacional de Prevención de Violencia Escolar, llamada **Paz Escolar**, cuya visión es que “los estudiantes vivan y aprendan felices”. Como parte de esta estrategia, las víctimas o testigos de violencia de género en el ámbito escolar pueden denunciar incidentes de forma anónima en un portal virtual (www.siseve.pe) o llamar a una línea telefónica gratuita.

3.4 Formación docente

Su formación inicial y continua en temas de igualdad e inclusión resulta, **clave** para que se vuelvan promotores de un cambio en los patrones socioculturales de discriminación y desigualdad.

El personal docente tiene un rol fundamental en el proceso de aprendizaje del alumnado. Su formación inicial y continua en temas de igualdad e inclusión resulta, por lo tanto, clave para que se vuelvan promotores de un cambio en los patrones socioculturales de discriminación y desigualdad que se puedan presentar o reforzar en los entornos educativos. Por tal razón, se considera importante incluir programas de formación inicial y continua del personal docente que permitan:



i) corregir los sesgos de género subyacentes y evitar que se repliquen los prejuicios explícitos mediante la formación sobre temas de educación igualitaria, género, discriminación, acoso y educación sexual, entre otros;



ii) incrementar su sensibilidad a la diversidad, mediante una adecuación de los procesos y prácticas de enseñanza, y a la inclusión de un enfoque intercultural; y



iii) incrementar y mejorar su conocimiento y capacidad de respuesta frente a los ejes estructurales de la desigualdad, los cuales pueden impactar en los intereses y la asistencia escolar de las niñas y mujeres (por temas relacionados con los cuidados, la violencia basada en el género o el embarazo, entre otros) y en la motivación y asistencia de los niños y varones (por temas relacionados con los recursos económicos, el trabajo, la inseguridad y el acoso escolar).



España



En España, la Universidad de Oviedo exige que todas las personas candidatas al profesorado, independientemente de su sexo, sigan un curso obligatorio sobre género y educación.

Perú



En Perú, en el Ministerio de Educación, se han desarrollado varias guías y herramientas pedagógicas sobre temas relacionados con la educación sexual integral y la violencia para docentes de la escuela primaria y secundaria⁴⁶.

Chile



En Chile, en el Ministerio de Educación, se ha desarrollado material asociado a la transversalización de la perspectiva de género para formadoras y formadores. El Ministerio promueve una formación continua para docentes, a través de cursos sobre enfoque de género, discriminación, escuela inclusiva, sexualidad y diversidad sexual en el aula para docentes a nivel nacional⁴⁷.

Colombia



En Colombia, un decreto de 2017 regula la formación continua de docentes para la educación inclusiva de personas con discapacidad, de modo que quienes se encuentran en esa situación puedan estudiar en escuelas convencionales con sus pares.

Brasil



En Brasil, el Ministerio de Educación, la Secretaría de Políticas para las Mujeres y el Centro Latinoamericano en Sexualidad y Derechos Humanos del Instituto de Medicina Social de la Universidad del Estado de Río de Janeiro han colaborado para desarrollar el Curso Género y Diversidad en la Escuela para la formación de profesores en género, sexualidad, orientación sexual y relaciones étnico-raciales (GDE). La implementación empezó con un piloto en seis ciudades de Brasil y se expandió para todo el territorio nacional en 2008 a través del ambiente virtual de aprendizaje de la Universidad Abierta de Brasil y la tecnología de educación a distancia (FLACSO, 2019).

46 Para más información, véase la [página web](#) del MINEDU.

47 Para más información, véase la [página web](#) del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Las iniciativas emprendidas en varios países de la región han avanzado en el desarrollo de herramientas pedagógicas que tratan los temas de género y de inclusión. Estas han tenido como resultado la producción de materiales didácticos, guías y plataformas virtuales, que, desde los Ministerios de Educación y, en algunos casos, en conjunto con los mecanismos nacionales de la igualdad o de adelanto de las mujeres,

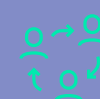
así como de centros de investigación o universidades y organizaciones no gubernamentales, se usan para la formación inicial y continua de los docentes en los diferentes niveles educativos.

En el contexto de la pandemia del COVID-19 y la aceleración de los procesos de digitalización en los sistemas escolares, se identifica una oportunidad estratégica

para invertir en plataformas digitales que tomen en cuenta la perspectiva de género e incluir herramientas y módulos de formación del personal docente, así como para invertir y apoyar la inclusión de módulos específicos sobre los temas de género y diversidad.

3.5 Desarrollo de habilidades

La incorporación de la perspectiva de género e inclusión en el desarrollo de habilidades en el ámbito educativo contribuye a:



i) crear las condiciones para una mayor vinculación entre las habilidades desarrolladas por todo el alumnado y la demanda de trabajo futura;



ii) promover una elección curricular libre de sesgos de género;



iii) ampliar oportunidades educativas y laborales para los sectores poblacionales que viven en condición de mayor vulnerabilidad; y



iv) crear mayores oportunidades para las mujeres en el acceso a los sectores más productivos. Para asegurar el desarrollo de habilidades con perspectiva de género, se han identificado las intervenciones descritas a continuación.

48 Estos programas y mecanismos son herramientas de implementación que se alinean con el ODS 4 y, en concreto, la meta 4.b: De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones de países desarrollados y otros países en desarrollo.

49 Para más información, véase la [página web](#) del CONACYT.

• *Programas de becas de estudios*

Son programas para que hombres y mujeres, preferentemente personas jóvenes procedentes de entornos desfavorecidos, puedan matricularse de forma equitativa en estudios superiores, incluidos los de formación profesional y los técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, impartidos tanto en países desarrollados como en desarrollo⁴⁸.

En México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) ha creado los Programas de Fortalecimiento Académico para Indígenas con el objetivo de promover y fomentar la continuación de los procesos de formación de estos grupos de población. Para ello, incluyen tres instrumentos de apoyo: el Programa de Becas de Posgrado para Mujeres Indígenas, en el que participan el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y el CONACYT; Incorporación de Mujeres Indígenas para el Fortalecimiento Regional; y Apoyos Complementarios para Mujeres Indígenas Becarias CONACYT⁴⁹.

• Vinculación con el mercado laboral

Se trata de programas para reducir la brecha de género en desventaja de las mujeres en cuanto a la pertinencia de sus habilidades respecto a la demanda del mercado laboral actual y futuro. En concreto, esto se puede lograr mediante:



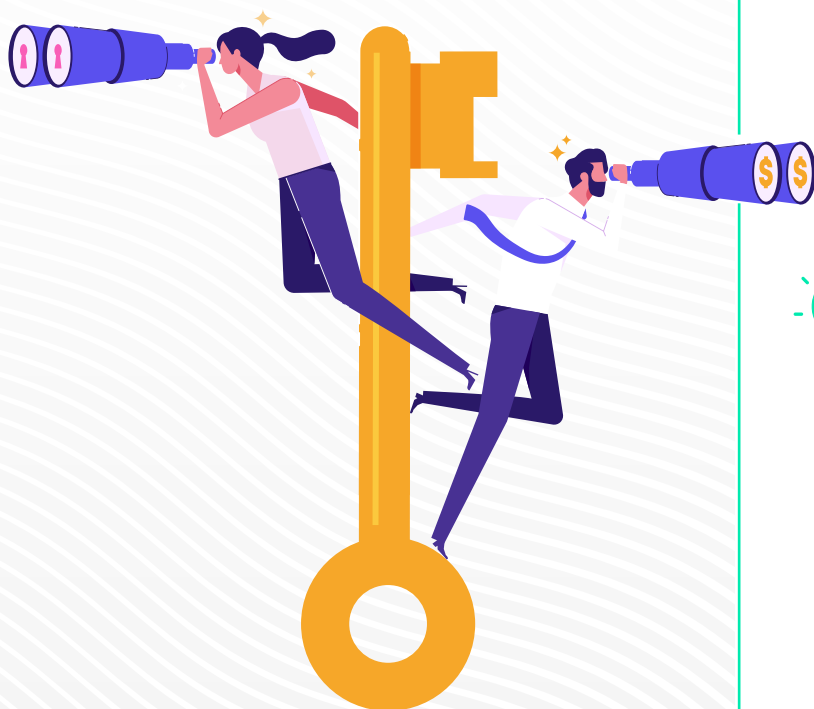
i) becas de investigación para mujeres que fomenten su permanencia en el mercado laboral;



ii) la promoción de becas de trabajo a mujeres en sectores más productivos, mediante alianzas público-privadas, en favor de una mayor paridad laboral y salarial; y



iii) medidas afirmativas que apoyen el acceso de las mujeres a áreas como las de ciencia y tecnología y permitan reducir la segregación horizontal en la educación secundaria y postsecundaria.



50 Para más información, véase la noticia en la página web de la PUCP.

Chile



En Chile, se desarrolló en 2015 una iniciativa de diálogo intersectorial público-privado para la incorporación de las mujeres en el sector minero. La iniciativa incluyó un trabajo del Ministerio de Minería y el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género con el Ministerio de Educación, a través de sus respectivas mesas de trabajo, para que los centros de formación técnica y liceos técnicos profesionales ofrezcan e incentiven a sus estudiantes mujeres a continuar especialidades vinculadas a la minería.

Por otra parte, la Universidad de Chile reserva 40 cupos para que mujeres ingresen al plan común de ingeniería.

Uruguay



En Uruguay, el Plan Ceibal y la Facultad de Ingeniería de una Universidad privada (ORT) crearon un fondo de becas (que cubre el 80 % del valor total de la carrera elegida) para mujeres que quieran estudiar alguna de las ingenierías que esa institución imparte.

Perú



En Perú, la Embajada de Estados Unidos, en colaboración con la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), patrocinó en 2020 el primer programa de inmersión de escolares de secundaria en los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, mediante la iniciativa STEM Para Todas 2020 (SPT2020). En ese marco, se seleccionaron 50 estudiantes de los últimos años de secundaria (3o, 4o y 5o) en Lima Metropolitana y Callao con la finalidad de incrementar la participación de las mujeres en las disciplinas de STEM y ampliar sus capacidades, habilidades y conocimientos⁵⁰.

Costa Rica



En Costa Rica, el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones (MICITT) ha desarrollado un Plan de Acción 2018-2023 Política Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres en la Formación, el Empleo y el Disfrute de los Productos de la Ciencia, la Tecnología, las Telecomunicaciones y la Innovación 2018-2027 (PICTTI). Este plan tiene como objetivos principales analizar las diferentes brechas de género en la producción, uso y acceso existentes a la ciencia y la tecnología; divulgar los aportes de las mujeres en esos dos ámbitos; coordinar con las diferentes instituciones, organizaciones y empresas interesadas en cerrar las brechas de género en el sector científico-tecnológico, y acercar a estudiantes y profesionales con el fin de informar y motivarlos a seleccionar o permanecer en carreras científico-tecnológicas, de alta demanda laboral actual y futura.

Panamá



En Panamá, la Ley N° 18 (mayo de 2017) creó el "Programa Bilingüe de Panamá", ejecutado por el Ministerio de Educación, el cual promueve el aprendizaje del inglés como segunda lengua en los centros educativos oficiales y amplía así las oportunidades de formación del personal docente y el alumnado y la empleabilidad de los beneficiarios en 10 provincias y 4 comarcas del país.

Argentina, Costa Rica, Chile y México

Algunos países como Argentina, Costa Rica, Chile y México han comenzado a incluir formalmente la perspectiva de género en sus políticas nacionales de ciencia y tecnología. Los objetivos son promover la participación de las mujeres en ciencia, tecnología e innovación (CTI) e incorporar el enfoque de género en las decisiones institucionales, desde atraer a más niñas y adolescentes a carreras de STEM hasta requerir la inclusión de la perspectiva de género en los proyectos de investigación como condición para el financiamiento. Este es el caso del programa "Ciencia Contra el Hambre" del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Argentina, financiado por CAF.



▪ **Orientación vocacional y de aprendizaje**

Son programas iniciales y continuos de orientación vocacional y de aprendizajes profesionales que favorecen la integración de niños, niñas y adolescentes en las diferentes carreras y reducen los sesgos de género en la elección de estas. En el caso de los hombres, tendrían que incentivar y concientizar para que la elección de la carrera no sea estricta o exclusivamente definida por las normas y expectativas sociales. En el caso de las mujeres, la orientación vocacional es una oportunidad para ampliar las opciones hacia sectores no tradicionales, trabajar la autoestima y la confianza personal afectada por los sesgos

y estereotipos, revisar la autopercepción respecto a ámbitos tradicionalmente inhibidos por la socialización (como las carreras en STEM) y fortalecer la decisión de retomar los estudios tras una ausencia por maternidad o por responsabilidades familiares. Un factor importante para motivar a las jóvenes a matricularse en programas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, por ejemplo, consiste en ayudarlas a superar la ansiedad y adquirir confianza en sus capacidades, mejorar la orientación profesional y los servicios de acompañamiento, y promover modelos de conducta.



Perú



En Perú, el proyecto “STEM es para chicas” busca derribar los prejuicios en las adolescentes de Lima mediante la exposición de mujeres exitosas en estos campos que representan modelos a seguir. Desarrollado por la Asociación Civil En Órbita, la Unesco, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Embajada de Reino Unido, el proyecto ofreció charlas motivacionales a unas 5.000 escolares (de 14 a 16 años) de casi treinta colegios públicos de zonas periféricas y de escasos recursos de la capital peruana. Estos fueron elegidos por la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana, por estar debajo del promedio nacional en matemáticas y ciencias.

Uruguay



En Uruguay, se implementó el “Programa Jóvenes a Programar”, una formación técnica de nueve meses de duración. Desde 2019 destina el total de sus 500 cupos exclusivamente a mujeres, producto del desbalance que las matriculaciones reproducían.

Estos programas e iniciativas, que procuran fortalecer el vínculo entre habilidades y demandas, podrían resultar poco eficaces en términos de género si no se acompañan con otras medidas que garanticen las condiciones necesarias para que hombres y mujeres las puedan utilizar. Como se ha señalado, las

mujeres interrumpen a menudo sus estudios en las diferentes carreras por un embarazo o por circunstancias relacionadas con el cuidado de los hijos e hijas, lo que las conduce a perder la oportunidad de solicitar becas o incluso se ven forzadas a abandonarlas. Por lo tanto, resulta clave complementar estos programas con:



i) medidas *ad hoc*, como las licencias por maternidad y postnatal parental y solicitudes de extensión de becas, que ofrecen mayores derechos a las mujeres embarazadas, así como a padres y madres adolescentes;



ii) salas de lactancia y guarderías para garantizar la permanencia del personal docente y de los estudiantes de educación técnica-profesional y en la universidad que tienen hijos/as;



iii) mecanismos o canales de aprendizaje diferentes del presencial (teleducación y horarios flexibles para personas que necesitan conciliar la vida familiar con la educativa y la laboral).

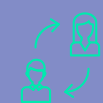
las mujeres interrumpen a menudo sus estudios en las diferentes carreras por un embarazo o por circunstancias relacionadas con el cuidado de los hijos e hijas, lo que las conduce a perder la oportunidad de solicitar becas o incluso se ven forzadas a abandonarlas.



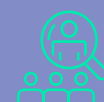
3.6 Fortalecimiento institucional

Los sistemas educativos y las escuelas son instituciones que reproducen las prácticas y modelos organizativos de los "sistemas estructurales, políticos e individual-culturales" (Hoy y Miskel, 2013) de las sociedades en las que están inmersos. En consecuencia, los propios sistemas educativos deberían atravesar

procesos de reconversión e institucionalización de la perspectiva de género e inclusión a fin de generar las transformaciones institucionales orientadas a una educación más igualitaria y libre de sesgos de género. Para ello, es importante llevar a cabo otras acciones de fortalecimiento educativo en materia de:

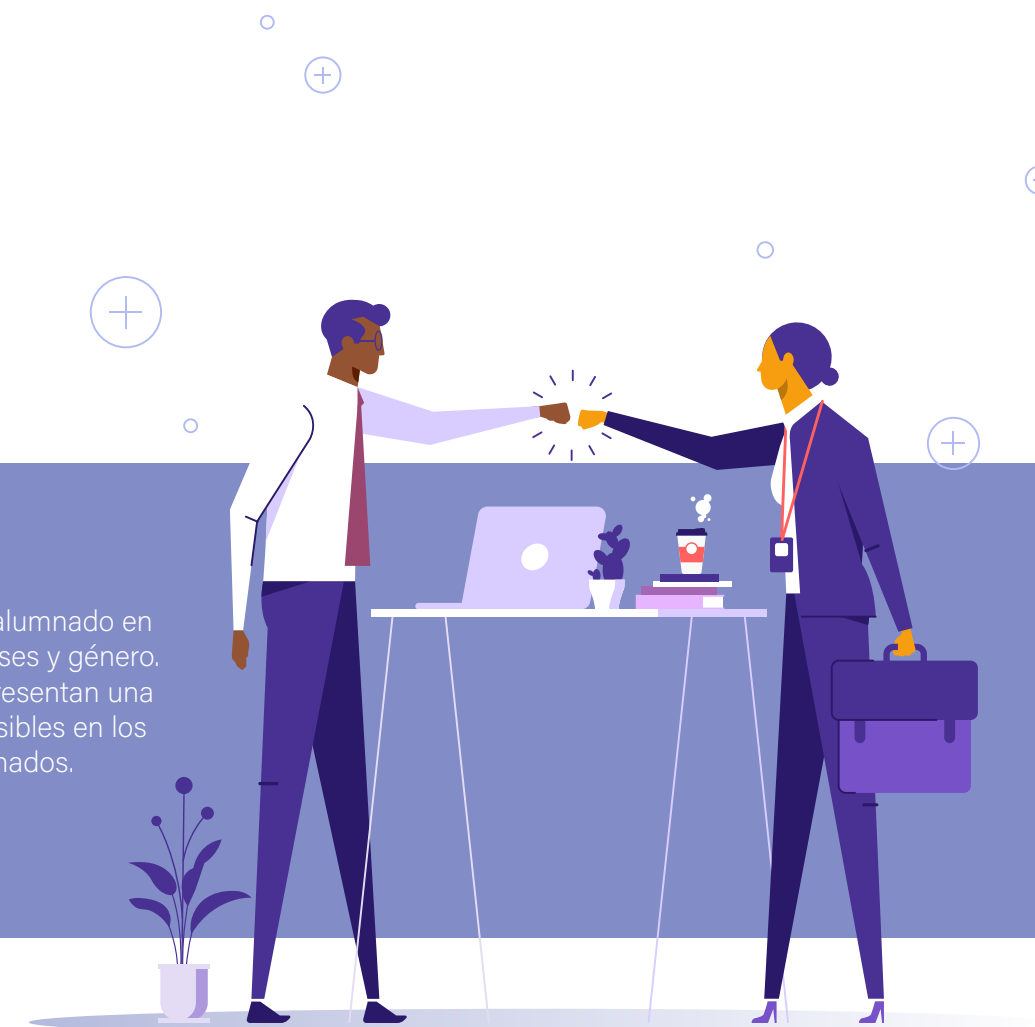


i) gestión institucional, para eliminar las brechas de género y crear una cultura organizacional más igualitaria e inclusiva⁵¹, y



ii) sistema de monitoreo, evaluación y caracterización de la población estudiantil que facilite las mejoras continuas y entender

las necesidades del alumnado en función de sus intereses y género. A continuación, se presentan una serie de acciones posibles en los dos ámbitos mencionados.



Los propios sistemas educativos deberían atravesar procesos de reconversión e institucionalización de la perspectiva de género e inclusión a fin de generar las transformaciones institucionales orientadas a una educación más igualitaria y libre de sesgos de género.

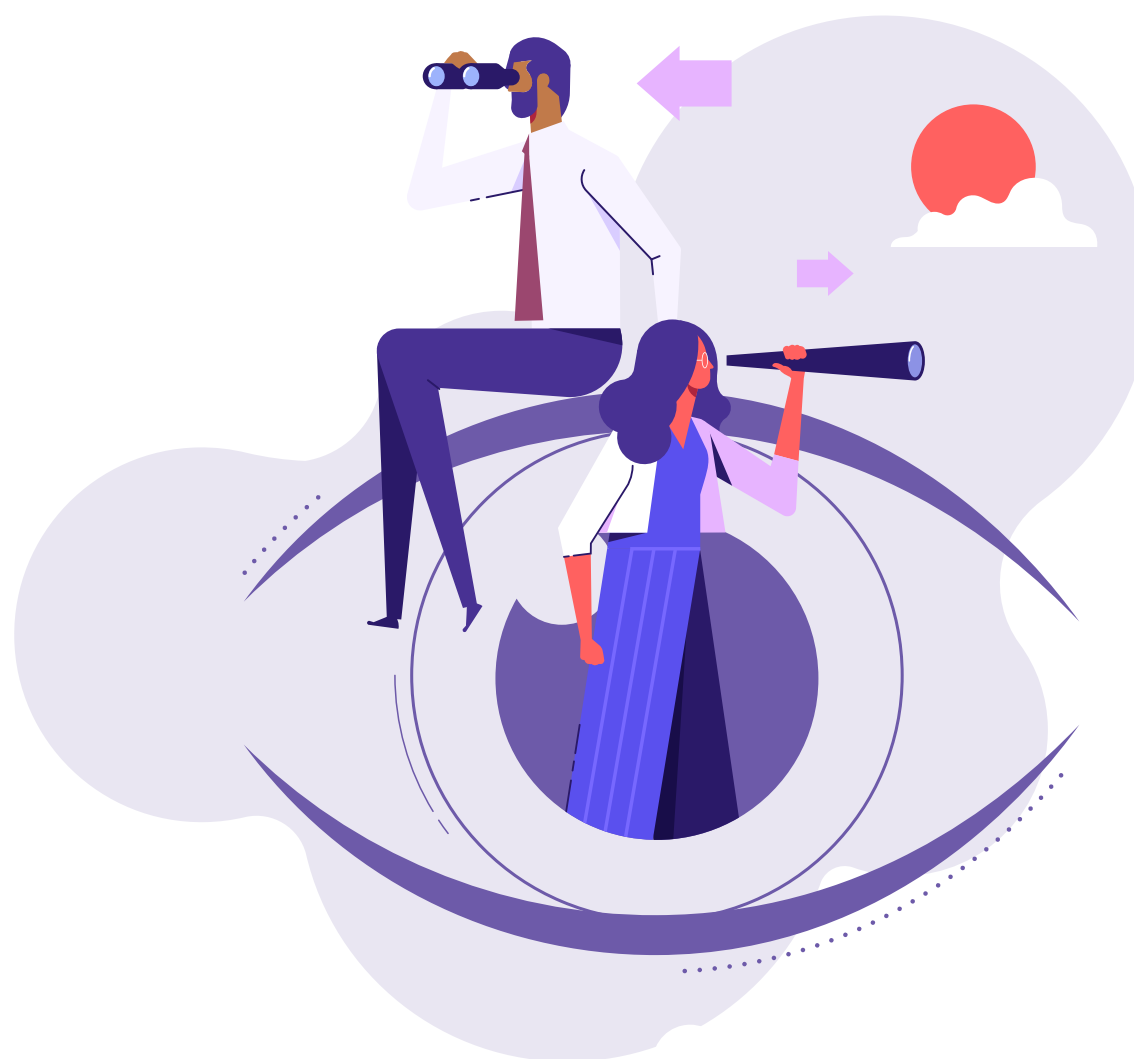
51 Hoy y Miskel (2013, p.33) proponen que, en los procesos educativos de transformación, se replanteen seis dimensiones: "la estructura y política del centro; su comunidad, cultura y clima; los procesos de enseñanza-aprendizaje; el empoderamiento y la toma de decisiones; el liderazgo; y la comunicación". De forma resumida, se podría decir que los aspectos vinculados a la estructura, la política, el empoderamiento y la toma de decisiones y el liderazgo, como en toda organización, deben revisarse y proponerse cambiar a la luz de una problematización de qué es valorado por su carácter de "masculino" y qué es desdeñado en su condición de subjetivamente "femenino".

▪ *En materia de gestión y prácticas institucionales*

- Desarrollar códigos de conducta y protocolos de "tolerancia cero" ante cualquier forma de discriminación y violencia de género, hostigamiento o acoso escolar y otros tipos de violencia.
- Crear una instancia de detección, atención, referencia y seguimiento de los casos de violencia y abuso, así como espacios de diálogo y mecanismos de sensibilización en la prevención y el tratamiento de situaciones de acoso y violencia de género en el ámbito laboral y educativo, donde se incentivará además la participación de padres y madres de familia.
- Promover el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista por todo el personal educativo.
- Implementar un curso obligatorio para la formación inicial y continua del personal docente sobre cuestiones de género e inclusión social, herramientas prácticas para transversalizar estas perspectivas por áreas de especialidad, así como formación en salud sexual y reproductiva.
- Crear una dirección o unidad de género, diversidad e inclusión en la institución educativa e incluirla en los espacios de toma de decisiones.

- Promover la paridad de género en los espacios de toma de decisiones, así como en las carreras profesionales de la docencia, incorporando en esos espacios (comités de evaluación, coordinación de proyecto y programas específicos, comisiones científicas y otras instancias de decisión de los sistemas educativos) representatividad de grupos poblacionales con necesidades diversas (pertenencia étnica, edad, condición física, entre otros).

- Desarrollar una estrategia de comunicación institucional que incorpore en su narrativa y acciones un enfoque basado en la inclusión y la igualdad y, por tanto, permita visibilizar y sensibilizar a la comunidad educativa sobre estos temas y promover una corresponsabilidad social para eliminar cualquier forma de discriminación, exclusión o violencia.
- Incorporar el enfoque de género como un indicador de calidad de la gestión escolar y de evaluación del desempeño del directorio en cuanto a las prácticas institucionales en materia de género y diversidad en todos los instrumentos estratégicos de las instituciones escolares y, así, revisar sus prácticas institucionales desde esta perspectiva.
- Incorporar prácticas de discriminación positiva en los sistemas de admisión del cuerpo estudiantil mediante la aplicación de criterios de etnicidad y vulnerabilidad de grupos poblacionales específicos, como estrategia para promover una mayor inclusión y diversidad en los nuevos ingresos⁵².



52 Véase el [programa de acción afirmativa](#) de la Universidad de Harvard.

▪ **Sistema de monitoreo y evaluación de impacto**

■ Promover diagnósticos institucionales que permitan identificar desigualdades de género, representaciones y prácticas discriminatorias en la dinámica educativa y en los actores que intervienen en el proceso educativo (docentes, personal directivo y administrativo).

■ Desarrollar estudios de percepción de estudiantes y docentes relativos a determinadas medidas o componentes desarrollados en los programas educativos, con información desagregada por género, etnia y edad, y desde una perspectiva de género e inclusión social.



■ Invertir en medidas que permitan una mejor caracterización de la población objetivo o del estudiantado. Esta debe realizarse desde una perspectiva de género e interseccional⁵³, mirando las múltiples formas de discriminación y exclusión (cruzando distintas variables, como género, condición económica, edad y pertenencia étnica, entre otras) que podría enfrentar el estudiantado a lo largo de su trayectoria educativa. Eso permitirá identificar si los componentes o ejes que se quieren desarrollar en el marco de una intervención tienen potencialmente un impacto equitativo sobre todas las personas beneficiarias, solo una parte de ellas o determinados grupos.

■ Implementar sistemas de seguimiento y evaluación de impactos (cuantitativos y cualitativos) que no sigan una lógica estandarizada y que consideren las especificidades locales, de género, étnicas, socioeconómicas, de exposición a la violencia y otras características sociodemográficas que resultan relevantes desde una perspectiva de género. La ausencia de esta desagregación y análisis de datos reducirá la capacidad de interpretación de los resultados de la política educativa y la adopción de medidas adecuadas para el logro de los objetivos esperados.

⁵³ Este enfoque permite mirar a los individuos y cómo los múltiples ejes de identidad y categorías biológicas, sociales y culturales, como el género, la etnia, la clase, la discapacidad, la orientación sexual, la religión, la casta, la edad o la nacionalidad, interaccionan en múltiples y, a menudo, simultáneos niveles y pueden ser fuente de discriminación y desigualdad. El término fue introducido formalmente en las ciencias sociales por la jurista afroamericana Kimberlé Crenshaw en 1989 y permite observar la interacción e intersección de los distintos sistemas de opresión y sus consecuencias para los derechos humanos de las mujeres.

4.

Marco de análisis de género: ¿qué preguntar en el diseño e implementación de programas e iniciativas en el ámbito educativo?

4.1 Identificación

4.2 Formulación

4.3 Implementación, monitoreo y seguimiento

4.4 Análisis de los resultados



Esta sección ofrece a los múltiples actores involucrados en el diseño e implementación de programas o iniciativas en el ámbito educativo una lista de verificación con una serie de preguntas que, desde una perspectiva de género e inclusión, se recomienda utilizar para garantizar que se consideran las preocupaciones y necesidades de todas las personas. Dichas preguntas ayudan también a incluir medidas que promueven una mayor igualdad de condiciones y oportunidades para aquellos grupos poblacionales que, por desigualdades estructurales o de género, quedan más rezagados dentro del sistema educativo.

Si bien hay que tener en cuenta las peculiaridades del contexto nacional o territorial, así como el alcance y el tipo

de programa educativo que se quiere desarrollar, las preguntas que se presentan a continuación valen para todos los casos y se reagrupan en cuatro fases del diseño e implementación de un programa educativo: análisis preliminar, formulación, implementación, lo que incluye el monitoreo y seguimiento, y análisis de los resultados.

Las preguntas de la fase de análisis preliminar servirán para definir una base para identificar las condiciones preexistentes de contexto que podrían facilitar o dificultar la inclusión de estas perspectivas.

La fase de formulación, aparte de incorporar preguntas orientadas al análisis de contexto, la consulta de actores, el marco de resultados y el presupuesto, incluye preguntas sobre diferentes áreas de intervención educativa

(fortalecimiento institucional, infraestructura educativa, oferta académica y formación del personal de enseñanza educativa). Estas servirán de reflexión para construir una propuesta integral que se focalice en las personas y sus necesidades, así como en los recursos necesarios para lograrlo.

En la fase de implementación, se quiere medir y dar seguimiento a la capacidad técnica y presupuestal del programa para dar respuesta al cumplimiento de la normativa nacional y los objetivos establecidos desde una perspectiva de género e inclusión.

Finalmente, el análisis de los resultados permitirá una revisión de lo logrado desde la perspectiva de género e inclusión, así como un análisis y reflexión de las buenas prácticas y lecciones aprendidas durante la ejecución del programa.

Las preguntas ayudan también a incluir medidas que promueven una mayor igualdad de condiciones y oportunidades para aquellos grupos poblacionales que, por desigualdades estructurales o de género, quedan más rezagados dentro del sistema educativo.



4.1 Identificación



Subfase	Preguntas clave desde una perspectiva de igualdad de género e inclusión	Sí	No
Análisis preliminar de información y condiciones previas	¿Se dispone de una línea base o información de la población beneficiaria o meta desagregada por sexo y otras características sociodemográficas importantes (edad, etnia, área geográfica, estrato socioeconómico, identidad de género, condición de discapacidad) para el diseño o antes del inicio del programa? ⁵⁴		
	¿Cuenta el análisis situacional preliminar con evidencia de las diferentes necesidades y desigualdades (sociales, culturales y económicas) de hombres y mujeres ⁵⁵ , así como de otros grupos poblacionales (personas con discapacidad, personas LGBT, grupos indígenas y afrodescendientes) que se puedan beneficiar del programa?		
	¿Se han considerado para la formulación del programa estudios sociales aplicables al sector educativo que puedan ser útiles para el análisis de las desigualdades de género y otras desigualdades por características sociodemográficas importantes de la población beneficiaria?		
	¿Promueve el objetivo preliminar del programa la igualdad de oportunidades en la educación para mujeres y hombres o la reducción de posibles desigualdades de género?		
	¿Cuenta el ente responsable del programa con la capacidad institucional necesaria para hacer una adecuada gestión social y de género?		
	¿Integra la entidad responsable del programa una unidad o especialista de género e inclusión social en su estructura?		
	En caso afirmativo:		
	¿Cuenta con recursos y capacidades suficientes?		
	¿Se averigua si participará en la ejecución del programa?		
	¿Se han identificado e incluido entre los actores y aliados clave para el programa entes que trabajen por la igualdad o el empoderamiento de las mujeres?:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mecanismo para el adelanto de las mujeres (MAM). ▪ Unidad o especialista de género dentro de los entes rectores de la educación. ▪ Otras entidades (asociaciones, ONG, organismos multilaterales, etc.) a nivel nacional o local. 			
En caso afirmativo, ¿hay evidencia de que esté(n) incluido(s) en los procesos de consulta preliminares?			
¿Se tiene previsto en el diseño del programa la participación de personas expertas en género, grupos de mujeres, de la sociedad civil u otros grupos poblacionales en situación de vulnerabilidad (pueblos indígenas, afrodescendientes, personas LGBT+, personas con discapacidad, entre otros)?			
¿Se considera la incorporación de indicadores sensibles al género y la inclusión social? ⁵⁶			
¿Se utiliza en el texto preliminar o perfil del programa un lenguaje inclusivo que permita visibilizar la diversidad de la población objetivo?			

54 Para información desagregada por género, se puede utilizar información del reporte de la Unesco (2019), del Observatorio de Igualdad de Género de la CEPAL y los Planes de Igualdad de Oportunidades (PIO) de los países.

55 Información relativa a la tasa de mujeres adolescentes embarazadas por etnia y edad; percepción de la violencia de género verbal, sexual y acoso callejero en las áreas de intervención; uso del tiempo para el trabajo remunerado y no remunerado (doméstico y de cuidados) por sexo y edad, movilidad, conectividad y seguridad en las áreas de intervención; tasa de matrimonio precoz por edad; y acceso y uso de activos productivos y financieros, entre otros.

56 Las estadísticas de género son una representación numérica de hechos que se ubican en el tiempo y el espacio y desempeñan un papel importante en la eliminación de estereotipos, en la formulación de políticas y en su seguimiento para el logro de la plena igualdad entre hombres y mujeres (CEPAL, 2006). El apéndice ofrece ejemplos de indicadores de género en el ámbito educativo.



Subfase	Preguntas clave desde una perspectiva de igualdad de género e inclusión	Sí	No
Análisis preliminar de oportunidades y riesgos sociales y de género	¿Se identifican y consideran para el diseño del programa las leyes, planes y políticas que integran disposiciones sobre educación y género e inclusión social con el propósito de mitigar potenciales riesgos de género, sociales e institucionales por incumplimiento de marcos normativos y de política?		
	<ul style="list-style-type: none"> • De igualdad. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • De trabajo. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • De educación. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • De eliminación de la violencia contra las mujeres. 		
<ul style="list-style-type: none"> • De personas con discapacidad. 			
<ul style="list-style-type: none"> • De pueblos indígenas o población afrodescendiente 			
¿Se identifican y analizan los posibles riesgos, impactos u oportunidades de género del programa sobre las comunidades emplazadas en el área de intervención y de influencia directa del programa, así como la adecuación de las medidas para evitarlos, mitigarlos o compensarlos?			
En caso negativo, ¿existen recursos para la incorporación de un/a consultor/a especializado/a en temas de diversidad, género e inclusión para realizar ese análisis?			
¿Es suficiente la información de la que se dispone en relación con los temas sociales y de género para evaluar el riesgo social y de género?			
¿Tienen previsto los procesos de consulta considerar a todos los actores involucrados y afectados, prestando particular atención a la participación de las mujeres y otros grupos que viven en condición de vulnerabilidad?			

4.2 Formulación



Subfase	Preguntas clave desde una perspectiva de igualdad de género e inclusión	Sí	No
Análisis del contexto sectorial y justificación	¿Se hace referencia a los marcos normativos internacionales (de los cuales es signatario el país), nacionales o locales que promueven el enfoque de género e inclusión social en la educación?	_____	_____
	¿Está desagregada por sexo la información o los datos de la población beneficiaria del programa educativo?	_____	_____
	¿Está desagregada la información según otras características importantes, como la etnia, la orientación sexual, el área geográfica o el estrato socioeconómico?	_____	_____
	¿Se han analizado las diversas condiciones de las mujeres y los hombres beneficiarios del programa desde un enfoque de desigualdad estructural y de género (este último relacionado con el acceso y control de activos productivos y financieros, el poder y la toma de decisiones, el uso del tiempo y los cuidados, la división del trabajo) e interseccional ⁵⁷ , para poder identificar posibles barreras y beneficiarse por igual de las medidas del programa?	_____	_____
	¿Hay programas o iniciativas (nacionales o locales) vinculantes que respondan a las necesidades de la misma población beneficiaria del programa?	_____	_____
	En caso afirmativo, ¿incluyen medidas específicas para reducir las desigualdades de género?	_____	_____
	¿Se considera en la justificación la potencial contribución del programa a la reducción de brechas de género?	_____	_____
	¿Se consideran brechas de exclusión de otros grupos poblacionales (por edad, etnia, área geográfica, estrato socioeconómico o condición física)?	_____	_____

57 El enfoque interseccional permite mirar a los múltiples ejes de identidad, categorías biológicas, sociales y culturales, como el género, la etnia, la clase, la discapacidad, la orientación sexual, la religión, la casta, la edad o la nacionalidad, que interactúan en múltiples y, a menudo, simultáneos niveles y que pueden ser fuente de discriminación y desigualdad.

Subfase	Preguntas clave desde una perspectiva de igualdad de género e inclusión	Sí	No
Consulta con actores	¿Se han incluido mesas de diálogo y de consulta con grupos diversos de la población beneficiaria del programa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	¿Se han previsto estrategias de comunicación que alcancen y convoquen a personas efectivamente representativas de la población objetivo (estudiantes, docentes, padres de familia y directivos, entre otros)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	¿Se promueve una paridad de participación entre hombres y mujeres en los comités o comisiones técnicas para el diseño del programa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	¿Se promueve la participación de grupos poblacionales diversos para garantizar la inclusión de todos los intereses?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	¿Se ha consultado con las organizaciones de mujeres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	¿Se han consultado las expresiones comunitarias de otros grupos poblacionales que trabajan en este tema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	¿Se han incluido en uno o más componentes del programa acciones afirmativas para garantizar una igualdad de condiciones y oportunidades para hombres y mujeres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	¿Se han incluido componentes para garantizar la igualdad de otros grupos poblacionales con necesidades diversas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presupuesto	¿Se han incluido indicadores de resultados o productos adicionales sensibles al género ⁵⁸ o con información desagregada?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	¿Existe una asignación de presupuesto enfocada a la realización de acciones para promover la transversalización de la perspectiva de género e inclusión social en los componentes del programa de acuerdo con algunos de los riesgos sociales y de género identificados en la fase previa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	¿Existe una partida para la contratación de un(a) o varios(as) especialista(s) en género que apoyen la implementación del programa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	¿Existe una partida asignada para la evaluación de la perspectiva de género e inclusión social de la infraestructura escolar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	¿Existe una partida para el desarrollo de un diagnóstico o línea base para recolectar información socioeconómica desde una perspectiva de género e inclusión social?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	¿Existe una partida para el desarrollo de un plan de acción de género y su ejecución?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

58 Indicadores sensibles al género son aquellos que permiten medir los avances en el desarrollo de acciones afirmativas y productos que favorecen la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.



Subfase	Preguntas clave desde una perspectiva de igualdad de género e inclusión	Sí	No
Áreas de intervención del programa educativo			
Fortalecimiento institucional de la(s) entidad(es) educativa(s) ejecutora(s) del programa (diferentes niveles educativos a menos que se especifique)	¿Dispone la entidad educativa de mecanismos de gestión para manejar temas de género e inclusión social en su institución?		
	En caso afirmativo, ¿hay un departamento que lo gestione?		
	¿Se incorpora el género como un indicador de calidad de la gestión escolar en los instrumentos estratégicos o en las prácticas institucionales de los centros de primera infancia, colegios, establecimientos de educación técnica-profesional o universidades?		
	¿Se plantea mejorar las capacidades del personal en la entidad educativa para incorporar de la forma más efectiva posible el enfoque de género y de inclusión social en la gestión educativa?		
	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Directivos 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Personal administrativo. 		
	¿Se desarrollan políticas internas de corresponsabilidad social para la conciliación entre vida familiar y laboral?		
	<ul style="list-style-type: none"> • Licencias parentales. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de flexibilización horaria para docentes o personal no docente. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Esquemas de gestión de las cocinas o preparación de los alimentos escolares que involucren a los diferentes miembros del hogar (del alumnado en educación temprana y primaria). 			
<ul style="list-style-type: none"> • Esquemas de gestión de otros aspectos (mantenimiento de la infraestructura, limpieza, recaudación de fondos, actividades extracurriculares, de articulación con la comunidad, etc.) que involucren a familiares del alumnado de ambos sexos. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura y gestión de espacios de conciliación entre vida familiar y laboral, como salas de lactancia, guarderías, espacios de estacionamiento reservados a mujeres embarazadas, etc. 			
¿Existen procedimientos y políticas relativas a la contratación, el código de vestimenta, los salarios y beneficios, la promoción, la disciplina y el despido o los beneficios de jubilación que garanticen un igual trato entre mujeres y hombres?			



Subfase	Preguntas clave desde una perspectiva de igualdad de género e inclusión	Sí	No
Medidas/ prácticas de atención estudiantil (diferentes niveles educativos a menos que se especifique)	¿Se incluyen medidas y prácticas institucionales para favorecer una reducción de las brechas de género y otras desigualdades en cuanto a matriculación y finalización?	.....	.....
	• Infraestructura u horarios de estudios adecuados a las necesidades de conciliación entre vida educativa, familiar y laboral (nivel secundario y terciario).	.....	.....
	• Sistemas y herramientas de aprendizaje adecuados al contexto socioeconómico, ambiental y cultural del área de intervención.	.....	.....
	• Incentivos para las familias que viven en situación de pobreza y marginación (transferencias, becas escolares, alimentación escolar).	.....	.....
	• Incentivos específicos para las adolescentes y los adolescentes (becas escolares, sistemas de seguridad en espacios comunes y transporte del entorno educativo, transferencias monetarias).	.....	.....
	• Campañas de sensibilización o mentoría.	.....	.....
	¿Existe un protocolo, política escrita o mecanismos de prevención, atención y respuesta al acoso sexual y la violencia de género en el entorno educativo, así como al acoso escolar y el ciberacoso?	.....	.....
	¿Existen lineamientos y protocolos para prevenir la discriminación por orientación sexual, condición socioeconómica y pertenencia étnica?	.....	.....
	¿Cuentan las ludotecas y áreas comunes de recreo con metodologías y espacios físicos que contribuyan a la no reproducción de los roles y estereotipos de género y la discriminación?	.....	.....



Subfase	Preguntas clave desde una perspectiva de igualdad de género e inclusión	Sí	No
Infraestructura escolar u obra (diferentes niveles educativos a menos que se especifique)	¿Toma en consideración la ubicación identificada de las instalaciones escolares si los medios o el sistema de transporte son seguros y asequibles para hombres, mujeres y estudiantes con discapacidad? ¿Toma en consideración el acceso desde diversos barrios o zonas?		
	¿Existen protocolos que promuevan procesos de consulta participativos con representantes diversos de estudiantes y familias sobre el diseño de la infraestructura?		
	¿Toma en cuenta la definición de la ubicación de la instalación un sistema de iluminación, dentro y fuera de la misma, adecuado para prevenir el riesgo de violencia de género y el acoso callejero?		
	¿Tiene en cuenta el diseño de la infraestructura escolar las necesidades diversas de la población objetivo, hombres y mujeres, personas con discapacidad y con otras necesidades especiales?		
	<ul style="list-style-type: none"> • Instalaciones sanitarias. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad o movilidad interna (ascensores, rampas, aulas, iluminación, etc.). 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Guardería y parque infantil al aire libre para madres y padres adolescentes y docentes. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de lactancia para madres estudiantes, docentes y otro personal. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios para la coeducación. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Instalaciones adecuadas para procesar, cocinar y proveer los alimentos. 		
¿Se brinda capacitación sobre trata de personas, violencia de género y acoso sexual, entre otros, a contratistas, personal de obra, personal de seguridad, etc. durante el proceso de construcción de la infraestructura educativa?			
¿Existen protocolos o políticas que promuevan la participación laboral de las mujeres en las obras de infraestructura?			
¿Se promueve en los procesos de licitación y contratación de obras y servicios y compra de bienes o equipamientos, así como en el mantenimiento de las instalaciones educativas, la participación de empresas de propiedad de mujeres o que emplean mayoritariamente mujeres?			
¿Se promueve en esos mismos procesos la participación de empresas de la población que vive en el área de ejecución de la obra?			
¿Se consideran las diversas necesidades de las estudiantes y los estudiantes (variedad de tallas, equipos deportivos, sanitarios y para la movilidad de personas con discapacidad, etc.) en la compra del equipamiento y mobiliario de la infraestructura?			



Subfase	Preguntas clave desde una perspectiva de igualdad de género e inclusión	Sí	No
Fortalecimiento académico/programa curricular (diferentes niveles educativos a menos que se especifique)	¿Se incluye en el programa curricular un módulo o curso sobre el tema de la igualdad de género y la inclusión social?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva de género y diversidad. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<ul style="list-style-type: none"> • Educación sexual y reproductiva (educación primaria y secundaria). 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<ul style="list-style-type: none"> • Violencia de género y acoso escolar. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje inclusivo y estereotipos de género. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos humanos. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	¿Se prevé revisar el currículo y material académico para eliminar cualquier forma de sesgo de género que pudiera reforzar algunos estereotipos en términos de roles de género, discriminación o exclusión por otra característica física, social y de otro tipo (lenguaje ⁵⁹ , contenido, imágenes, materiales de lectura o literatura)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	¿Se prevé en la revisión del programa curricular introducir la perspectiva de género para reducir las brechas de género y otras formas de discriminación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	¿Se incluyen programas o incentivos para promover el acceso y la formación o participación de mujeres y hombres en áreas del conocimiento masculinizadas o feminizadas, respectivamente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<ul style="list-style-type: none"> • De orientación vocacional y mentoría. • Cuotas. • Campañas de sensibilización. • Cursos específicos para mujeres (alfabetización financiera, STEM, alfabetización digital, etc.). • Becas o incentivos financieros. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Se han incluido en el programa curricular lineamientos para una educación sexual y reproductiva (en educación primaria y secundaria)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
¿Es adecuado el diseño del programa curricular para estudiantes con necesidades de educación especial?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

59 El uso del masculino como genérico es un aspecto común en diferentes textos, se escribe "hombre" para hacer referencia al sexo masculino y al femenino. La representación de las mujeres en el lenguaje no es sólo una cuestión de forma, sino también de fondo: el masculino como genérico invisibiliza y excluye a las mujeres por medio del lenguaje y estas dejan de tener presencia en el plano simbólico y en el real.



Subfase	Preguntas clave desde una perspectiva de igualdad de género e inclusión	Sí	No	
Formación personal de enseñanza educativa (diferentes niveles educativos a menos que se especifique)	¿Se incluyen en los programas de formación docente cursos o capacitaciones nacionales o regionales para una educación en igualdad?			
	• Didáctica con perspectiva de género.			
	• Escuela inclusiva o coeducación.			
	• Educación sexual y reproductiva (prevención del embarazo precoz).			
	• Identidades de género, derecho a la no discriminación y diversidad.			
	• Lenguaje inclusivo y estereotipos de género.			
	• Violencia de género y acoso escolar.			
	• STEM con perspectiva de género.			
		¿Se incluyen criterios de género para la contratación de docentes?		
		¿Se incluyen criterios de género para la realización de la evaluación docente?		
	¿Se favorece la igualdad de oportunidades de formación (a nivel local e internacional) entre mujeres y hombres docentes?			

4.3 Implementación, monitoreo y seguimiento



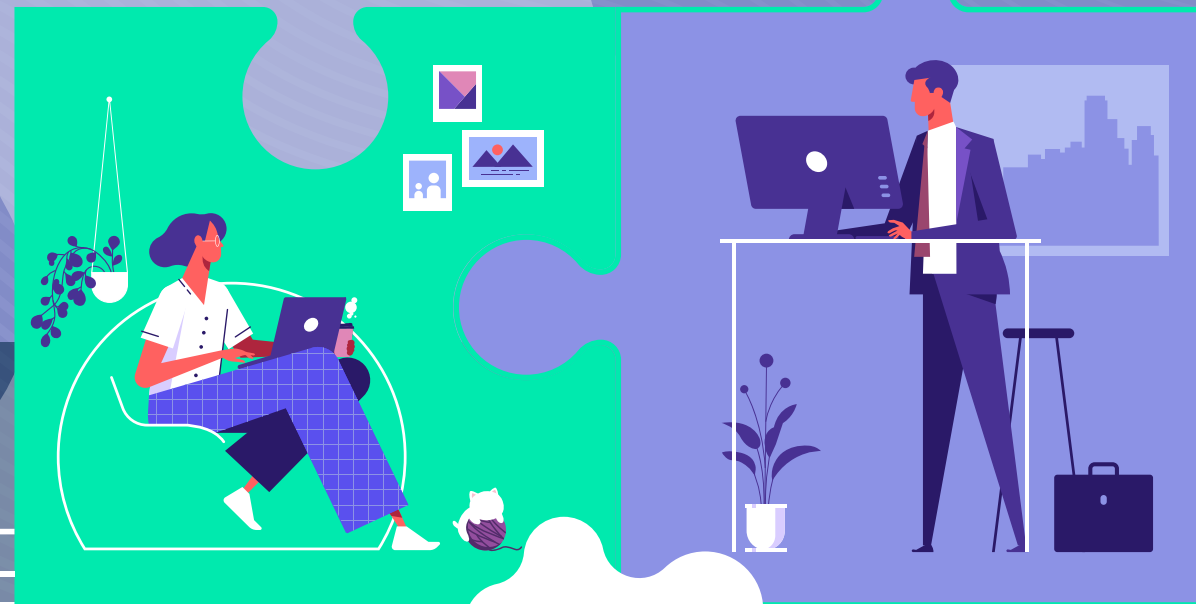
Subfase	Preguntas clave desde una perspectiva de igualdad de género e inclusión	Sí	No	
Ejecución	¿Incluye la estructura orgánica de la instancia responsable alguna unidad o instancia de igualdad e inclusión social que pueda apoyar de forma transversal la realización de las diversas funciones y responsabilidades para la ejecución del programa?			
	¿Se incluye en el equipo de gestión del programa a un(a) experto(a) en temas de igualdad de género e inclusión social?			
	Si no se dispone de una línea de base actualizada de la población beneficiaria al momento de la formulación, ¿se prevé desarrollar en esta fase, mediante metodologías cuantitativas o cualitativas, una línea de base y metas de referencia con información desagregada por sexo (y otras características sociodemográficas importantes), que sirvan como guía para monitorear el cumplimiento de indicadores de resultados?			
	¿Se reporta, dentro de los aspectos sociales, que la obra de infraestructura tendrá que dar cumplimiento a la legislación nacional (provincial y municipal) vigente y aplicable en materia social y de género?			
	¿Se cumple, en la ejecución del programa y en sus áreas de intervención, con la normativa internacional y nacional que legisla sobre el cumplimiento de medidas de igualdad e inclusión en el sector educativo?			
	¿Participan empresas de propiedad de mujeres o que emplean mayoritariamente a mujeres en las adquisiciones, procesos de licitación y contratación de obras y servicios y la adquisición de bienes o equipamientos, así como en el mantenimiento de las instalaciones educativas?			
	¿Participan empresas de la población que vive en el área de ejecución de la obra?			
	¿Se incluyen, en la contratación de otros servicios de consultoría durante la implementación del programa, las recomendaciones provistas en la fase de formulación para la transversalización del enfoque de género e inclusión social en las diferentes áreas de intervención?			
	Seguimiento y monitoreo	¿Hay actividades, recursos humanos y económicos específicos para hacer seguimiento al impacto del programa en la igualdad de género o el empoderamiento de las mujeres?		
		Entre las recomendaciones para los procesos de seguimiento, ¿se considera la necesidad de integrar en el equipo ejecutor a una persona especialista en género e inclusión social?		
¿Se considera el fortalecimiento de las capacidades del equipo en esta materia?				
¿Se comprueba que se incluyen indicadores y medios de verificación para medir el impacto social y de género de la operación?				
¿Se reporta si en los talleres y procesos de consulta se ha promovido una participación oportuna, eficaz y transparente de mujeres y hombres y otros grupos de población de la zona de influencia directa del programa?				
¿Reportan los informes indicadores del programa sobre el impacto social y de género de sus actividades, con información desagregada por sexo, edad y otras características importantes?				
En la revisión del cumplimiento de los indicadores, ¿se evalúan los beneficios obtenidos en términos de género, si se profundizan las brechas de género preexistentes o se producen impactos adversos que afecten a alguno de los géneros?				
¿Se incluye información desagregada por sexo, edad, etnia y otras características sociodemográficas importantes en los estudios y diagnósticos de percepción y satisfacción de las personas beneficiarias (estudiantes o docentes)?				
¿Se incluye en los mismos estudios información sobre temas relacionados con desigualdades estructurales y de género?				
¿Se analiza si se dispone de un presupuesto adecuado para el seguimiento social y de género del programa?				

4.4 Análisis de los resultados

Subfase	Preguntas clave desde una perspectiva de igualdad de género e inclusión	Sí	No
Resultados	¿Se pueden identificar los principales resultados obtenidos en términos de igualdad de género e inclusión social dentro del programa?		
	¿Se reportan los resultados en términos de las personas beneficiarias desagregadas por sexo?		
	¿Desagregan esos resultados por otra característica importante desde la perspectiva de género e inclusión social?		
	¿Se pueden identificar buenas prácticas institucionales y de ejecución técnica con respecto a la integración de la perspectiva de género e inclusión social?		
	¿Se ha podido incluir esta perspectiva en algún componente de la operación?		
	¿Se pueden identificar algunas lecciones aprendidas del programa desde una perspectiva de inclusión social y género?		
	¿Se han podido realizar a lo largo del ciclo de vida del programa ajustes para reducir las brechas de género o promover una mayor igualdad de oportunidades entre la población beneficiaria?		



Referencias





- Banco Mundial (2020). "Addressing sexual exploitation and abuse and sexual harassment (SEA/SH) in investment project financing involving major civil works". *Nota de buenas prácticas*. Environmental & Social Framework for IPF Operations.
- Barham, T., Macours, K. y Maluccio, J. A. (2013). "More schooling and more learning? Effects of a three-year conditional cash transfer program in Nicaragua after 10 years". *Serie de Documentos de Trabajo del BID WP- 432*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Berniell, L., De la Mata, D., Bernal, R., Camacho, A., Barrera-Osorio, F., Álvarez, F., Brassiolo, P., Vargas, J. F. (2016). *RED 2016. Más habilidades para el trabajo y la vida: Los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*. Bogotá: CAF.
- CAF (2015). *Encuesta CAF 2015: habilidades cognitivas y socioemocionales*. CAF.
- Centro de Estudios del MINEDUC (2014). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2014*. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación.
- CEPAL (2019). *Panorama social de América Latina 2018* (LC/PUB.2019/3-P). Santiago.
- CEPAL (s.f.). *CEPALSTAT. Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas*. Naciones Unidas.
- Consejo Nacional para la Igualdad de Género (2018). *Agenda nacional de las mujeres y de las personas LGBTI 2018-2021*. Quito.
- CPEIP (2013). *Material asociado a la transversalización de la perspectiva de género para formadoras y formadores*.
- Ecosistema InnContext (2019). *Los ejes de la inequidad en América Latina*. Fundación Avina y Fundación Irradia.
- El Comercio (2018). *Colegio argentino inauguró los primeros "baños multigénero"*. Publicado el 3 de diciembre.
- Emakunde (2015) *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el curriculum y en la actividad docente de la enseñanza de régimen especial y de formación profesional*. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.
- FLACSO (2019). *Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe 2005-2016*. Caracas: CAF.
- Gobierno de España (s.f.). *Preguntas frecuentes sobre PISA*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Grazzi, M. (2018). "¿Por qué impulsar políticas de ciencia y tecnología con perspectiva de género?". *Puntos sobre la i* [blog]. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Hoy, W. K. y Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: theory, research, and practice* (9.a ed). Nueva York: McGraw-Hill.
- HRW (2016). *Human Rights Watch Submission on Gender Equality to the Special Rapporteur on the Human Right to Safe Drinking Water and Sanitation*.
- IEU (2009). *Indicadores de la educación. Especificaciones técnicas*. Instituto de Estadística de la Unesco.
- INEC (2019). "Violencia de género". *Instituto Nacional de Estadística y Censos*. Quito: Gobierno de la República del Ecuador.

- Menon, J. (2019). *Guide on integrating gender into infrastructure development in Asia and the Pacific. Vertical structures*. ONU Mujeres y Oficina de las Naciones Unidas de Servicios para Proyectos (UNOPS).
- MINEDUC (2017). *Comuniquemos por la igualdad. Orientaciones para un uso del lenguaje no sexista e inclusivo*. Unidad de Equidad de Género, Ministerio de Educación y Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género.
- Moreno Uriza, C. (2014). *La prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas en el contexto educativo. Prácticas promisorias en 14 países de América Latina y El Caribe*. Documento de trabajo. ONU Mujeres, Unicef, Campaña Únete.
- Naciones Unidas (s.f.). "Indicadores priorizados para el seguimiento de los ODS en América Latina y el Caribe". *Los ODS en América Latina y el Caribe. Centro de gestión del conocimiento estadístico*.
- OCDE (2015). *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*. PISA. OECD Publishing.
- OCDE (2019). "Chapter 7 Girls' and boys' performance in PISA". *PISA Results 2018 (Volume II): Were all students can succeed*. Paris: OECD Publishing.
- OIT (2019). *Panorama temático laboral. Mujeres en el mundo del trabajo*. Retos pendientes hacia una efectiva equidad en América Latina y el Caribe. Lima: Organización Internacional del Trabajo, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.



- OPS, OMS, Unicef, UNFPA (2018). *El progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe*. Organización Panamericana de la Salud, Fondo de Población de las Naciones Unidas y Fondos de las Naciones Unidas para la Infancia.
- OREALC/Unesco Santiago (2017). *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina.
- Plan Internacional (2016). "El Poder de las niñas. Situación de las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes de Nicaragua". *Informe Escuchen Nuestras Voces*.
- Plan Internacional y Unicef (s.f.). *Construcción de una caja de herramientas y análisis de legislación y políticas públicas para la protección de los niños, niñas y adolescentes contra todo tipo de violencias en las escuelas*. Panamá.
- PNUD/IIPE (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rico, M. N. y Segovia, O. (eds.) (2017). *¿Quién cuida en la ciudad? Aportes para políticas urbanas de igualdad*. Libros de la CEPAL, n.º 150 (LC/PUB.2017/23-P). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2017.
- Rodríguez Blanco, E., de León, N., Marco Serra, Y. y Camara Cañizares, S.(2018) *Diagnóstico de género sobre la participación de las mujeres en la ciencia en Panamá*. PNUD y SENACYT.

- Rozas Balbotín, P. y Salazar Arredondo, L. (2015). "Violencia de género en el transporte público: una regulación pendiente". *Serie Recursos Naturales e Infraestructura*. ISSN 1680-9017. CEPAL.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and interpretations*. OCDE.
- Treviño, E., Villalobos, C. y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. OREALC/Unesco Santiago Unesco.
- IEU (2009). *Indicadores de la Educación. Especificaciones técnicas*. Instituto de Estadística de la Unesco.
- Unesco (2013). *La educación transforma la vida*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco (2016a). *Recomendación relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) 2015*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco (2016b). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
- Unesco (2017a). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Guía. Educación 2030*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco (2017b). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco (2018) "Alcanzar la igualdad de género en la educación: no olvidemos a los varones". *Documento de Política 35*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco (2019a). *Informe de seguimiento de la educación en el Mundo 2019. Informe sobre género: Construyendo puentes para la igualdad de género*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco (2019b). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación. Construyendo puentes, no muros*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco (2019c) *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020 – América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco (2020b). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Informe sobre Género: Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.





- Unesco (2020c). *La brecha de género en la matriculación en la escuela primaria se redujo a la mitad en los últimos 25 años*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco y ONU Mujeres (2019). *Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar*. París y Nueva York: París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y ONU Mujeres.
- Unesco, ONUSIDA, UNFPA, Unicef, ONU Mujeres y OMS (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*.
- UNGEI/Unesco (2015). "La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos." *Documento de política 17 Unesco-UNGEI*. Departamento Estudios e Incidencia.
- Unicef (2019). *Perfil del matrimonio infantil y las uniones tempranas en América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Unicef (2022). "Child marriage." *UNICEF Data: Monitoring the situation of children and women*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Unicef (s.f.). *UNICEF Data: Monitoring the situation of children and women*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Unicef e INEE (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Apéndice. Mapa de indicadores



En el cuadro se presenta una recolección de ejemplos de indicadores para la medición de brechas de género en el sector educativo por área de intervención.



60 Para más información, visitar la [página web](#) para el seguimiento de los ODS en América Latina y el Caribe.

			
TEMA	INDICADORES	DESCRIPCIÓN	FUENTE
Docencia	Porcentaje de docentes capacitados por nivel de enseñanza según el sexo	Proporción de docentes en primaria y secundaria que han recibido antes del servicio o durante el mismo al menos la formación mínima organizada del profesorado (por ejemplo, formación pedagógica) requerida para enseñar en el nivel pertinente en un país determinado.	CEPAL
	Porcentaje de docentes de sexo femenino	Número de profesoras de un nivel de educación dado, expresado en porcentaje del total de docentes (sexos masculino y femenino) en el mismo nivel en un año escolar determinado.	Unesco
	Proporción de docentes con las calificaciones mínimas requeridas, desglosada por nivel educativo (ODS 4, meta 4.c, indicador 4.c.1)	Proporción del profesorado de educación que ha recibido al menos la mínima formación docente organizada previa al empleo o en el empleo (por ejemplo, formación pedagógica) exigida para enseñar en cada nivel en un país determinado, desglosada por sexo y nivel de educación (en porcentajes). Idealmente, el indicador debería calcularse por separado para las instituciones públicas y las privadas.	Agenda 2030, ODS 4 (Unesco-UIS) ⁶⁰
	Índice de paridad de género ajustado para la proporción de docentes con las calificaciones mínimas requeridas, desglosado por nivel de educación (en tasas) (ODS 4, meta 5, indicador 4.5.1)	Los índices de paridad requieren datos para los grupos de interés específicos. Representan la relación entre el valor del indicador de un grupo con el del otro. Normalmente, el grupo probable más desfavorecido se coloca en el numerador. Un valor de exactamente 1 indica la paridad entre los dos grupos.	Agenda 2030, ODS 4 (Unesco-UIS)
Matrícula	Tasa bruta de matrícula de nivel terciario según el sexo	Proporción de alumnos matriculados en el nivel terciario de enseñanza, independiente de su edad, dentro de la población que corresponde oficialmente a ese nivel educativo.	CEPAL
	Tasa neta de matrícula por nivel de enseñanza según el sexo	Proporción de alumnos en edad escolar oficial matriculados en cada nivel de enseñanza, como porcentaje de la población total de niños en edad escolar oficial.	CEPAL
	Tasa bruta de matrícula en los programas de cuidado y educación de la primera infancia	Número total de niños matriculados en los programas de cuidado y educación de la primera infancia, independientemente de su edad, expresado como el porcentaje de población del grupo de edad oficial, es decir, el grupo de 3 a 5 años.	Unesco



TEMA	INDICADORES	DESCRIPCIÓN	FUENTE
Años de estudio de la población	Porcentaje de alumnos que comienzan el primer grado y alcanzan el último grado de enseñanza primaria según el sexo	Corresponde a una cohorte de alumnos matriculados en el primer grado de la enseñanza primaria en un determinado año escolar y que se espera alcancen el último grado de enseñanza primaria, independiente de la repetición. También es conocida como la tasa de sobrevivencia al último grado de enseñanza primaria.	CEPAL
	Promedio de años de estudio de la población de 15 a 24 años de edad según el sexo y por área geográfica	Suma del total de años de estudio de mujeres (hombres) de 15 a 24 años de edad, dividido por la población total de mujeres (hombres) de ese mismo grupo de edad. Este indicador se calcula por área urbana y rural.	CEPAL
	Promedio de años de estudio de la población de 25 a 59 años de edad según el sexo y por área geográfica	Suma del total de años de estudio de mujeres (hombres) de 25 a 59 años edad, dividido por la población total de mujeres (hombres) de ese mismo grupo de edad. Este indicador se calcula por área urbana y rural.	CEPAL
	Promedio de años de estudio de la población económicamente activa de 15 años y más según el sexo y por área geográfica	Años de estudio de mujeres (hombres) económicamente activas(os) de 15 años y más, dividido por la población de mujeres (hombres) económicamente activas(os) de 15 años y más, por cien. Este indicador se calcula para cada área urbana y rural.	CEPAL
	Tasa de participación de jóvenes y adultos en la educación y la formación formales y no formales en los últimos 12 meses por sexo (ODS 4, meta 3, indicador 4.3.1)	Número de personas de grupos de edades específicos (por ejemplo, de 15 a 24 años, de 25 a 64 años, etc.) que participan en la educación formal y no formal y en la formación. Se expresa como porcentaje de la población de la misma edad. Idealmente, el indicador debería desglosarse según tipos de programa, tales como educación y formación técnica y vocacional (EFTP), educación terciaria, educación de adultos y otras modalidades relevantes, y cubrir los programas formales y no formales.	Agenda 2030, ODS 4 (Unesco-UIS)



TEMA



INDICADORES



DESCRIPCIÓN



FUENTE

Nivel de escolaridad alcanzado

Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria) por sexo (ODS 4, meta 2, indicador 4.2.2)

Porcentaje de niños de una edad determinada que participan en uno o más programas de aprendizaje estructurado, incluyendo programas que ofrecen una combinación de educación y cuidado. La participación en la educación de la primera infancia y en la enseñanza primaria están incluidas también. La edad variará, según el país, en función de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria.

Agenda 2030, ODS 4 (Unesco-UIS)

Porcentaje de personas de 15 a 19 años con educación primaria completa según el sexo por área geográfica

Porcentaje de personas de 15 a 19 años de edad que completaron la educación primaria.

CEPAL

Porcentaje de personas de 20 a 24 años con educación secundaria completa según el sexo por área geográfica

Porcentaje de personas de 20 a 24 años de edad que completaron la educación secundaria.

CEPAL

Población de 15 a 24 años de edad según los años de instrucción, por sexo y área geográfica

Distribución porcentual de la población de 15 a 24 años de edad por nivel de escolaridad alcanzado, sexo y área de residencia.

CEPAL

Población de 25 a 59 años de edad, según los años de instrucción, por sexo y área geográfica

Distribución porcentual de la población de 25 a 59 años de edad por nivel de escolaridad alcanzado, sexo y área geográfica.

CEPAL

Población de 15 años de edad y más según los años de instrucción, por sexo y área geográfica

Distribución porcentual de la población de 15 años y más de edad por nivel de escolaridad alcanzado, sexo y área de residencia.

CEPAL

Porcentaje de estudiantes de sexo femenino en cada nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la educación terciaria

Matrícula de estudiantes de sexo femenino en cada nivel de la CINE de la educación terciaria en porcentaje de la matrícula total (sexos masculino y femenino) del mismo nivel de la CINE.

Unesco

Índice de paridad de género ajustado para la tasa de finalización, por sexo, ubicación, quintil de riqueza y nivel educativo

Los índices de paridad requieren datos para los grupos de interés específicos. Representan la relación entre el valor del indicador de un grupo con el del otro. Normalmente, el grupo probable más desfavorecido se coloca en el numerador. Un valor de exactamente 1 indica la paridad entre los dos grupos.

Agenda 2030, ODS 4 (Unesco-UIS)





TEMA	INDICADORES	DESCRIPCIÓN	FUENTE
Alfabetización	Tasa de alfabetización de las personas de 15 años y más de edad según el sexo	Porcentaje de la población de 15 años y más de edad que es capaz de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana.	CEPAL
	Tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más, según grupos de edad y sexo por área geográfica	Se consideran analfabetas a las personas que contestan “no” a la pregunta ¿sabe leer y escribir?	CEPAL
	Tasa de alfabetización de las personas de 15 a 24 años de edad según el sexo	Porcentaje de la población de 15 a 24 años de edad que es capaz de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana.	CEPAL
	Tasa de alfabetización de adultos o tasa de analfabetismo	Número de personas alfabetizadas de quince años y más, expresado en porcentaje de la población total de personas de esa misma edad. Se considera que una persona está alfabetizada cuando puede leer, escribir y comprender un texto sencillo y corto sobre su vida cotidiana. El analfabetismo de adultos se define como el porcentaje de la población de quince años y más que no puede leer, escribir y comprender un texto sencillo y corto sobre su vida cotidiana.	Unesco
	Proporción de la población, en un grupo de edad determinado, que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en (a) alfabetismo y b) nociones elementales de aritmética, por sexo. (ODS 4, meta 6, indicador 4.6.1)	Porcentaje de jóvenes (entre los 15 y los 24 años) y de adultos (de 15 o más años de edad) que ha alcanzado o superado determinado nivel de competencia en (a) alfabetismo y (b) nociones básicas de aritmética.	Agenda 2030, ODS 4 (Unesco-UIS)



TEMA	INDICADORES	DESCRIPCIÓN	FUENTE
	<p>Porcentaje de niños y jóvenes: a) en los grados 2 y 3; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria, que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, por sexo (ODS 3, meta 1, indicador 4.1.1)</p>	<p>Proporción de niños, niñas y adolescentes: a) en el grado 2 o 3; b) al final de la educación primaria; y c) al final de la educación secundaria baja, que han alcanzado al menos el nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas. El nivel mínimo de competencia se medirá en relación a nuevas escalas comunes para lectura y matemáticas que se están desarrollando actualmente.</p>	<p>Agenda 2030, ODS 4 (Unesco-UIS)</p>
	<p>Índice de paridad entre mujeres y hombres de jóvenes y adultos con competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), desglosada por tipo de competencia (ODS 4, metas 4 y 5, indicadores 4.4.1 y 4.5.1)</p>	<p>Los índices de paridad requieren datos para los grupos de interés específicos. Representan la relación entre el valor del indicador de un grupo con el del otro. Normalmente, el grupo probable más desfavorecido se coloca en el numerador. Un valor de exactamente 1 indica la paridad entre los dos grupos.</p>	<p>Agenda 2030, ODS 4 (Unesco-UIS)</p>

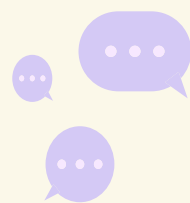


TEMA	INDICADORES	DESCRIPCIÓN	FUENTE
Asistencia escolar	Asistencia escolar de ambos sexos por quintiles de ingreso per cápita del hogar, según grupos de edad y área geográfica	Corresponde al número de personas que, según su edad, al momento de la encuesta se encontraba asistiendo a clases en algún establecimiento de enseñanza formal, expresado como porcentaje de la población de ese mismo grupo de edad, considerando que cada grupo representaría los respectivos niveles de enseñanza primaria, secundaria y universitaria.	CEPAL
	Asistencia escolar femenina por quintiles de ingreso per cápita del hogar, según grupos de edad y área geográfica	Corresponde al número de personas de sexo femenino que, según su edad, al momento de la encuesta se encontraba asistiendo a clases en algún establecimiento de enseñanza formal, expresado como porcentaje de la población de ese mismo grupo de edad y sexo, considerando que cada grupo representaría los respectivos niveles de enseñanza primaria, secundaria y universitaria.	CEPAL
	Asistencia escolar masculina por quintiles de ingreso per cápita del hogar, según grupos de edad y por área geográfica	Corresponde al número de personas de sexo masculino que, según su edad, al momento de la encuesta se encontraba asistiendo a clases en algún establecimiento de enseñanza formal, expresado como porcentaje de la población de ese mismo grupo de edad y sexo, considerando que cada grupo representaría los respectivos niveles de enseñanza primaria, secundaria y universitaria.	CEPAL
	Relación entre niñas y niños en la enseñanza primaria, secundaria y terciaria (IPG)	Relación entre el número de estudiantes mujeres matriculadas en los niveles de educación primaria, secundario y terciario por el número de estudiantes varones en cada nivel. Para estandarizar los efectos de la estructura de la población de los apropiados grupos de edad, se utiliza el Índice de paridad de género (IPG) de la tasa bruta de matrícula (TBM) en cada nivel de enseñanza. La TBM representa el número de alumnos matriculados en un determinado nivel de educación, independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población en el grupo de edad teórica para el mismo nivel de educación.	CEPAL
	Índice de paridad entre los géneros (IPG)	Relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el correspondiente al sexo masculino para un indicador dado.	Unesco
	Jóvenes de 15 a 24 años de edad que no estudian ni están ocupados, según el sexo, los grupos de edad y el motivo	Jóvenes de 15 a 24 años de edad que no estudian ni trabajan ni realizan labores del hogar (o no integran la PEA) según sexo y grupos de edad.	CEPAL



 TEMA	 INDICADORES	 DESCRIPCIÓN	 FUENTE
Educación sexual integral	Proporción de mujeres en edad de procrear (entre 15 y 49 años) que cubren sus necesidades de planificación familiar con métodos modernos (ODS 3, meta 7, indicador 3.7i)	Proporción de mujeres en edad de procrear que cubren sus necesidades de planificación familiar con métodos modernos (en porcentajes de mujeres de entre 15 y 49 años)	Agenda2030, ODS 3
	Proporción de mujeres de entre 15 y 49 años que toman sus propias decisiones informadas sobre las relaciones sexuales, el uso de anticonceptivos y la atención de la salud reproductiva (ODS 5, meta 6, indicador 5.6.1)	Proporción de mujeres de 15 a 49 años (casadas o en unión) que deciden por sí mismas en las tres áreas seleccionadas, es decir, deciden sobre su propia atención médica, sobre el uso de anticonceptivos y puede decir no a las relaciones sexuales con su esposo o pareja si no quieren. Sólo las mujeres que proporcionan una respuesta "sí" a los tres componentes son consideradas como mujeres que toman sus propias decisiones con respecto a la salud sexual y reproductiva.	Agenda2030, ODS 5
	Número de países con leyes y reglamentos que garantizan a los hombres y las mujeres a partir de los 15 años de edad un acceso pleno e igualitario a los servicios de salud sexual y reproductiva y a la información y educación al respecto (ODS 5, meta 6, indicador 5.6.2)	El indicador 5.6.2 de los ODS busca medir en qué medida los países tienen leyes y reglamentos nacionales que garantizan el acceso pleno e igualitario a las mujeres y los hombres de 15 años o más a la atención, información y educación de salud sexual y reproductiva. El indicador es un porcentaje con una escala de 0 a 100 (existen leyes y reglamentos nacionales para garantizar el acceso pleno e igualitario), indicando la situación de un país y el progreso en la existencia de dichas leyes y reglamentos nacionales. El indicador 5.6.2 sólo mide la existencia de leyes y reglamentos; no mide su aplicación.	Agenda2030, ODS 5
	Tasa de fecundidad de las adolescentes (entre 10 y 14 años y entre 15 y 19 años) por cada 1.000 mujeres de ese grupo de edad (ODS 3, meta 7, indicador 3.7.2)	Número anual de nacimientos a mujeres de 10-14 o 15-19 años por cada 1.000 mujeres en el grupo de edad respectivo.	Agenda 2030, ODS 3





TEMA



INDICADORES



DESCRIPCIÓN



FUENTE

Entorno escolar

Proporción de la población que utiliza:
a) servicios de saneamiento gestionados sin riesgos y b) instalaciones para el lavado de manos con agua y jabón (ODS 6, meta 2, indicador 6.2.1)

Proporción de población que utiliza servicios de saneamiento gestionados de forma segura, incluido un centro de lavado de manos con agua y jabón. Se mide actualmente por la proporción de población que utiliza un centro de saneamiento básico que no se comparte con otros hogares y donde las excretas se disponen de forma segura in situ o se tratan fuera del sitio. Las instalaciones de saneamiento "mejoradas" incluyen: inodoros a ras o vertidos en los sistemas de alcantarillado, tanques sépticos o letrinas de pozo, letrinas ventiladas mejoradas, letrinas de pozo con una losa e inodoros de compostaje. Población con una instalación básica de lavado de manos: un dispositivo para contener, transportar o regular el flujo de agua para facilitar el lavado de manos con agua y jabón en el hogar.

Agenda 2030, ODS 6

Proporción de escuelas con acceso a: a) electricidad; b) Internet con fines pedagógicos; c) computadoras con fines pedagógicos; d) infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad; e) suministro básico de agua potable; f) instalaciones de saneamiento básicas separadas por sexo; y g) instalaciones básicas para el lavado de manos (según las definiciones de los indicadores WASH) (ODS 4, meta 4.a, indicador 4.a.1)

El número de escuelas de determinado nivel de educación que disponen de acceso a las instalaciones pertinentes. Se expresa como porcentaje de todas las escuelas en ese mismo nivel de educación.

Agenda 2030, ODS 4 (Unesco-UIS)

Violencia de género y abuso/acoso sexual

Proporción de personas que han sido víctimas de acoso físico o sexual en los últimos 12 meses, desglosada por sexo, edad, grado de discapacidad y lugar del hecho (ODS 11, meta 7, indicador 11.7.2)

Número de personas que han sido víctimas de acoso físico, sexual o de ambos tipos, como porcentaje de la población total de la zona pertinente.

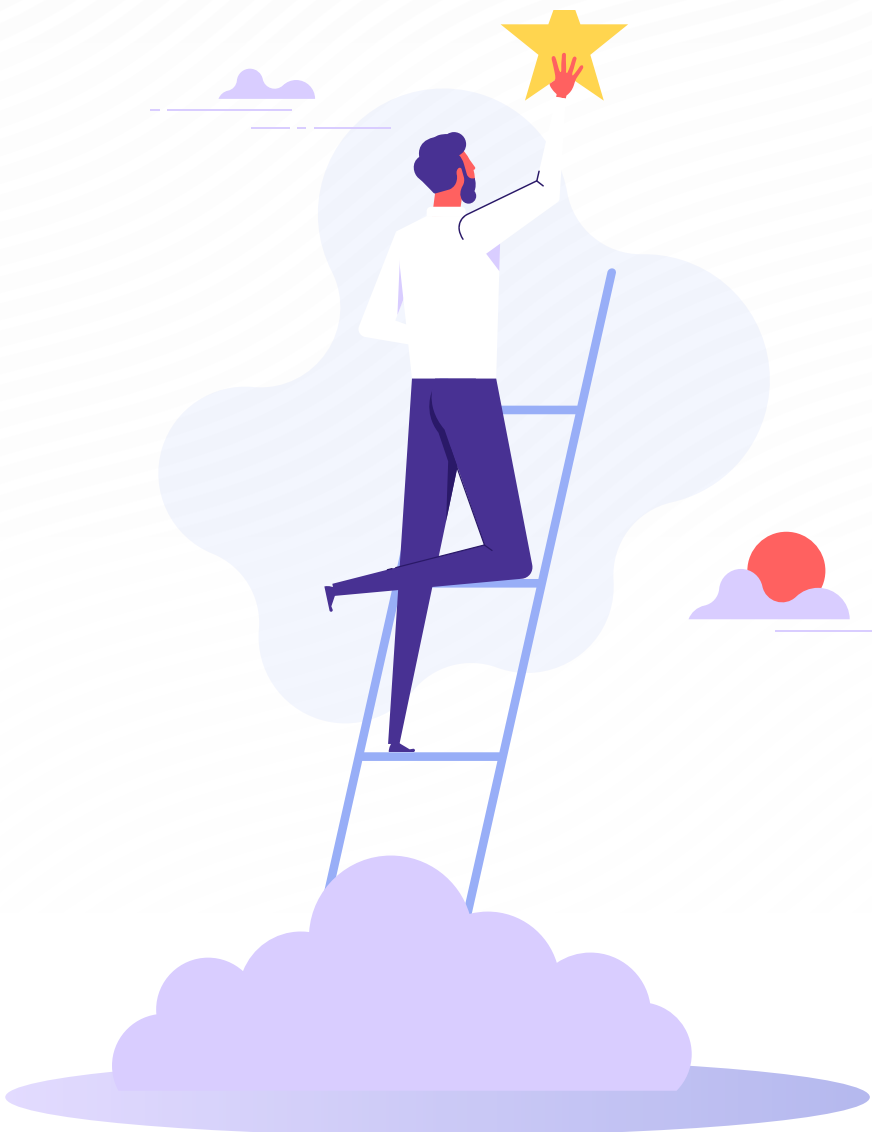
Agenda 2030, ODS 11

Proporción de mujeres y niñas a partir de 15 años de edad que han sufrido violencia sexual a manos de personas que no eran su pareja en los últimos 12 meses, desglosada por edad y lugar del hecho (ODS 5, meta 2, indicador 5.2.2)

Se entiende por violencia sexual cualquier acto de naturaleza sexual cometido contra la voluntad de otra persona, ya sea que esta no haya otorgado su consentimiento o que no lo pueda otorgar por ser menor de edad, sufrir una discapacidad mental o encontrarse gravemente intoxicada o inconsciente por efecto del alcohol o las drogas.

Agenda 2030, ODS 5





TEMA	INDICADORES	DESCRIPCIÓN	FUENTE
Trabajo doméstico y de cuidado no remunerado	Proporción de tiempo dedicado al trabajo doméstico y asistencial no remunerado, desglosada por sexo, edad y ubicación (ODS 5, meta 4, indicador 5.4.2)	Proporción de tiempo diario invertido en trabajo doméstico y de cuidado no remunerado por hombres y mujeres. El trabajo doméstico y de cuidado no remunerado se refiere a actividades relacionadas con la prestación de servicios para uso final por los miembros del hogar o por miembros de la familia que viven en otros hogares.	Agenda 2030, ODS 5
Trabajo infantil	Proporción y número de niños de entre 5 y 17 años que realizan trabajo infantil, desglosada por sexo y edad (ODS 8, meta 7, indicador 8.7.1)	Corresponde al número de niños de los que se ha informado que han realizado trabajo infantil durante el período de referencia (normalmente la semana anterior a la encuesta). La proporción de niños en esta situación se calcula como el número de niños ejerciendo trabajo infantil dividido por el número total de niños en la población. A los efectos de este indicador, los niños incluyen a todas las personas de 5 a 17 años.	Agenda 2030, ODS 8
Fortalecimiento institucional	Grado de incorporación de i) la educación para la ciudadanía mundial (GCED) y ii) la educación para el desarrollo sostenible (EDS), comprendidos la igualdad de género y los derechos humanos, en todos los niveles en: a) las políticas de educación nacionales; b) los planes y programas de estudios; c) la formación de docentes; y d) la evaluación de los estudiantes (ODS 7, meta 7, indicador 4.7.1)	La medida en que los países normalizan la GCED y la EDS, incluyendo la educación relativa al cambio climático, los derechos humanos y la igualdad de género, en sus sistemas educativos, especialmente en las políticas, los planes de estudio, la formación de docentes y la evaluación de los alumnos. Este indicador se basa en la evaluación de informes que los países presentan a la Unesco, en los que se describe cómo llevan a cabo la incorporación de la GCED y la EDS en sus políticas y sistemas educativos.	Agenda 2030, ODS 4

Fuente: IEU (2009), CEPAL (s.f.) y Naciones Unidas (s.f.).

El sector
educativo
**en América
Latina desde
una perspectiva
de género**

CAF BANCO DE DESARROLLO
DE AMÉRICA LATINA