



Orientaciones para la elaboración de planes del sector educativo con una perspectiva de género

Orientaciones para la elaboración de planes del sector educativo con una perspectiva de género

Estas orientaciones fueron preparadas bajo la supervisión conjunta de la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) y la Alianza Mundial para la Educación (AME), con el respaldo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Las designaciones empleadas y la presentación de material en esta publicación no implican opinión alguna por parte de UNICEF, la UNGEI o la AME sobre la situación jurídica de ningún país, territorio, ciudad o región y sus autoridades, ni sobre sus fronteras o límites.

Publicado por:

Alianza Mundial para la Educación

900 19th Street NW, Suite 600, Washington, DC 20006, Estados Unidos

www.globalpartnership.org

Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas

Three United Nations Plaza

New York, NY 10017, Estados Unidos

<https://www.unicef.org>

Fotos de la portada:

Grupo de niñas

Estudiante de escuela del primer ciclo de secundaria abierta a alumnos no videntes

Fotografía: AME/Guy Nzazi

Niño de camisa blanca

Escuela secundaria de Chamuva, provincia del noroeste de Zambia, mayo de 2016

Fotografía: AME/Tanya Zebroff

Niña de pulóver marrón

Escuela secundaria de Chamuva, provincia del noroeste de Zambia, mayo de 2016

Fotografía: AME/Tanya Zebroff

Estudiantes de la Escuela n.º 2 Ayno Meena en la ciudad de Kandahar, Afganistán

Fotografía: AME/Jawad Jalali

Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (www.ungei.org)

La Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) es una alianza de múltiples partes interesadas comprometida a mejorar la calidad y la disponibilidad de la educación de las niñas y a lograr la igualdad de género. Se basa en la noción de que todos los niños—mujeres y varones—tienen derecho a aprender en un entorno seguro y en el que se sientan cómodos. La UNGEI se puso en marcha en el año 2000 como el emblema de la iniciativa Educación para Todos. Su objetivo es respaldar a los Gobiernos y a la comunidad internacional para que cumplan los compromisos sobre género y educación establecidos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y detallados en el Marco de Acción Educación 2030.

Los asociados, incluidos los organismos de desarrollo bilaterales y multilaterales, las organizaciones no gubernamentales, las organizaciones intergubernamentales y las redes regionales de la sociedad civil se unen bajo la orientación de la UNGEI con la idea de que se puede obtener una ventaja comparativa a través de actividades de promoción colectiva y la acción coordinada. UNICEF proporciona liderazgo estratégico a la alianza y se encarga de las tareas de secretaría desde su sede en Nueva York.

A fin de maximizar esfuerzos que son muy necesarios y tendrán un gran impacto en la educación de las niñas de todo el mundo, la UNGEI centra sus actividades de promoción de políticas en cuatro prioridades estratégicas clave: inclusión eficaz de grupos marginados y excluidos; eliminación de la violencia de género relacionada con las escuelas; mejores resultados de aprendizaje para las niñas, y transición a la escuela secundaria y mayores oportunidades de aprendizaje posprimario. La UNGEI está comprometida a a) utilizar su voz colectiva para despertar conciencia sobre la importancia de la educación de las niñas e influir en

las deliberaciones de política para respaldar mayores inversiones, a fin de abordar las barreras a la educación de las niñas y la igualdad de género; b) reforzar el conjunto de evidencias sobre prácticas eficaces para facilitar la educación de las niñas y la igualdad de género en todos los países y regiones, y c) fortalecer la capacidad para garantizar un enfoque colaborativo y coordinado para abordar y respaldar la educación de las niñas.

Alianza Mundial para la Educación (www.globalpartnership.org)

La Alianza Mundial para la Educación trabaja con 65 países en desarrollo para garantizar que cada niño reciba educación básica de calidad, dando prioridad a los más pobres, los más vulnerables y los que viven en países frágiles y afectados por conflictos. La Alianza Mundial moviliza financiamiento para la educación y ayuda a los países en desarrollo a establecer sistemas educativos eficaces, basados en planes y políticas sustentados por evidencias claras. Maximiza la ayuda que proporciona incentivando a los Gobiernos asociados a asignar gradualmente hasta un 20 % de los presupuestos nacionales a una educación de calidad.

Una función clave de la Alianza es respaldar la preparación de planes de buena calidad para el sector educativo y alentar a los donantes a alinear su respaldo con estos planes, de modo de reducir la fragmentación de la ayuda y los costos de operación. Al encabezar un proceso analítico, de políticas y de planificación que incluye a todo el Gobierno, la Alianza mejora la forma en que se utilizan los fondos para educación. Asimismo, facilita la transparencia presupuestaria y normativa, y ayuda a las organizaciones de la sociedad civil a hacer responsables a los Gobiernos por la implementación de los planes nacionales de educación.

Creada en 2002 como la Iniciativa Vía Rápida de Educación para Todos, la Alianza Mundial ha evolucionado

y se ha convertido en una alianza regida de manera independiente y conformada por Gobiernos, la sociedad civil, organismos multilaterales, el sector privado y fundaciones. Desde 2002, ha asignado USD 4600 millones en respaldo de la educación en países en desarrollo y

es el cuarto donante más importante para la educación básica en países de ingreso bajo y mediano bajo. Casi la mitad de todo el financiamiento asignado por la AME en 2014 y 2015 se destinó a niños de países frágiles y afectados por conflictos.

Prólogo

Estas orientaciones sobre cómo formular Planes Sectoriales de Educación con una perspectiva de género ofrecen a los lectores la información y las herramientas necesarias para dar una mirada renovada a la igualdad de género y a su importancia en la educación.

Durante los últimos 15 años, las iniciativas de los objetivos de desarrollo del milenio y Educación para Todos han orientado los esfuerzos e inversiones en materia de educación de los Gobiernos de los países en desarrollo, los donantes y otros asociados, y esto ha generado cuantiosos beneficios en términos de acceso. En todo el mundo, y especialmente en los países en desarrollo, hay más escuelas, más docentes capacitados, más libros de texto, más baños, y más niñas y niños que asisten a clase que nunca. Sin embargo, continúa habiendo barreras para los millones de niños que intentan acceder a la escolarización y, para quienes ya están en las escuelas, al aprendizaje.

A medida que comienza esta nueva era de compromiso mundial con el desarrollo y la educación, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas y el Marco de Acción Educación 2030 ofrecen una visión más ambiciosa y un enfoque contemporáneo para los esfuerzos de la comunidad internacional. Los ODS ponen a las personas justamente en el centro del desarrollo sostenible, luchando por un mundo justo, equitativo e inclusivo. Buscan garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, así como la promoción de oportunidades de aprendizaje permanente para todos (objetivo 4) y el logro de la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas (objetivo 5). El Marco de Acción Educación 2030 coloca a la igualdad de género en sus tres principios rectores principales, junto con la educación como un derecho humano fundamental y un bien público, y reconoce la necesidad del acceso universal, la inclusión y la buena calidad.

En este momento en que redoblamos los esfuerzos para lograr una educación de calidad inclusiva y equitativa y un aprendizaje permanente para todos, estas orientaciones ofrecen una visión actualizada e informada de la igualdad de género, que va más allá del simple enfoque en la educación de las niñas y se centra en alcanzar la paridad de género en la matrícula. La AME y la UNGEI visualizan no solo la posibilidad de garantizar el acceso a una educación de buena calidad para todas las niñas y las mujeres y todos los niños y los hombres, sino también eliminar los sesgos de género y la discriminación dentro y entre los sistemas educativos, desde la contratación y capacitación de docentes hasta la preparación de los programas de estudio y los materiales, y hacer que el entorno escolar sea sano, seguro y esté libre de violencia. Estos objetivos más ambiciosos apuntan a la función y el potencial de todas las niñas, las mujeres, los niños y los hombres para crear un mundo más justo, equitativo e inclusivo.

Estas directrices ofrecen la oportunidad de reflexionar personal y profesionalmente, en forma individual y en equipos, sobre cuestiones relacionadas con la igualdad de género. Incluyen información de referencia y una serie de ejercicios prácticos sobre cómo realizar un proceso de recolección, análisis e interpretación de datos cuantitativos y cualitativos que contemple las cuestiones de género, y sobre cómo utilizar los resultados para mejorar la planificación sectorial.

Las directrices están preparadas para utilizarse junto con el documento *Directrices metodológicas para el análisis del sector educativo* de la AME, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial y UNICEF y las guías para la elaboración y la evaluación de un plan sectorial de educación de la AME y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), lo que ofrece oportunidades adicionales para que los lectores

i) identifiquen disparidades de género de importancia crítica y los factores que contribuyen a generarlas;
ii) analicen e interpreten las disparidades de género, canalizando ideas hacia el proceso consultivo sobre el plan del sector educativo, y iii) evalúen en qué medida las cuestiones de igualdad de género se comprenden y resuelven en el plan del sector educativo.

Los sistemas de educación deberán cambiar y perfeccionarse, utilizando el tiempo, el financiamiento y los

recursos humanos de manera ordenada para ofrecer una educación de mejor calidad y aprendizaje para todos, y cumplir las expectativas previstas en los ODS. Esperamos que estas directrices contribuyan de manera significativa a esa tarea.

Karen Mundy
Directora técnica,
Alianza Mundial para la Educación
Enero de 2017

Agradecimientos

La Secretaría de la UNGEI dirigió la elaboración y finalización de las orientaciones. El equipo de redacción estuvo conformado por Aarti Saihjee, Nora Fyles y Takudzwa Kanyangarara. La UNGEI está en deuda con la Secretaría por su invaluable apoyo. Cabe mencionar la colaboración de Lucinda Elena Ramos Alcántara, Louise Banham, Aya Kibesaki, Raphaelle Martinez Lattanzio y Ruchi Kulbir Singh.

La UNGEI y la AME desean expresar su profunda gratitud a las autoridades del sector de educación de los tres países piloto—Eritrea, Guinea y Malawi—por su colaboración en la elaboración y la fase de pruebas de las orientaciones. En especial, se reconoce a los encargados de la formulación de políticas y el personal técnico de los ministerios de Educación, otros ministerios sectoriales, organismos donantes, universidades e instituciones de investigación y la sociedad civil que participaron en los talleres en los países.

Asimismo, queremos agradecer a nuestras organizaciones asociadas:

- ❶ A las oficinas de UNICEF en Eritrea, Guinea y Malawi y las oficinas regionales de UNICEF y los coordinadores regionales de la UNGEI en Dakar y Nairobi por el respaldo brindado al proceso.
- ❷ Al Instituto Internacional para la Planificación Educativa (IIPPE) de la UNESCO por participar en el taller de Eritrea y ser un asociado comprometido en el diálogo sobre cómo incorporar mejor las cuestiones de género en las guías de elaboración y evaluación de los planes de la AME y el IIPPE.

Vaya un agradecimiento especial a Muriel Visser, consultora independiente contratada por la AME y la

UNGEI, que encabezó la etapa inicial de elaboración y prueba de la herramienta. También extendemos las gracias a Charlotte Sedel, una experta técnica en los ámbitos de costos, monitoreo y creación de capacidad, quién aportó valiosas contribuciones a los módulos 5, 8 y 9.

Por su respaldo continuo y sus contribuciones técnicas, agradecemos a nuestros colegas de UNICEF Gabrielle Bonnet, Mathieu Brossard y Daniel Kelly del grupo de Evidencia, Investigación y Promoción de la Sección de Educación.

Realizamos amplias consultas y recibimos una excelente respuesta de toda la red de la UNGEI. En especial, quisiéramos agradecer a las siguientes personas por revisar las orientaciones y proporcionar comentarios y sugerencias útiles: Joyce Adolwa (CARE International); Patricia Miaro (Gobierno de Canadá); Fanny Gazagne (Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia); Shawna Wakefield (Gender at Work); Kristi Fair (consultora independiente); Yona Nestel (Plan International); Pierre Joseph Kamano (Banco Mundial); Lyndsay Bird, Suzanne Grant Lewis y Mioko Saito (IIPPE, UNESCO); Lauren Greubel (consultora), y Emilie Rees Smith, Rosemary Rugamba-Rwanyange y Gemma Wilson-Clark (UNICEF).

Queremos reconocer el respaldo recibido de nuestra colega Krystyna Sonnenberg a través de la supervisión técnica; a Christiane Yelibi por coordinar el proceso de publicación y a Chantal Rigaud por sus comentarios sobre comunicaciones y diseño. Agradecemos a Fiona McDowell por los servicios de edición, a Shepherd Incorporated por los servicios de diseño, y al Departamento de Servicios Generales del Banco Mundial por su orientación.

Índice

Siglas	xii
--------------	-----

INTRODUCCIÓN xiii

¿Por qué las cuestiones de género son un aspecto importante en la educación?.....	xiii
¿Cuál es el objetivo de las orientaciones?	xiv
¿Quién debería utilizar las orientaciones?	xv
¿Cuándo y cómo deberían utilizarse las orientaciones?.....	xv
¿Cuáles son algunos de los temas principales que se deben tener en mente mientras se siguen las orientaciones?.....	xvi

I. MARCO DE GÉNERO 1

Módulo 1: Presentación de un enfoque con perspectiva de género para la planificación del sector educativo3

1.1 Panorama general	3
1.2 ¿Por qué son importantes las cuestiones de género?	3
1.3 Función clave de los PSE en la promoción de la igualdad de género.....	4
1.4 ¿Cómo contribuye la capacidad de responder a las cuestiones de género a un PSE creíble?	5
1.5 Adoptar un enfoque de dos frentes para abordar las cuestiones de género en los PSE	6
1.6 Abordar la problemática de género en el PSE: Un marco de organización	8
1.7 Recursos adicionales sobre planificación del sector educativo	10

II. ANÁLISIS DE GÉNERO 11

Módulo 2: Evaluación del entorno propicio para la igualdad de género13

2.1 Panorama general	13
2.2 ¿Qué es un entorno propicio y por qué es importante?	13
2.3 Evaluación del entorno propicio	14
2.4 Creación de un entorno propicio	15
2.5 Derechos jurídicos	16

2.6 Exploración del entorno propicio: Un ejemplo de Uganda.....	18
2.7 Un entorno propicio para las escuelas seguras: Respuestas de política para prevenir la violencia de género y el acoso homofóbico en el ámbito escolar...	19
2.8 Ejercicio de reflexión y aplicación.....	19
2.9 Recursos adicionales sobre los entornos propicios para la educación de las niñas y la igualdad de género.....	23
Módulo 3: Aplicación de una perspectiva de género a las políticas del sector educativo.....	25
3.1 Panorama general	25
3.2 Políticas del sector educativo	25
3.3 Aplicación del análisis de género a las políticas educativas	25
3.4 Análisis del contexto de las políticas educativas relativas al embarazo precoz y no planificado	28
3.5 Ejercicio de reflexión y aplicación.....	31
Módulo 4: Uso de los datos para analizar los desafíos que plantea la igualdad de género en la educación	33
4.1 Panorama general	33
4.2 Paridad e igualdad de género	33
4.3 Fuentes de datos e indicadores para el análisis.....	34
4.4 Identificación de las disparidades de género en la educación	37
4.5 Comprensión de los factores que contribuyen a las disparidades de género en la educación.....	45
4.6 La desventaja de los niños varones y la igualdad de género en la educación.....	50
4.7 Ejercicio de reflexión y aplicación.....	53
4.8 Recursos adicionales sobre datos.....	61
Módulo 5: Evaluación de la capacidad institucional para abordar la igualdad de género en la educación	63
5.1 Panorama general	63
5.2 La importancia de la capacidad institucional para lograr la igualdad de género en la educación ...	63

5.3 Mecanismos institucionales para la promoción de la educación de las niñas y la igualdad de género.....	66
5.4 Ejercicio de reflexión y aplicación.....	67
5.5 Recursos adicionales sobre la evaluación y el fortalecimiento de la capacidad.....	71
III. PREPARACIÓN DEL PLAN	73
Módulo 6: Consultas y participación de las partes interesadas con una perspectiva de género	75
6.1 Panorama general	75
6.2 Importancia de la participación de las partes interesadas	75
6.3 Análisis de las partes interesadas que tenga en cuenta las cuestiones de género.....	76
6.4 Fortalecimiento de la participación de la sociedad civil en el sector educativo	77
6.5 Estudio de caso: Apoyo a la educación de las niñas en Yemen	78
6.6 Ejercicio de reflexión y aplicación.....	79
6.7 Recursos adicionales sobre las consultas y la participación de las partes interesadas	83
Módulo 7: Selección de estrategias e intervenciones para abordar las disparidades de género	85
7.1 Panorama general	85
7.2 Análisis de género y selección de estrategias: Establecer un vínculo.....	85
7.3 Análisis de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades	85
7.4 Identificación y selección de estrategias.....	89
7.5 Ejercicio de reflexión y aplicación	96
7.6 Recursos adicionales sobre la identificación y la selección de estrategias.....	98
Módulo 8: Uso de estimaciones de costos para orientar la elección de estrategias e intervenciones tendientes a promover la igualdad de género	99
8.1 Panorama general	99

8.2 Estimación de costos para fomentar la igualdad de género.....	99
8.3 Preparación de PSE en posibles situaciones de financiamiento que incluyan la perspectiva de género mediante el uso de modelos de simulación educativa	100
8.4 Ejercicio de reflexión y aplicación.....	104
8.5 Presupuestación con perspectiva de género	107
8.6 Recursos adicionales sobre la estimación de costos	108
Módulo 9: Monitoreo y evaluación para respaldar la igualdad de género.....	109
9.1 Panorama general	109
9.2 La importancia de integrar las consideraciones de género en el monitoreo y la evaluación.....	109
9.3 Marcos y mecanismos de seguimiento y evaluación con perspectiva de género	110
9.4 Ejemplo de un Marco de Indicadores e Desempeño	114
9.5 Ejercicio de reflexión y aplicación	117
9.6 Recursos adicionales sobre las actividades de monitoreo y evaluación con perspectiva de género.....	118
IV. EVALUACIÓN DEL PLAN	119
Módulo 10: Resumen de la lista de revisión: ¿El plan para el sector educativo incluye una perspectiva de género?	121
Bibliografía	127
ANEXO A: Herramienta del Ministerio de Educación y Deportes de Uganda para el monitoreo de la capacidad de respuesta ante las cuestiones de género en escuelas primarias	133
ANEXO B: Extracto de una teoría del cambio del DFID para abordar la violencia contra las mujeres y las niñas a través de los programas de educación	145

Siglas

AME	Alianza Mundial para la Educación	PIRLS	Estudio Internacional sobre el Progreso en la Alfabetización Lectora
CEDCM	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	PISA	Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes
DFID	Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido	PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
EFSM	Modelo de Simulación Financiera Educativa	PSE	Plan Sectorial de Educación
EGMA	evaluación de matemáticas en los grados iniciales	SACMEQ	Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación
EGRA	evaluación de lectura en los grados iniciales	SEE	Modelo de Simulaciones para la Equidad en la Educación
EPSIM	Modelo de Simulación de Políticas y Estrategias Educativa	SIGI	Índice de Instituciones Sociales y de Género
GHM	gestión de la higiene menstrual	TBI	tasa bruta de ingreso
GLE	Grupo Local de Educación	TBM	tasa bruta de matrícula
IDG	índice de desigualdad de género	TIMSS	Estudio sobre Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias
IEU	Instituto de Estadística de la UNESCO	UNEG	Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas
IIEPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación	UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
IPG	índice de paridad de género	UNGEI	Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas
LGBT	lesbianas, gays, bisexuales y trans	UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación	USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos	VIH	virus de inmunodeficiencia humana
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible	WIDE	base de datos mundial sobre la desigualdad en la educación
ONG	organización no gubernamental		
PASEC	Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la CONFEMEN ¹		

¹ La CONFEMEN es la Conferencia de los ministros de Educación de los países de habla francesa.

Introducción

¿POR QUÉ LAS CUESTIONES DE GÉNERO SON UN ASPECTO IMPORTANTE EN LA EDUCACIÓN?

En el Marco de Acción de 2000 de la iniciativa Educación para Todos se señala que *“la discriminación por cuestiones de género continúa siendo una de las limitaciones más difíciles de resolver a la hora de hacer valer el derecho a la educación. Si no se supera este obstáculo, no se logrará la Educación para Todos”* (Dakar, 2000). A 15 años de esa declaración, y aunque el contexto ha cambiado, la atención a las cuestiones de género continúa siendo un componente clave de la agenda mundial. En el Foro Mundial de Educación de 2015, celebrado en Incheon (Corea), los representantes formularon una declaración en la que se reafirmaba la visión de la Educación para Todos planteada en Jomtien en 1990 y reiterada en Dakar en 2000. En la declaración de Educación 2030 se presenta la continuación de esta visión, centrada en alcanzar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y el aprendizaje permanente para todos. En esta visión se reconoce explícitamente la importancia de la **“igualdad de género para acceder al derecho a la educación para todos”** (Incheon, 2015). En los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se confirma y amplifica la fuerte conexión entre la igualdad de género y la educación; en la meta 4.5 de los ODS se insta a la eliminación de las disparidades de género en la educación y la igualdad de acceso para todos, mientras que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de alcance más amplio, va más allá: en ella se destaca el papel central y la dependencia mutua de la educación y la igualdad de género. Para lograr la igualdad de género, se necesita un enfoque basado en derechos que garantice que niñas y niños, mujeres y hombres no solo accedan a los ciclos de educación y los completen, sino que también se sientan empoderados de igual manera a través de la educación.

A pesar de los grandes progresos alcanzados desde 2000, las barreras relacionadas con el género se

continúan combinando con otras barreras socioeconómicas e impiden que niñas y niños (y mujeres y hombres) accedan a una educación de calidad y a oportunidades de aprendizaje, y se benefician de ellas. En muchos países, las niñas están muy excluidas y en desventaja en lo que hace a educación; en otros, los niños no tienen un buen rendimiento y abandonan la escuela más que las niñas. Dentro de los países y entre los países, hay múltiples factores sociales, económicos y estructurales que determinan qué niñas y qué niños resultan más marginados. Por ejemplo, la desigualdad de género puede ser especialmente evidente en zonas rurales o afectadas por conflictos, en los hogares más pobres, o entre los niños con discapacidades o que son miembros de minorías étnicas. Es clave tener en cuenta los diversos factores de exclusión, como los mencionados, para determinar qué niños están en mayor desventaja y responder de una manera acorde.

La igualdad de género es un elemento clave del panorama más amplio de la equidad y la inclusión en la educación, así como en la sociedad en general, y se logrará con más eficacia cuando todo se combine en un compromiso integral y unificado de no dejar a nadie rezagado. Cuando podamos proporcionar educación de calidad a las niñas y los niños que han sido excluidos, la recompensa será considerable. Las investigaciones indican que la igualdad de género y la educación de las niñas tiene un impacto positivo notable no solo en las mismas niñas, sino también en sus familias, sus comunidades y la sociedad en general. Comprender y abordar las cuestiones de género en todas las esferas de la educación—desde la calidad de las experiencias de aprendizaje hasta el rendimiento académico y las aspiraciones para el futuro—es clave para cumplir el compromiso mundial de “garantizar una educación de calidad, inclusiva y sostenible, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente”².

² Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de las Naciones Unidas, disponible en: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>

¿CUÁL ES EL OBJETIVO DE LAS ORIENTACIONES?

“Para garantizar la **igualdad de género** es necesario que en los sistemas educativos se tomen medidas expresas destinadas a acabar con los prejuicios basados en el género y la discriminación, que se derivan de actitudes y prácticas sociales y culturales y de la situación económica. Los gobiernos y asociados deben crear **políticas, planes y entornos de aprendizaje que tomen en cuenta las cuestiones de género**, incorporar dichas cuestiones en la formación de docentes y los procesos de monitoreo de los planes de estudio, y eliminar la discriminación y la violencia basadas en el género en los establecimientos educativos, con miras, por una parte, a garantizar que la enseñanza y el aprendizaje sean de idéntico provecho para los niños y adultos de ambos sexos, y, por otra, a acabar con los estereotipos de género y promover la igualdad entre hombres y mujeres. Deberán aplicarse medidas especiales para velar por la seguridad personal de las niñas y las mujeres en los establecimientos educativos y el trayecto del hogar a la escuela y viceversa, en todas las situaciones, pero especialmente durante conflictos y crisis”.

—Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco para la Acción, UNESCO, 2015

En *Educación 2030* se insta a los Gobiernos y los asociados a instituir políticas, medidas de planificación y entornos de aprendizaje que contemplen las cuestiones de género. La Alianza Mundial para la Educación ha sido reconocida como un vehículo clave para alcanzar el objetivo de la educación mundial, y desempeña un papel importante en la promoción de la igualdad de género en la educación de aquí a 2030. La política y estrategia sobre igualdad de género de la AME 2016-20 demuestra la importancia que asigna la AME a la igualdad de género mediante la implementación de una combinación de enfoques integrados y dirigidos para incorporar el tema de la igualdad de género. La importancia de identificar y abordar las cuestiones de género a través de Planes Sectoriales de Educación (PSE) es un tema que se destaca en las *Directrices metodológicas para el análisis del sector educativo* preparadas por el Instituto Internacional para la Planificación Educativa (IPE) de la UNESCO, el Banco Mundial, UNICEF y la AME, y las guías para la elaboración y la evaluación de un plan

PRINCIPALES DOCUMENTOS DE REFERENCIA

- Directrices metodológicas para el análisis del sector educativo, vols. 1 y 2
- Guía para la elaboración de un plan sectorial de educación
- Guía para la evaluación de un plan sectorial de educación
- Plan estratégico AME 2020
- Política y estrategia sobre igualdad de género de la AME 2016–20

sectorial de educación del IPE y la AME. En las directrices metodológicas se aborda el análisis de disparidades de género en la matrícula y el rendimiento académico, las preocupaciones de género y el impacto social de la educación, y cuestiones de oferta y demanda relacionadas con el acceso y la retención escolar, entre otras cosas. Las guías del IPE y la AME para la preparación y la evaluación de un plan sectorial para la educación hacen hincapié en utilizar pruebas empíricas de los análisis de cuestiones de género para formular políticas y prioridades que aborden las desigualdades de género.

Las presentes orientaciones para la elaboración de planes del sector educativo con una perspectiva de género (“las orientaciones”) complementan estas directrices con información adicional, estudios de casos y recomendaciones para ayudar a los lectores a entender y aplicar los principios básicos de la igualdad de género en la preparación de los PSE. Su objetivo es ser una herramienta práctica para orientar a los planificadores y los especialistas en el tratamiento de cuestiones de género en los PSE mediante la participación en:

- **Análisis desde la perspectiva de género del sector educativo dentro de los contextos nacionales específicos** para identificar disparidades de género clave y los factores subyacentes que contribuyen a esas disparidades.

- ❶ **Preparación de planes con perspectiva de género**, utilizando el análisis para planificar y diseñar estrategias e intervenciones adecuadas, orientar la asignación de recursos humanos y financieros adecuados, y definir enfoques de monitoreo pertinentes.
- ❷ **Evaluación inicial de los planes con perspectiva de género**, en la que se determine en qué medida un sistema de educación nacional y los PSE abordan e integran las preocupaciones de género, y se identifiquen esferas que necesitan ser reforzadas.

El objetivo de las orientaciones es:

- ❶ **Enriquecer el proceso actual** haciendo foco en las cuestiones de género a través de un uso homogéneo de una perspectiva de género;
- ❷ **Identificar herramientas, recursos e información** adicionales para apoyar a los planificadores y los especialistas en la realización sistemática de análisis de género y la formulación de estrategias con perspectiva de género durante el proceso de los PSE.

La intención es que sirvan como guía de exploración en vez de prescribir un enfoque único. En especial, están diseñadas para ayudar a quienes no son especialistas en género a reconocer y abordar estas cuestiones en su trabajo. Se propone lograr que los conceptos y la práctica del análisis y la integración de género estén al alcance de una amplia audiencia y aclarar cuándo es necesario solicitar la ayuda de especialistas.

Si bien hay pocas referencias al contexto nacional, estas orientaciones también pueden utilizarse junto con la *Guía para la elaboración de planes educativos de transición de la AME y el IIPE* para planificar la educación de las niñas en contextos de fragilidad y conflicto. Los conflictos y las situaciones de desastre afectan de manera diferente a los niños y a las niñas. Pueden exacerbar los problemas que ya limitan la oportunidad de las niñas de recibir educación, como la pobreza y la violencia de género. Por eso, los análisis del sistema educativo desde la perspectiva de las situaciones de conflicto y desastres, además de la de género, es útil en estos contextos.

¿QUIÉN DEBERÍA UTILIZAR LAS ORIENTACIONES?

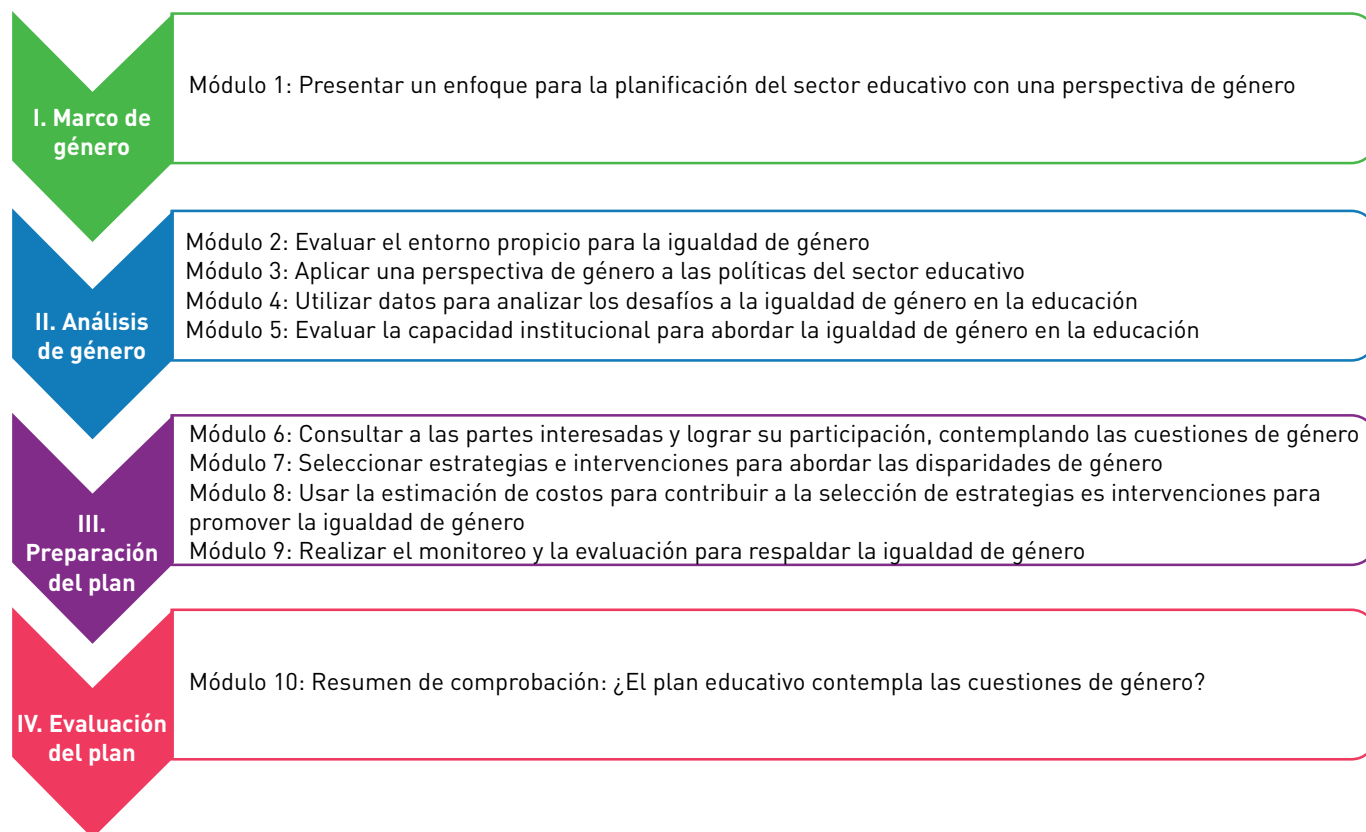
Los principales destinatarios de las orientaciones son los planificadores y especialistas del ámbito de la educación, aunque toda la gama de partes interesadas del sector de cualquier país, así como los planificadores y especialistas de actividades de desarrollo de los niveles mundial y regional, lo encontrarán pertinente para su labor. Hay dos grupos en particular a los que están dirigidas:

- ❶ **Actores de nivel nacional:** Autoridades del ministerio de Educación, representantes de otros ministerios y departamentos gubernamentales, asociados en la tarea del desarrollo, organizaciones de la sociedad civil, líderes tradicionales, locales y de organizaciones confesionales, y el sector privado (según corresponda) de países ratificados y no ratificados por la AME.
- ❷ **Actores de nivel mundial y regional:** Donantes internacionales, actores intergubernamentales y organismos no gubernamentales que participan en la preparación, el financiamiento y la implementación de programas de prestación de servicios en el ámbito de la educación.

¿CUÁNDO Y CÓMO DEBERÍAN UTILIZARSE LAS ORIENTACIONES?

El contexto inmediato para utilizar las orientaciones es el proceso de preparación y evaluación inicial de análisis del sector educativo y PSE en países miembros de la AME. Si embargo, pueden aplicarse y utilizarse como referencia en cualquier momento del examen, la planificación o el monitoreo para determinar la medida en que las cuestiones de género se han abordado dentro del sistema de educación. También son lo suficientemente generales para aplicarse a iniciativas más orientadas a proyectos dentro del sector educativo.

Las orientaciones serán más eficaces si se las combina con un ejercicio facilitado en el que participen distintas partes interesadas para alentar el diálogo y las deliberaciones. Un proceso de facilitación inclusivo, preferentemente a través de un taller o un ejercicio de participación similar, ayudará a incorporar distintas perspectivas y puntos de vista. Las orientaciones también pueden ser utilizadas como referencia por las personas



y las instituciones que realicen actividades de análisis, planificación y evaluación inicial del sector educativo.

Las orientaciones llevan al lector a través de una serie de módulos que ofrecen asesoramiento práctico sobre cómo realizar análisis de género del sector educativo e integrar las cuestiones de género en los diferentes aspectos del proceso de preparación y evaluación del PSE. Los módulos se pueden agrupar, a grandes rasgos, en cuatro secciones que se muestran en la página siguiente:

Cada módulo sigue la misma estructura para una fácil comprensión y aplicación:

- i. **Panorama general** del contenido del módulo
- ii. **Presentación** del tema principal respaldado con una o más ilustraciones;
- iii. **Ejercicios** para la aplicación y la reflexión cuando sean pertinentes
- iv. **Recursos adicionales** para continuar leyendo sobre el tema, con enlaces a Internet de ser posible.

Si bien se ha hecho un esfuerzo por crear módulos independientes, en la realidad los temas abordados están vinculados e interrelacionados. A fin de evitar la repetición, cuando es pertinente, se incluyen referencias cruzadas entre temas. Las ilustraciones están extraídas de distintas experiencias nacionales con planificación sectorial que incluye una perspectiva de género.

Los módulos son genéricos deliberadamente, para que puedan adaptarse a los contextos específicos. Sin embargo, aunque las orientaciones en principio se dirigen a todo el sector educativo, el contenido está extraído principalmente de los niveles primario y secundario, y orientado a ellos.

¿CUÁLES SON ALGUNOS DE LOS TEMAS PRINCIPALES QUE SE DEBEN TENER EN MENTE MIENTRAS SE SIGUEN LAS ORIENTACIONES?

Estas orientaciones no tienen el propósito de ser un recurso exhaustivo sobre la formulación de planes con perspectiva de género. Se trata de una herramienta para permitir a los planificadores y los especialistas

Abordar las desventajas que sufren los niños varones en la educación es un desafío cada vez mayor para los encargados de la formulación de políticas y no tiene una solución fácil. A diferencia de las desventajas de las niñas y las mujeres, las desventajas de los varones a menudo coexisten con ventajas y privilegios sociales y económicos dentro de la unidad familiar. No derivan de una marginación estructural o histórica.

Las respuestas de política que son eficaces para las niñas pueden no ser aplicables a los niños. Por ejemplo, si bien el apoyo entre compañeras se ha utilizado positivamente para mejorar los resultados de las niñas, la presión de grupo es un factor que juega en contra del logro educativo de los varones en algunas situaciones. Las políticas que están adaptadas a desafíos y contextos específicos tienen más probabilidades de generar buenos resultados tanto para niñas como para niños.

Afortunadamente, los programas y las políticas para mejorar la educación de las niñas han demostrado tener un impacto positivo también en los niños e incrementar la matrícula de varones junto con la de las mujeres.

Fuente: Jha y cols., 2012.

interesados que integren sistemáticamente las cuestiones de género en los procesos de evaluación inicial y planificación de los PSE. Mientras los lectores avanzan por los módulos técnicos, deben tener en cuenta estos puntos clave:

- **Las orientaciones se alejan de enfoques anteriores sobre cuestiones de género** que a menudo estaban fragmentados y se centraban exclusivamente en la educación de las niñas. Los enfoques previos

con frecuencia reducían el concepto de género a un sinónimo de “mujeres y niñas”. Al utilizar una “perspectiva de género” también se tienen en cuenta los aspectos relacionales de la educación de las niñas y los niños. Esto significa que en muchas partes del mundo en que las niñas y las mujeres—especialmente las que pertenecen a grupos marginados y en desventaja—continúan estando excluidas de la educación, todavía necesitan una atención especial. No obstante, en los últimos años, el bajo desempeño y la deserción de los varones se han convertido en una preocupación, y esto también debe analizarse para comprender y abordar mejor el tema. Estas orientaciones tienen el objetivo de alentar el análisis desde el ángulo del género, sin desviar la atención de los problemas de acceso que enfrentan las niñas en la escuela primaria y secundaria en muchos países en desarrollo.

- **Los buenos resultados educativos de las niñas en la última década no van en detrimento de los de los niños, y viceversa.** El rendimiento académico no es un juego en el cual, si gana un grupo, pierde el otro. De hecho, los logros de las niñas y los niños están estrechamente asociados entre sí. En los países en que las niñas participan y tienen buen rendimiento, los niños también suelen obtener buenos resultados, y viceversa.
- **Si bien el género es un tema primario, la intención no es abordarlo de manera aislada.** Se busca abordarlo en combinación con la matriz más amplia de factores que pueden dar lugar a vulnerabilidad y exclusión. Es importante preguntarse qué niñas y niños están más excluidos en la educación en cada contexto local, y cuándo las combinaciones de factores tales como pobreza, origen étnico, discapacidad o ubicación rural pueden tener un efecto especialmente pronunciado. El foco que se pone en el género en este documento es importante en sí mismo y valioso como ejemplo de la manera en que pueden examinarse y abordarse otras formas de vulnerabilidad.

I. MARCO DE GÉNERO

Módulo 1: Presentación de un enfoque con perspectiva de género para la planificación del sector educativo

1.1 Panorama general

Los planes del sector educativo (PSE) son una oportunidad para establecer o reconfirmar objetivos, asignar recursos para dichos objetivos y mejorar la rendición de cuentas para materializar una visión nacional de la educación. En este módulo se describe un marco de organización para respaldar el proceso de preparación de PSE con una perspectiva de género. En particular,

- ❶ se analiza por qué las cuestiones de género son importantes desde el punto de vista de los derechos humanos y el desarrollo, y cómo se conectan con problemas de equidad e inclusión más amplios;
- ❷ se refuerza la función clave que pueden desempeñar los PSE en la promoción de la igualdad de género;
- ❸ se reiteran las características de un PSE creíble y se analiza por qué la capacidad de respuesta ante las cuestiones de género es clave para la credibilidad;
- ❹ se presenta un marco para determinar los elementos clave de un plan y proceso sectorial con perspectiva de género.

1.2 ¿Por qué son importantes las cuestiones de género?

Las niñas, los niños, las mujeres y los hombres se ven afectados por las funciones de género que dan lugar a expectativas sobre ellos en el hogar, en la comunidad y en la sociedad. Centrar la atención en la igualdad de género garantiza que se reconozcan y se aborden las necesidades específicas y las vulnerabilidades—así como los puntos fuertes y las oportunidades—de las niñas, los niños, las mujeres y los hombres.

RECUADRO 1.1 TÉRMINOS PRINCIPALES

Género: Las funciones y relaciones construidas socialmente, los rasgos de personalidad, las actitudes, los comportamientos, los valores y el poder e influencia relativos que la sociedad atribuye a los dos sexos estableciendo diferencias entre ellos. El género tiene un carácter relacional; no se refiere simplemente a mujeres u hombres, sino a la relación entre ellos.

Sexo: Las características biológicas que definen a los humanos como femeninos o masculinos.

Funciones de género: Un conjunto de prescripciones de acción y comportamiento asignadas por la sociedad a hombres y mujeres de acuerdo con normas culturales y tradiciones.

Fuente: ONU Mujeres, 2014.

En muchos contextos, la distribución entre hombres y mujeres del trabajo diario no remunerado dentro del ámbito familiar y comunitario es dispar. La misma desigualdad se refleja en las barreras estructurales que enfrentan mujeres y niñas para movilizar y obtener recursos sociales y económicos, incluida la educación, y su capacidad para actuar de manera independiente y tomar decisiones libres. La desventaja de género no se basa en el sexo biológico; es el resultado de comportamientos, funciones, relaciones y derechos social y culturalmente definidos que se asignan a hombres y niños y a mujeres y niñas. Están relacionados con las normas, políticas e instituciones sociales y de género prevalentes (por ejemplo, la representación política y las estructuras jurídicas) que continúan privilegiando a hombres y niños en las familias, comunidades y naciones. Véanse en los recuadros de “términos principales”

de todo este módulo los conceptos sobre género más importantes.

Para trabajar a favor de la igualdad de género, a menudo se requieren actividades o intervenciones para promover los derechos de las niñas y las mujeres, el empoderamiento y una mayor igualdad de oportunidades a fin de superar una desventaja histórica. Por esto se suele hacer hincapié en las mujeres y las niñas cuando se habla de género. Sin embargo, sin bien suelen ser las mujeres y las niñas quienes tienen menos acceso a recursos, poder y oportunidades, en ciertos contextos las vidas de los hombres y los niños se ven afectadas negativamente por las funciones de género y por normas de género perniciosas. Las normas que ejercen presión sobre los hombres y los niños para que sean violentos, tengan relaciones sexuales sin protección o no busquen atención de la salud pueden aumentar su riesgo de contraer VIH y otras infecciones de transmisión sexual. En Filipinas, las investigaciones realizadas indican que algunas familias pobres retiran a los varones de la escuela porque no los consideran alumnos “innatos” (UNGEI, 2012). En Lesotho y otras partes del sur de África, los niños varones suelen estar destinados a cuidar el ganado en vez de asistir a la escuela (UNESCO, 2012). Además, en algunos casos los costos de oportunidad se consideran mayores para los varones porque hay más oportunidades de trabajo remunerado para ellos que para las niñas. Esto contribuye a la elevada disparidad de género en la participación en la escuela secundaria en Honduras, por ejemplo, donde el 60 % de los niños varones de 15 a 17 años se dedicaba a actividades económicas, en comparación con el 21 % de las niñas (ibíd.).

El análisis de género puede ayudar a determinar en qué medida las funciones de género impiden la igualdad de oportunidades y de resultados provenientes de las iniciativas de desarrollo y quién se ve más afectado en cada contexto. Por lo tanto, las políticas y los planes deben contemplar las vidas de mujeres, hombres, niñas y niños, y las formas en que sus experiencias y oportunidades están definidas por las normas de género, como parte clave del panorama más amplio de desigualdades sociales, económicas y estructurales. Si no se integra la consideración de las cuestiones de

género, junto con otros temas de igualdad e inclusión en las políticas, planes y programas, se corre el riesgo de descuidar estas fuerzas de la sociedad y no lograr los resultados deseados.

1.3 Función clave de los PSE en la promoción de la igualdad de género

La importancia de los Planes Sectoriales de Educación se destacó por primera vez en el Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar, en 2000. En este foro los líderes del mundo se comprometieron a trabajar juntos para mejorar la educación y prometieron garantizar respaldo financiero para ayudar a los países con planes sectoriales creíbles y preparados de manera democrática. En un PSE se resumen la visión y la estrategia de un país para la reforma del sector educativo durante

RECUADRO 1.2 TÉRMINOS PRINCIPALES

“Que contemple las cuestiones de género” indica que se toma conciencia sobre el género y que en una política o un programa se reconocen los importantes efectos de las normas, las funciones y las relaciones de género. A menudo se contrasta con **“que no contempla las cuestiones de género”**, situación en la que se ignoran las diferencias de oportunidades y asignación de recursos para mujeres y hombres y las normas, las funciones y las relaciones de género, y a menudo se refuerza la discriminación basada en el género.

“Con perspectiva de género” hace referencia a una política o un programa que cumple dos criterios básicos: a) se tienen en cuenta las normas, las funciones y las relaciones de género y b) se adoptan medidas para reducir activamente los efectos perjudiciales de las normas, las funciones y las relaciones de género, incluida la desigualdad de género.

un período específico. Se guía la acción a través de las políticas, la práctica y el financiamiento, y es un medio para garantizar financiamiento externo para el presupuesto educativo demostrando que las políticas de educación son creíbles, sostenibles y aptas para recibir inversiones (AME-IIPE, 2015). El PSE sirve como el documento de referencia para hacer un seguimiento de las actividades y los avances del sector educativo.

Con el tiempo, la práctica y el proceso de preparar PSE han generado varios resultados positivos, como una mayor coordinación entre las entidades del Gobierno a cargo de la educación y las partes interesadas del sistema educativo, así como una mayor alineación de la ayuda externa con las prioridades y políticas nacionales. El proceso ha ayudado a fortalecer el liderazgo nacional; movilizar recursos financieros de fuentes nacionales, ayuda externa e inversiones privadas, y a veces ha contribuido a centrar más la atención en el género y en la equidad social (Seel, 2007). Como plano de la reforma educativa de un país, el PSE es una oportunidad clave para garantizar que las estrategias y políticas que promueven la igualdad de género en la educación se incluyan y reciban un financiamiento adecuado. El proceso de planificación y evaluación inicial del PSE también reúne a una variedad de partes interesadas en la educación y proporciona el tiempo y el espacio para la discusión, el debate, el intercambio de conocimientos y el aprendizaje sobre el tema del género en la educación.

1.4 ¿Cómo contribuye la capacidad de responder a las cuestiones de género a un PSE creíble?

Las guías de la AME y el IIPE establecen que un plan para el sector educativo deber contar con siete características importantes:

1. **estar guiado por una visión general**, una declaración de la misión que indique la dirección general;

2. **ser estratégico**, es decir, que sirva para identificar estrategias para lograr la visión y establecer prioridades;
3. **ser integral**, y que abarque todos los subsectores, incluidos los de la educación formal y no formal, y reconozca la necesidad de establecer un equilibrio coherente entre los subsectores;
4. **estar basado en evidencias**, empezando por un análisis del sector educativo que constituya la base de información sobre la cual se desarrollan las estrategias y los programas;
5. **ser realizable**, basándose en un análisis de las tendencias actuales e hipótesis fundamentadas para superar las limitaciones financieras, técnicas y políticas que impiden una implementación eficaz;
6. **ser sensible al contexto**, con un análisis de las vulnerabilidades específicas de un país, como los conflictos, los desastres naturales y las crisis económicas;

GRÁFICO 1.1 CARACTERÍSTICAS DE UN PLAN PARA EL SECTOR EDUCATIVO CREÍBLE



RECUADRO 1.3 GÉNERO Y DESIGUALDADES CONVERGENTES EN LA EDUCACIÓN

Los análisis de los datos de resultados de educación mundiales y nacionales revelan que, si bien muchos países han realizado avances, hay desigualdades persistentes en relación con la pobreza, la ubicación geográfica, el origen étnico, la discapacidad y otros factores de desventaja, y las cuestiones de género atraviesan todas estas dimensiones. Estos factores a menudo no actúan solos, sino que se interrelacionan y se refuerzan mutuamente, lo que aumenta las desventajas. Las probabilidades de asistir a la escuela y completar la educación primaria y secundaria tienden a estar muy en contra de las niñas, especialmente las más pobres y marginadas. El efecto compuesto de las cuestiones de género y la pobreza se observa en estimaciones de las fechas de culminación de la educación primaria y secundaria universal.

Si bien en el informe sobre monitoreo mundial de la Educación para Todos 2013-14 se estimaba que los niños varones más ricos de África al sur del Sahara alcanzarán la educación primaria universal para 2021, la fecha para las niñas más pobres de la región es 2086. En el ciclo inferior del nivel secundario, los años correspondientes son 2041 y 2111, respectivamente (UNESCO, 2014). Las políticas y los programas que se destinan a las niñas y los niños en desventaja, especialmente quienes sufren múltiples fuentes de desventaja, son esenciales para garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos, y para lograr la igualdad de género. Esto requiere un análisis a un nivel desagregado para determinar la escala y el tipo de desigualdades en la educación.

7. prestar atención a las disparidades, reconociendo que dentro de un país puede haber diferencias de género considerables entre las niñas y los niños, así como desigualdades entre grupos de estudiantes en lo que respecta a su participación en la educación y la calidad de educación que reciben. Estos grupos pueden estar definidos por su ubicación, sus características socioeconómicas o étnicas, o sus capacidades. *En un plan sectorial creíble se identifican y contemplan las consideraciones de género en todas las secciones y etapas, incluso cuando las disparidades de género se cruzan con otras disparidades, y se abordan las necesidades y oportunidades específicas de distintos grupos.*

Si bien solo se hace referencia específica al género en el criterio 7, es pertinente para todos los demás criterios. Este enfoque, conocido como incorporación o integración de las cuestiones de género, se presenta en la próxima sección.

1.5 Adoptar un enfoque de dos frentes para abordar las cuestiones de género en los PSE

La promoción de la igualdad de género en la educación y en otros sectores puede lograrse mediante un enfoque de dos frentes (ONU Mujeres, 2014), que combina:

- ➊ **Intervenciones dirigidas a la problemática de género** para abordar los desafíos, riesgos y desventajas que enfrentan las niñas, los niños, las mujeres y los hombres. Las intervenciones dirigidas a la problemática de género son aquellas que se centran específicamente en abordar las barreras a la educación que enfrentan las niñas o los niños (o los hombres o las mujeres) debido a su sexo. Ejemplo de esto podrían ser cuotas para la matriculación y el logro educativo de niñas o niños, instalación de letrinas

RECUADRO 1.4 TÉRMINOS PRINCIPALES

La **igualdad de género** incluye el concepto de que todos los seres humanos, tanto mujeres como hombres, son libres de desarrollar sus aptitudes personales y hacer elecciones sin las limitaciones establecidas por estereotipos, funciones de género rígidas o prejuicios. La igualdad de género implica que los distintos comportamientos, aspiraciones y necesidades de las mujeres y los hombres se valoran y se favorecen en igual medida. No significa que mujeres y los hombres tengan que convertirse en lo mismo, sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependerán de si nacen masculinos o femeninos.

“**Igualdad de género**” significa equidad y justicia en la distribución de responsabilidades y beneficios entre mujeres y hombres. Para garantizar la equidad, a menudo deben aplicarse medidas positivas temporales para compensar las desventajas históricas y sociales que impiden que las mujeres y los hombres se desempeñen en igualdad de condiciones.

La **paridad de género** es un concepto numérico que implica igualdad relativa en términos de cantidades y proporciones de hombres y mujeres, niñas y niños. En la paridad de género se considera el cociente de valores entre mujeres y hombres (u hombres y mujeres, en ciertos casos) de un indicador dado.

Fuente: UNICEF y otros, 2011.

para unos y otros y disposiciones para la gestión de la higiene menstrual, clubes para que las niñas o los niños asistan después de clase y reciban apoyo y oportunidades de aprendizaje extracurricular, o planes de becas y transferencias monetarias vinculadas a la asistencia de las niñas a la escuela o al retraso del matrimonio.

- **Esfuerzos de integración del género** en todos los procesos de gestión del sector educativo. La integración del género implica identificar las diferencias y desigualdades de género y responder a ellas durante cada etapa de una tarea, desde el análisis, la planificación y el diseño hasta la implementación, el monitoreo y la evaluación. En el sector educativo, este enfoque incide en los procesos de reforma del sistema. En la planificación y la preparación de políticas se toman en cuenta las necesidades, los intereses y los valores de género específicos de mujeres, hombres, niñas y niños, reconociendo que las diferencias de género inciden en la forma de preparar e implementar las políticas. En un enfoque con integración del género, cada política y programa se evalúa teniendo en cuenta si incrementa o reduce la desigualdad de género (Mulugeta, 2012). Por ejemplo, en el momento de realizar una reforma de los programas de estudio, un enfoque con integración de género garantizaría que los libros de texto y las prácticas en el aula promoverían normas equitativas de género y modelarían un comportamiento de no violencia para construir un bienestar social, emocional, físico y cognitivo de todos los docentes y alumnos (Fancy y McAslan Fraser, 2014).

La igualdad de género en la educación no significa simplemente una misma cantidad de niñas y niños (esto es paridad de género), ni tratarlos de la misma manera. Implica comprender dónde yacen las diferencias y desigualdades entre niñas y niños en lo que respecta a

necesidades y derechos; identificar prácticas o tendencias que impidan que los niños o las niñas, o ambos, logren desarrollar todo su potencial para transformarse en personas responsables y empoderadas, y garantizar que en el PSE se aborden estas cuestiones a conciencia (Jha y Kelleher, 2006).

1.6 Abordar la problemática de género en el PSE: Un marco de organización

Las experiencias y las enseñanzas aprendidas en el sector de la educación y en otros sectores han demostrado que hay ciertos elementos clave que pueden ayudar a garantizar que las políticas y los programas respondan a la problemática de género. Juntos, estos elementos forman un marco de organización para el proceso de abordar las cuestiones de género en los PSE.

La planificación sectorial con perspectiva de género está:

Basada en:

- ❶ **El análisis de género:** El análisis de género revela las diferencias cualitativas relacionadas con la forma en que se trata a las mujeres, los hombres, las niñas

y los niños en un contexto dado. En el análisis de género se observan las diferentes funciones y responsabilidades de las mujeres, los hombres, los niños y las niñas, los recursos de que disponen y su control sobre estos recursos. Esto implica ser sensible al contexto y conocer el entorno económico y político más amplio, incluidas las leyes y las políticas que afectan a mujeres, hombres, niñas y niños (a veces, de manera diferente), así como las prácticas, costumbres y normas de cada país. También requiere entender cómo el género y las relaciones sociales difieren según el contexto cultural, económico, político y social específico de los países (por ejemplo, en situación de fragilidad, afectados por conflictos o ingreso mediano).

En el análisis de género se utiliza el análisis estadístico para reflexionar sobre las diferencias cuantificables entre niñas y niños. Cuando estos datos forman parte de los sistemas de gestión del sector y el desarrollo de base, permite a los planificadores garantizar que las estrategias de los programas respondan a cualquier diferencia y desigualdad que exista, y controlar y evaluar los progresos hacia objetivos de género específicos. Para la preparación de los PSE, debería usarse un análisis de género basado en datos desglosados por sexo, e idealmente debería estar integrado en el análisis general del sector educativo. **Módulos de referencia: 2, 3 y 4.**

GRÁFICO 1.2 MARCO PARA ABORDAR EL GÉNERO EN LOS PLANES DEL SECTOR EDUCATIVO



- ❷ **Consulta participativa a las partes interesadas y participación de estas:** Las guías de la AME y el IIPE para la planificación sectorial de la educación hacen hincapié en que el proceso de preparación del plan es tan importante como el resultado y que el proceso será más beneficioso si está bien organizado y es completamente participativo, es decir, si incluye a toda la variedad de partes interesadas (como la sociedad civil, los sindicatos docentes y los

El análisis de género permite a los planificadores garantizar que las estrategias de un programa respondan las diferencias y desigualdades que existen, y seguir y evaluar los avances hacia objetivos de género específicos durante el monitoreo y la evaluación.

ministerios pertinentes, como el de Finanzas y el de Género o Asuntos de las Mujeres), así como los asociados que estarán a cargo de implementar el plan a nivel local. La consulta participativa a las partes interesadas también es importante desde una perspectiva de género. Consultar a una gama diversa de partes interesadas—representada por mujeres, hombres, niñas y niños—y escuchar sus puntos de vista durante la planificación, el monitoreo y la evaluación del programa ayudará a garantizar que se comprendan y aborden sus diferentes necesidades y prioridades. A veces, esto puede significar promover y respaldar activamente la participación de las mujeres en la planificación y la toma de decisiones, y garantizar que los hombres respalden este esfuerzo. **Módulo de referencia: 6.**

Promueve:

🕒 Un enfoque en dos frentes que incluye:

- **Acciones dirigidas a la problemática de género:** Inclusión de estrategias, intervenciones, objetivos y cuotas claras, realistas y adecuados para la participación de las niñas, los niños, las mujeres y los hombres en distintos niveles de educación y de resultados educativos, sobre la base de un análisis desglosado por sexo y datos de referencia.
- **Integración de género:** Garantizar que las preocupaciones sobre el género atraviesen todas las esferas del sector educativo y sean una parte integral de la visión y los objetivos del PSE, el diseño general, los esquemas de implementación y los mecanismos de monitoreo y evaluación.

Módulos de referencia: 5, 6, 7, 8 y 9.

- **Un enfoque multisectorial:** Reconoce las cuestiones más amplias de discriminación de género y normas sociales, cuyos orígenes se encuentran fuera del sector educativo en los entornos políticos, económicos, sociales y jurídicos más amplios. Destaca el modo en que la educación puede tener una función a la hora de abordar estas desventajas. **Módulos de referencia: 2 y 3.**

Respaldado por:

- **Recursos financieros adecuados:** Los recursos financieros son esenciales para integrar sistemáticamente las cuestiones de género en el PSE. Para lograr una implementación exitosa, se necesita un compromiso estratégico en cuanto a recursos financieros y humanos. **Módulo de referencia: 8.**

- **Capacidad institucional necesaria y voluntad política:** Un proceso de un PSE creíble es un proceso encabezado por el país. Como instrumento de políticas nacionales, el PSE es responsabilidad del Gobierno, que es quien toma las decisiones finales sobre sus contenidos y compromete los recursos para su implementación. Los PSE tienen más probabilidades de tener éxito si son el resultado de un proceso encabezado por el Gobierno, con la participación activa de todas las partes interesadas nacionales, y si los ministerios y los departamentos que implementarán el plan entienden y aceptan el enfoque y la estrategia de género. Esto habitualmente implica asignar responsabilidad a actores específicos y crear y seguir un cronograma de implementación. Se recomienda evaluar la capacidad de los actores del sector educativo para analizar, identificar y abordar cuestiones de género durante el proceso de preparación y evaluación del PSE, como así también incluir en el presupuesto del PSE todos los recursos necesarios para el fortalecimiento de la capacidad. Por último, debido a que la implementación del plan depende de una amplia variedad de actores de diferentes niveles (centralizados y descentralizados) de la administración del sistema educativo, es importante abordar el tema de la capacidad en todos los niveles. A tal fin, la preparación del plan es en sí misma una forma de creación de capacidad, lo que convierte al *proceso* de preparación del PSE es un elemento tan importante como el producto final. **Módulo de referencia: 5.**

Fortalecido a través de:

- **Monitoreo y evaluación que contemple las cuestiones de género**, donde los objetivos e indicadores reflejen los cambios y beneficios previstos para niños y niñas, y el monitoreo habitual sirva para evaluar si los objetivos y metas previstos se están cumpliendo. A fin de que el monitoreo y la evaluación contemplen las cuestiones de género, es fundamental que todos los datos pertinentes estén desglosados por sexo y que los indicadores pertinentes sensibles a la problemática de género, como el índice de paridad de género (IPG) de la tasa bruta de matrícula (TBM) en la educación primaria y secundaria y el IPG de la tasa de transición a la escuela secundaria, se integren en el diseño del proyecto. **Módulo de referencia: 9.**

Facilitado por:

- **Conocimientos especializados en género:** Los conocimientos especializados pertinentes pueden ayudar a los equipos de planificación a implementar los elementos del marco de género precedentes de forma

estructurada. Los planificadores y otras partes interesadas pueden decidir buscar ayuda de expertos en género para promover y facilitar la tarea de promoción sobre igualdad de género y ayudar con la integración de las cuestiones de género en los PSE. Se pueden seleccionar expertos para que proporcionen orientaciones generales sobre integración de las cuestiones de género y el género en la educación, así como aportaciones en otras esferas de importancia particular en un país dado.

- **El intercambio de conocimientos** facilita el aprendizaje. Los estudios de casos que describen buenas prácticas y enseñanzas aprendidas ayudan a los planificadores y a los especialistas a aprender de las experiencias de otros y aplicarlas a su propio trabajo.

Si bien estos elementos pueden no ser exhaustivos en cuanto a las maneras en que se puede tener en cuenta el género en los PSE, en ellos se identifican los pilares fundamentales para hacer que los PSE respondan mejor a la problemática de género.

1.7 Recursos adicionales sobre planificación del sector educativo

Education's Missing Millions: Including Disabled Children in Education through EFA FTI Processes and National Sector Plans – Main Report of Study Findings, Philipa Lei, World Vision UK, 2007.

Equity and Inclusion in Education: A guide to support education sector plan preparation, revision and appraisal, Iniciativa Vía Rápida (IVR) y UNGEI, 2010.

FHI 360 Gender Integration Framework: How to Integrate Gender in Every Aspect of Our Work, 2012.

Gender Implementation Guidelines (GIG) for the Design and Implementation of Education Sector Development Plans, Banco de Desarrollo del Caribe, 2016.

Guía para la elaboración de un plan sectorial de educación, AME y UNESCO-IPE, 2015.

Guía para la evaluación de un plan sectorial de educación, AME y UNESCO-IPE, 2015.

Guía para la elaboración de un plan educativo de transición, AME y UNESCO-IPE, 2016.

Introduction to Gender, Monitoring, Evaluation and Learning, por Kimberly Bowman y Caroline Sweetman, Oxfam GB y Routledge, 2014.

Planning matters in education. A handbook for civil society participation in national education sector plan activities and processes, Campaña Mundial por la Educación, 2014.

II. ANÁLISIS DE GÉNERO

Módulo 2: Evaluación del entorno propicio para la igualdad de género

2.1 Panorama general

Para comprender las desigualdades de género en la educación es necesario estar al tanto del contexto económico, jurídico, político y social del país de que se trate. Esto implica conocer la situación general de las mujeres, los hombres, las niñas y los niños, así como las leyes, las políticas y las normas y prácticas habituales que los afectan (a menudo, de forma diferente). En ese módulo:

- ❶ se definirá el “entorno propicio” para la educación de las niñas y la igualdad de género;
- ❷ se analizará la importancia de evaluar el entorno propicio para abordar los problemas de género en la educación;
- ❸ se subrayará la importancia de garantizar sinergias entre las disposiciones jurídicas de la educación y las de otros sectores, y
- ❹ se proporcionarán ejemplos prácticos de cómo crear entornos propicios en los contextos específicos de los países.

2.2 ¿Qué es un entorno propicio y por qué es importante?

Los marcos jurídicos y de políticas relativos a mujeres y hombres, niñas y niños, así como el acceso al mercado laboral y a la participación política, tienen su origen fuera del sector de la educación, pero igualmente pueden tener un impacto considerable en los resultados educativos. La escuela es un reflejo de la sociedad, y el desarrollo educativo es inseparable del contexto más amplio en el que se produce. En este contexto, los beneficios de la educación no se pueden manifestar si no se

RECUADRO 2.1 TÉRMINOS PRINCIPALES

El entorno propicio abarca el entorno político, económico, social y jurídico más amplio de un país, que ejerce una influencia positiva en la creación de condiciones adecuadas para promover la educación de las niñas y la igualdad de género.

Las instituciones sociales discriminatorias son leyes formales e informales, normas y prácticas sociales que limitan o excluyen a las mujeres y, en consecuencia, frenan su acceso a derechos, justicia, recursos y oportunidades de empoderamiento.

Fuente: OCDE, 2014.

garantiza que el sector opere en un entorno propicio. Esto puede definirse como un conjunto de condiciones sistémicas interrelacionadas e interdependientes, como políticas, leyes, mecanismos institucionales y otros recursos, que facilitan la promoción de la igualdad de género (Naciones Unidas, 2005). Por lo tanto, para realizar un análisis de género, es necesario comprender el contexto mundial y nacional, así como los elementos que favorecen u obstaculizan la igualdad de género en la educación.

A nivel mundial ha habido varios esfuerzos por crear un entorno propicio para la educación de las niñas y la igualdad de género. Se han adoptado varios marcos y declaraciones internacionales, como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDCM), la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, la Convención sobre los Derechos del Niño y, más recientemente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos instrumentos

RECUADRO 2.2 ÍNDICES DE DESIGUALDAD DE GÉNERO

El Índice de Desigualdad de Género (IDG) es un índice compuesto que refleja la desigualdad de género basándose en los siguientes indicadores: tasa de mortalidad materna, tasa de nacimientos de madres adolescentes, proporción de lugares ocupados por mujeres en los parlamentos nacionales, proporción de la población (hombres y mujeres) que ha accedido al menos a parte de la educación secundaria y tasa de participación en la fuerza laboral (hombres y mujeres). Refleja los resultados en términos de género, independientemente de los marcos jurídicos y las creencias sociales que puedan haber contribuido a estos valores. Se pueden realizar comparaciones con otros países de la misma región o con niveles de desarrollo económico similares aquí: <http://hdr.undp.org/en/content/gender-inequality-index-gii>

El Índice Mundial de Disparidad entre los Géneros también refleja resultados en términos de género sobre la participación y la oportunidad económica (incluidos los salarios y el acceso a empleos de

alta capacitación), logro educativo, empoderamiento político y salud y supervivencia.

Para obtener más información, visite: <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2014/>

El Índice de Instituciones Sociales y Género (SIGI) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), por el contrario, refleja principalmente los marcos jurídicos que inciden en los resultados de género y, en menor medida, en las actitudes y los resultados relacionados con el género. Los cálculos del SIGI incluyen los siguientes indicadores: código de familia (matrimonio, autoridad de los padres y herencia), problemas de integridad física (violencia contra la mujer, mutilación genital femenina y autonomía reproductiva), sesgos hacia los hijos varones, acceso a recursos (servicios financieros) y activos (tierra y otros), y libertades civiles (espacio público y participación política). Para obtener más información, visite: <http://genderindex.org/>

internacionales reconocen la importancia del derecho de las niñas a la educación. Por ejemplo, en los artículos 10, 11 y 12 de la CEDCM se insta a los Estados a garantizar que las niñas y las mujeres tengan un acceso equitativo e iguales derechos en los campos del empleo, la educación y la salud. Estos marcos, suscriptos por muchos países en desarrollo, se han convertido en principios rectores de las constituciones, la legislación y las políticas regionales y nacionales.

2.3 Evaluación del entorno propio

Se han creado varias herramientas de medición para supervisar a los países de acuerdo con su compromiso

mundial con la igualdad de género. Los indicadores y los datos ayudan a ilustrar las brechas que existen entre sus compromisos a nivel mundial y los resultados. El Índice de Desigualdad de Género (IDG) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Índice Mundial de Disparidad entre los Géneros del Foro Económico Mundial y el SIGI ofrecen un panorama general de las desigualdades, tanto en términos de resultados de género como en relación con las actitudes relacionadas con el género y los marcos jurídicos o de política (véanse los detalles en el recuadro 2.2). Los índices se calculan utilizando datos generales sobre indicadores tales como la participación de las mujeres en la política y la economía, el ingreso anual de las mujeres en comparación con el de los hombres, y la división de género del trabajo no remunerado de prestación de cuidados.

Además de proporcionar información comparativa sobre la igualdad de género en cada país, estos índices también ayudan a clarificar las relaciones entre actitudes, marcos jurídicos y resultados en términos de género. El SIGI, por ejemplo, muestra que cuando la discriminación contra las mujeres en instituciones sociales es elevada, los principales resultados de desarrollo—como la educación de las niñas, el empleo y el empoderamiento—son bajos. Este índice ilustra el vínculo entre prácticas tales como el matrimonio y el embarazo tempranos y la educación. En países donde se casan más niñas que varones de 15 a 19 años, menos niñas completan la escuela secundaria, lo que aumenta la brecha de género en las tasas de finalización de estudios. De igual modo, cuando las tasas de fecundidad adolescente son altas, menos niñas se matriculan en la escuela secundaria, por lo que se incrementa la brecha de género en las tasas de matrícula y finalización de los estudios (OCDE, 2014).

2.4 Creación de un entorno propicio

Para poder crear un entorno propicio, deben establecerse mecanismos en distintos niveles y se debe incluir a diversas partes interesadas en el proceso.

Algunos de estos mecanismos se analizarán en los módulos siguientes. En general, un entorno propicio puede incluir aspectos importantes tales como:

- ➊ **voluntad y compromiso políticos demostrados** en relación con la educación de las niñas y la igualdad de género en los más altos niveles, incluido el compromiso con los mandatos internacionales y regionales, como la CEDCM, la Convención sobre los Derechos del Niño, Educación para Todos y los ODS;
- ➋ **marcos institucionales y legislativos integrales** que favorezcan la promoción de la educación de las

niñas y la igualdad de género, especialmente los que aborden las instituciones sociales discriminatorias relacionadas con la herencia, el matrimonio infantil, el trabajo infantil, la violencia de género y el embarazo adolescente, entre otras cosas. Los distintos marcos deben aplicarse simultáneamente para que la programación sobre la educación de las niñas sea eficaz;

- ➌ **medidas dirigidas de alivio de la pobreza y protección social** para las mujeres y otros grupos vulnerables, y medidas para incrementar la participación de las mujeres en el mercado laboral, como la disponibilidad de cuidado infantil;
- ➍ **una masa crítica de mujeres en puestos de toma de decisiones** en los sectores político, público y privado;
- ➎ **sólida participación comunitaria**, como organizaciones y redes de la sociedad civil bien establecidas y autónomas. La comunidad puede desempeñar un papel fundamental en la definición de políticas, el monitoreo de los programas y el control a los Gobiernos para que respondan a su compromiso con la educación de las niñas y la igualdad de género, y
- ➏ **recursos humanos y financieros adecuados**, especialmente asignados para promover la igualdad de género en la educación y la sociedad en general, incluida la ayuda y la asistencia técnica de los donantes.

—(Secretaría del Commonwealth, 1999; UNESCO, 2015)

En 2012, el Gobierno de Liberia tomó medidas concretas para crear un entorno propicio para la educación de las niñas. En el recuadro 2.3 se ofrece un ejemplo de un mecanismo que ha puesto en marcha el Gobierno.

RECUADRO 2.3 PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS EN LIBERIA

En Liberia, algunas estructuras institucionales fueron creadas para abordar específicamente la educación de las niñas y la igualdad de género. El ministerio de Educación cuenta con una Unidad de Educación de las Niñas que se estableció en 2006 con respaldo de UNICEF, mientras que en 2012, para demostrar voluntad política y compromiso con los problemas que afectan a las niñas, la presidenta Ellen Johnson Sirleaf creó una Unidad para las Niñas Adolescentes en el Ministerio de Género, Niñez y Protección Social. La función de la unidad es hacer frente a los problemas, las necesidades y las preocupaciones de las niñas de 10 a 24 años, aunque hace especial hincapié en las niñas de 10 a 15 años. Trabaja para garantizar que mejoren las políticas y los programas de nivel nacional de modo que beneficien a las niñas de Liberia, un grupo que se había visto relegado a causa de las estructuras aplicables a las mujeres y a los jóvenes. Con el respaldo del Banco Mundial, la Unidad para las Niñas Adolescentes estableció un centro de recursos para ofrecer a este grupo acceso a la tecnología de la información y las comunicaciones, y también para actuar como vínculo con servicios de apoyo para casos de violencia de género y protección infantil.

Fuentes: Sonpon, 2014; República de Liberia, 2010; Ministerio de Género, Niñez y Protección Social, República de Liberia, 2016.

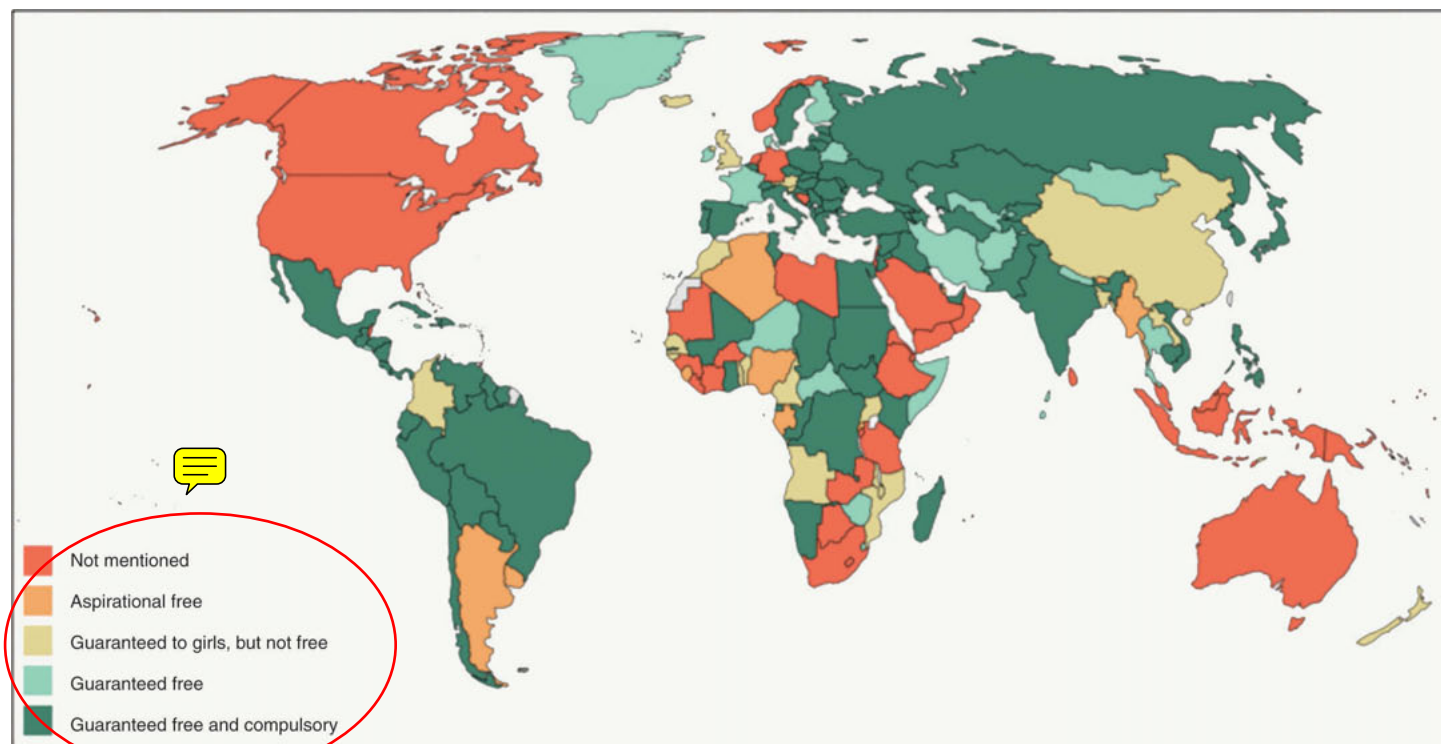
2.5 Derechos jurídicos

La legislación es un componente fundamental del entorno propicio y un elemento importante de una política integral para el acceso equitativo y las oportunidades para la educación. A nivel nacional, los Gobiernos han establecido constituciones, leyes y políticas que protegen los derechos de los ciudadanos a la educación. En el gráfico 2.1 se muestra el tipo de derechos de educación que se garantizan a las niñas en la educación primaria en distintas constituciones del mundo.

La legislación relativa al sector educativo debería analizarse conjuntamente con la legislación de otros sectores, como los de protección infantil, salud y trabajo. Las disposiciones jurídicas relativas a las edades de la educación obligatoria solo pueden implementarse eficazmente si hay coherencia entre las políticas que legislan las edades en las que los niños pueden o deben estar en la escuela, trabajar, casarse, ser llevados a juicio o a prisión. Por ejemplo, si la edad mínima de matrimonio es de 14 años y la edad de finalización de la escuela secundaria es de 18, se verá afectada la capacidad de las niñas para ejercer su derecho a la educación.

Esto demuestra que, si bien las cuestiones de género en la educación se ubican dentro del contexto de la política del sector educativo, para abordar adecuadamente estas cuestiones también hay que considerar la influencia de los entornos político, económico, social y jurídico más amplios del país. En conjunto, estas condiciones interrelacionadas ofrecen el entorno propicio para la educación de las niñas y la igualdad de género.

GRÁFICO 2.1 ¿QUÉ TIPO DE DERECHOS DE EDUCACIÓN³ GARANTIZA LA CONSTITUCIÓN A LAS NIÑAS? EDUCACIÓN PRIMARIA



Fuente: World Policy Analysis Center, 2015.

Referencia

- **“No se menciona”** significa que la constitución no garantiza explícitamente el derecho a la educación primaria para las niñas o el derecho a la educación primaria gratuita para los ciudadanos. Esto no significa que la constitución niegue a las niñas el derecho a la educación primaria o a una educación primaria gratuita, sino que no incluye específicamente ninguno de estos derechos. Si el derecho a la educación primaria solo está garantizado universalmente y no hay disposiciones específicas para alentar la matrícula de las niñas mediante la protección contra la discriminación o la garantía de la que educación primaria sea libre, el país aparecerá entre los que no tienen una disposición pertinente.
- **“Aspiración a la enseñanza gratuita”** significa que la constitución protege el derecho a la educación primaria libre, pero no utiliza palabras lo suficientemente concretas como para considerarlas una garantía. Por ejemplo, las constituciones de esta categoría podrían indicar que el país tiene la intención de proporcionar educación primaria gratuita.
- **“Derecho garantizado de educación primaria para las niñas, pero no de educación gratuita”** significa que la constitución garantiza, con una formulación inequívoca, el derecho a la educación primaria para las niñas o protege contra la discriminación de género en la educación. Sin embargo, las constituciones de esta categoría no garantizan que la educación sea gratuita, lo cual puede limitar la capacidad de las niñas para asistir a la escuela.
- **“Educación garantizada y gratuita para los ciudadanos”** significa que la constitución garantiza el derecho a una educación gratuita para todos los niños o específicamente para las niñas, en términos claros, ya sea en general o específicamente a nivel primario. Sin embargo, las constituciones de esta categoría no garantizan que la educación primaria sea obligatoria.
- **“Educación garantizada, gratuita y obligatoria para los ciudadanos”** significa que la constitución garantiza, en palabras concretas, tanto el derecho a la educación gratuita como el derecho a la educación obligatoria para todos los niños o específicamente para las niñas, ya sea en general o específicamente en el nivel primario.

³ El derecho a la educación primaria significa que la constitución menciona explícitamente el derecho a este nivel de educación o el derecho a la educación en general.

2.6 Exploración del entorno propicio: Un ejemplo de Uganda

El contexto de Uganda ofrece un ejemplo de los compromisos de políticas que se han realizado como parte de la legislación y la política a nivel nacional, y también dentro del sector educativo, para crear un entorno propicio para la educación de las niñas y la igualdad de género. El entorno de políticas general respalda y refuerza la eficacia de las políticas de educación específicas. Algunos de estos marcos de políticas incluyen lo siguiente:

Nivel nacional

- *Política de género de Uganda* (2007): Actúa como la principal guía para la incorporación de las cuestiones de género en Uganda.
- *Plan Nacional de Desarrollo* (2010): Promueve la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer en varios sectores, incluido el de educación.
- *Estrategia nacional para poner fin al matrimonio infantil y al embarazo adolescente* (2014-15 a 2019-20): Protege a los niños del matrimonio antes de los 18 años.
- *Plan de Acción Nacional para la Eliminación de las Peores Formas de Trabajo Infantil en Uganda* (2012-13 a 2016-17): Ofrece un marco estratégico para poner fin al trabajo infantil para 2017.

Nivel sectorial

- *Plan estratégico revisado para el sector educativo* (2007-15): Define las políticas y las estrategias para abordar las barreras a la educación de las niñas.

- *Política de género en la educación* (2009): Orienta la implementación y el monitoreo de un sistema educativo con perspectiva de género y que contemple las cuestiones de género.
- *Estrategia nacional para la educación de las niñas en Uganda* (2015-19): Promueve la educación de las niñas como factor crítico de la promoción de la equidad y la igualdad de género.
- *Estrategia nacional de lucha contra la violencia hacia los niños en las escuelas* (2015-20): Orientada a eliminar todas las formas de violencia, incluida la violencia de género, en las escuelas.

Fuentes: UNESCO, 2015b; Ministerio de Género, Trabajo y Desarrollo Social de Uganda, 2012 y 2015; Ministerio de Educación y Deportes de Uganda, 2013, UNICEF, 2015.

También hay cooperación y coordinación entre ministerios, la sociedad civil y los asociados en el desarrollo de Uganda para abordar ciertas cuestiones intersectoriales que inciden en la educación de las niñas, como la gestión de la higiene menstrual (GHM). El Comité de Gestión de la Higiene Menstrual, presidido por el Ministerio de Educación, Ciencia, Tecnología y Deportes, reúne a todas las partes interesadas pertinentes de la GHM, incluidos los Ministerios de Salud; de Género, Trabajo y Desarrollo Social, y de Agua y Medio Ambiente, organizaciones de la sociedad civil y el Parlamento de Uganda. Uno de los logros del comité es la creación de indicadores clave para hacer un seguimiento de la GHM en las escuelas. Los datos sobre estos indicadores se recolectan a través del censo escolar anual, como parte de la preparación para la presentación de informes en el examen anual del sector educativo.

2.7 Un entorno propicio para las escuelas seguras: Respuestas de política para prevenir la violencia de género y el acoso homofóbico en el ámbito escolar

Las respuestas de políticas nacionales y locales a la discriminación basada en la orientación sexual pueden incluir leyes y políticas específicas de la educación o legislación más amplia para abordar el acoso escolar homofóbico y fortalecer el entorno propicio para que las escuelas sean seguras y se brinde una educación para todos los estudiantes.

El acoso escolar incluye comportamientos tales como burlarse, insultar, actuar con violencia física o contribuir a la exclusión social. Ciertos niños pueden ser víctimas del hostigamiento porque viven con una discapacidad o provienen de un grupo étnico minoritario o cierto origen socioeconómico, entre otras cosas. El acoso escolar que se basa en una orientación sexual o una identidad de género real o percibida se denomina *acoso escolar homofóbico*. Las víctimas de este tipo de hostigamiento pueden asistir a la escuela con menos frecuencia, abandonarla prematuramente y mostrar un desempeño académico deficiente. Pueden experimentar depresión, ansiedad y otros problemas, y corren mayor riesgo de autolesionarse o cometer suicidio (UNESCO, 2012).

Independientemente de si la homosexualidad se acepta en un contexto específico, es importante abordar el acoso escolar homofóbico porque es una forma de discriminación y exclusión, viola el principio de las escuelas seguras y socava el derecho a la educación y los objetivos de la Educación para Todos. El acoso escolar tiene un impacto negativo no solo en las víctimas, sino también en los agresores, los espectadores y la comunidad escolar más amplia.

Las respuestas de política nacionales y locales para prevenir el acoso escolar homofóbico pueden incluir:

- ❶ Constituciones, leyes y políticas antidiscriminatorias que incluyan protección de la discriminación basada en la orientación sexual y la identidad de género.
- ❷ Políticas específicas del sector educativo que aborden la discriminación por orientación sexual o identidad sexual.
- ❸ Políticas escolares que aborden el acoso escolar y la violencia en general y el acoso homofóbico en particular, y promuevan las escuelas seguras.

2.8 Ejercicio de reflexión y aplicación

El cuadro 2.1 sirve de ayuda para identificar, entender y evaluar los principales componentes del entorno propicio. Es útil para examinar el desempeño de un país con respecto a indicadores particulares y qué condiciones existen en el sector educativo y los contextos social, político y económico más amplios para promover la educación de las niñas y la igualdad de género.

Para utilizar el cuadro, realice una evaluación considerando los distintos criterios de la columna denominada “esferas de análisis” y escriba las respuestas a cada una de las preguntas de las cuatro columnas siguientes. En la última columna de la derecha registre lo que indican los datos y las consecuencias para la igualdad de género en la educación. Al final del ejercicio, se ofrece un espacio para incluir las principales conclusiones y determinar qué podría hacerse para reforzar el entorno propicio para la igualdad de género en la educación.

Tenga en cuenta que esta es una lista ilustrativa; en última instancia, el contexto nacional determinará qué es realmente importante. Borre los elementos que no considere pertinentes e identifique elementos adicionales que sean parte del entorno propicio en el país en cuestión.

CUADRO 2.1 EVALUACIÓN DEL ENTORNO PROPIO

Esferas de análisis	Sí/No/ Parcialmente/n.a.	Fuentes de los datos (cuando corresponda)	Consecuencias para la igualdad de género en la educación
¿El país ha suscrito acuerdos internacionales como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDCM) que protejan los derechos de las mujeres y niñas? En caso afirmativo, ¿cuáles y cuándo se suscribieron?			
¿Se reconocen los derechos de las niñas y las mujeres en las políticas de desarrollo nacional, como el Plan Nacional, el Plan de Estrategia de Reducción de la Pobreza, etc.?			
¿Se reconocen los derechos de las niñas y los niños a la educación y la protección ⁴ en las políticas nacionales de desarrollo?			
¿Existe una ley sobre la edad de matrimonio? ¿Cuál es la edad legal de las niñas y los niños para contraer matrimonio?			
¿Hay instituciones u otras oficinas públicas, como un ministerio de Género/de la Mujer y un ministerio de la Juventud y el Bienestar Infantil, que estén encargados de abordar los problemas de género? ¿De qué instituciones se trata?			

Entornos políticos y de políticas propicios

4 De acuerdo con UNICEF (2006), la protección infantil se refiere a "la prevención y la respuesta ante la violencia, la explotación y el abuso contra los niños, incluidos la explotación sexual comercial, la trata, el trabajo infantil y las prácticas tradicionales perniciosas, como la mutilación de los genitales femeninos y el matrimonio infantil".

	Esferas de análisis	Sí/No/ Parcialmente/n.a.	Fuentes de los datos (cuando corresponda)	Consecuencias para la igualdad de género en la educación
Entornos políticos y de políticas propios	<p>¿Estas otras instituciones están preparadas para su función? Las instituciones . . .</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿están orientadas por una legislación que facilite el tratamiento de las principales inquietudes? ➤ ¿forman parte de un marco de coordinación que permite abordar los problemas intersectoriales? 			
	<p>¿Las organizaciones de la sociedad civil desempeñan una función activa en la promoción de los derechos de las mujeres y las niñas, y sus derechos a la educación?</p>			
	<p>¿El país está clasificado en los siguientes índices mundiales?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Índice de Desigualdad de Género (IDG) ➤ Índice de Instituciones Sociales y Género (SIGI) ➤ Índice Mundial de Disparidad entre los Géneros 			
Disponibilidad de datos	<p>Disponibilidad de datos sobre la participación de las mujeres en la política y la economía. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participación de las mujeres en la esfera política ➤ Diferencias de género en la incidencia de la pobreza 			

(continuado)

CUADRO 2.1 CONTINUADO

Esferas de análisis	Sí/No/ Parcialmente/n.a.	Fuentes de los datos (cuando corresponda)	Consecuencias para la igualdad de género en la educación
Disponibilidad de datos	➤ Hogares encabezados por mujeres y su distribución (geográfica y por quintil de riqueza)		
	➤ Acceso de las mujeres a servicios de salud reproductiva		
	➤ Participación de las mujeres en la economía		
	➤ Participación de las mujeres en diferentes profesiones		
	➤ Ingreso anual de la mujer en comparación con el del hombre		
	➤ División de género en el trabajo no remunerado de prestación de cuidados		
Conclusiones principales	Disponibilidad de datos desglosados por sexo sobre el trabajo infantil		
	Disponibilidad de datos sobre violencia de género		
Medidas recomendadas			

2.9 Recursos adicionales sobre los entornos propicios para la educación de las niñas y la igualdad de género

Base de datos sobre el derecho a la educación, UNESCO, 2015.

EFA Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges, UNESCO, 2015.

Índice de Desigualdad de Género (IDG), PNUD.

Índice Mundial de Disparidad entre los Géneros, Foro Económico Mundial.

Índice de Instituciones Sociales y Género, OCDE.

What type of education rights does the constitution guarantee for girls? World Policy Analysis Center, 2015.

Módulo 3: Aplicación de una perspectiva de género a las políticas del sector educativo

3.1 Panorama general

El análisis de las políticas educativas existentes es un componente esencial del análisis sectorial. La aplicación de una perspectiva de género a este análisis puede ayudar a resaltar los logros en la educación de las niñas en el marco de las políticas existentes, como así también las áreas que pueden mejorarse. Los objetivos de este módulo son los siguientes:

- ❶ introducir la formulación de políticas y la necesidad de abordar las cuestiones de género en las políticas educativas;
- ❷ presentar la planificación del sector como un ciclo y el análisis de género como parte de dicho ciclo;
- ❸ especificar cómo el análisis de género ayuda a comprender las políticas educativas actuales, lo que incluye la forma en que se han abordado las cuestiones de género y las enseñanzas aprendidas;
- ❹ brindar ejemplos de políticas educativas que se han introducido para respaldar la educación de las niñas y la igualdad de género en la educación.

3.2 Políticas del sector educativo

Un paso fundacional del proceso de planificación del sector es tener una comprensión profunda de las experiencias de las niñas, los niños, las mujeres y los hombres en el sector educativo, y de la forma en que se relacionan con la sociedad en términos generales. Este módulo se centra en la manera en que las políticas del sector educativo nutren ese análisis. La información recopilada y examinada durante esta etapa del análisis permite evaluar si, a nivel del sector, el entorno de políticas respalda la educación de las niñas. Asimismo, ayuda a garantizar

que el plan para el sector educativo promueva medidas eficaces que fomenten la igualdad de género.

Las políticas públicas establecen un curso de acción del Gobierno para abordar una cuestión o modificar una situación determinada. Se elaboran mediante un proceso político específico y se adoptan, se implementan y se hacen cumplir a través un organismo público. Los Gobiernos utilizan las políticas para hacer frente a una amplia gama de cuestiones educativas, por ejemplo, las elevadas proporciones de alumnos por docente y de alumnos por clase, la infraestructura deficiente, las altas tasas de desaprovechamiento debido a la deserción escolar antes de terminar los estudios, las tasas de repetición y ausentismo, la falta de materiales de enseñanza y aprendizaje, las ineficiencias en la contratación y la distribución de docentes, la enseñanza en lengua materna, la tecnología de la información y las comunicaciones en la educación, y la educación inclusiva, entre otras. Algunas políticas educativas se centran en cuestiones que atañen a las niñas, como la menstruación y el embarazo precoz. Sin embargo, en la formulación de políticas educativas con perspectiva de género, las consideraciones de género se integran en todas las políticas.

3.3 Aplicación del análisis de género a las políticas educativas

Aplicar una perspectiva de género al análisis de las políticas educativas es importante porque todas las políticas afectan tanto a las niñas como a los niños. En algunas ocasiones estas políticas, tanto las relacionadas específicamente con el género como aquellas que no, afectan de distintas maneras a las niñas y los niños. Un análisis de género de las políticas educativas permite poner de manifiesto estas diferencias, de modo que sea posible tomar las medidas pertinentes.

El punto de partida de todo análisis de género del sector educativo es evaluar cómo se reflejan las cuestiones de

género en la visión general del sector y en las políticas conexas. ¿Las consideraciones de género están integradas en todas las políticas o solo se incluyen en algunas? ¿En la política de contratación y distribución de docentes se consideran, por ejemplo, las necesidades de los docentes de ambos sexos? ¿O las cuestiones de género se abordan de manera exclusiva en una política independiente? Algunos países tienen políticas de género independientes para el sector educativo o una estrategia de educación de las niñas. También es importante recordar que algunas políticas que no se refieren explícitamente a las cuestiones de género (por ejemplo, una política general sobre los aranceles escolares) pueden afectar de distintas maneras a las niñas y los niños. Entre las áreas importantes que deben examinarse en un análisis de género de las políticas del sector educativo, se incluyen las siguientes:

- ➊ ¿Cuáles son los valores, los principios y la visión general que orientan la planificación y el diseño de programas en el sector educativo?
- ➋ ¿En qué medida se incluyen las consideraciones de género en el contexto de las políticas educativas? ¿En los documentos de las políticas educativas se ponen de manifiesto el compromiso o la intención de abordar la educación de las niñas o promover la igualdad de género?
- ➌ ¿Hay otras políticas (por ejemplo, sobre aranceles escolares, comedor escolar o construcción de escuelas) que no mencionen explícitamente las cuestiones de género pero que puedan afectar de distintas maneras a las niñas y los niños?

Las disparidades de género pueden adoptar muchas formas en los distintos países. Por ende, los países necesitan una variedad de políticas diferentes para abordar las desigualdades específicas relacionadas con el acceso, las prácticas en el aula, la transición hacia niveles de educación más altos y otras cuestiones. En muchos países, las políticas tendientes a promover la educación de las niñas están relacionadas con las docentes mujeres (ingreso a la universidad, capacitación, contratación, remuneración y transferencias o ascensos), la distancia desde los hogares de los alumnos hasta la escuela (construcción de escuelas, transporte y sistemas de pago), el comportamiento de los docentes (códigos de conducta,

capacitación, transferencia, y notificación y respuesta), la infraestructura escolar (acceso a servicios de abastecimiento de agua, saneamiento e higiene), y la asistencia (políticas sobre la asistencia de niñas embarazadas y políticas de reingreso de madres adolescentes).

Si bien se ha determinado que el desempeño deficiente y la deserción escolar de los niños varones constituyen un problema en algunos contextos, la labor en materia de políticas en estas esferas ha sido mucho menor. El Ministerio de Educación de Trinidad y Tobago encargó un estudio (George y otros, 2009) a fin de contribuir a la generación de estrategias para abordar el desempeño deficiente de los varones. A partir del examen de publicaciones anteriores, en el estudio se formularon algunas recomendaciones para el ministerio. Entre las sugerencias sobre políticas y prácticas escolares, se incluyeron las siguientes:

- ➍ discontinuar las prácticas escolares que consideran ciertas actividades como terreno exclusivo de los varones y otras de las niñas;
- ➎ dejar de utilizar el plan de estudio basado en el género que aún prevalece, especialmente en el nivel secundario;
- ➏ aplicar las políticas relativas al comportamiento y la disciplina de manera firme pero equitativa, con apoyo de orientación adecuado, para que la escuela sea un lugar donde los niños se sientan cómodos con el aprendizaje;
- ➐ no formular políticas escolares que se centren exclusivamente en los varones, dado que esto refuerza las diferencias de género y alienta a los docentes a pensar en términos de las fortalezas de los niños de acuerdo con su sexo y a adaptarse a sus debilidades en lugar de abordarlas.

El análisis de los marcos normativos en la educación debe realizarse en conjunto con el análisis de las cuestiones de género. Por ejemplo, el análisis de las cuestiones actuales podría indicar altos niveles de embarazo adolescente y bajos niveles de madres adolescentes en la escuela. Esta información puede ayudar a los planificadores y responsables de la formulación de políticas a considerar la eficacia de las políticas de reingreso vigentes.

CUADRO 3.1 EJEMPLOS DE POLÍTICAS PARA RESPALDAR LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS Y LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

Esfera	Política
Acceso	<p>A partir del éxito que tuvo el modelo de educación comunitaria para lograr que los niños asistan a la escuela, en particular las niñas, en 2012 se aprobaron las Directrices Normativas para la Educación Comunitaria de Afganistán. El objetivo principal de establecer la educación comunitaria es brindar acceso a la educación básica a las niñas y los niños de zonas rurales y semiurbanas remotas y marginadas, donde los niños no pueden asistir a las escuelas públicas formales debido a la distancia o la edad. En las directrices normativas, que incluyen consideraciones de género, se estipulan diversas condiciones para el establecimiento de la educación comunitaria. Por ejemplo, se indica que debe darse prioridad a la contratación de docentes mujeres, dado que las niñas no están autorizadas a ir a la escuela si el docente es varón.</p> <p><i>Fuente: Estado Islámico del Afganistán, 2012.</i></p>
Prevención y gestión del embarazo precoz	<p>En 2009, el Gabinete de Namibia aprobó la Política del Sector Educativo para la Prevención y la Gestión del Embarazo de Alumnas. El objetivo principal de la política es reducir la cantidad de embarazos de alumnas y aumentar la cantidad de padres alumnos que completan sus estudios. A fin de prevenir los embarazos, en la política se establece que las escuelas brindarán educación sobre salud sexual y reproductiva y habilidades para la vida. Con respecto al embarazo en las alumnas, las disposiciones de la política están estipuladas para la alumna mujer, el alumno varón (si es responsable del embarazo), la familia, las escuelas y los principales ministerios sectoriales.</p> <p><i>Fuente: Gobierno de Namibia, 2009.</i></p>
Escuelas seguras	<p>La Política de Control del Comportamiento para el Sistema Nacional de Educación de Papúa Nueva Guinea de 2009 se basa, entre otros principios, en el derecho a un entorno educativo seguro y libre de violencia, acoso sexual, abuso y explotación. En la política se establecen las responsabilidades de las diferentes partes interesadas, incluidos los alumnos, padres, tutores, docentes y comunidades. Se alienta a las comunidades a “proteger a todos los niños, especialmente a las niñas y mujeres jóvenes, del acoso sexual, la violación, el incesto y la explotación sexual”. También se elaboró una guía complementaria de Control del Comportamiento para las escuelas. Actualmente la política se encuentra en una etapa de revisión para abordar específicamente la violencia de género relacionada con la escuela. La disposición sobre los aspectos de protección, especialmente de las niñas, se ha abordado mediante una revisión de la política de control del comportamiento en las escuelas para tratar específicamente la violencia de género relacionada con la escuela.</p> <p><i>Fuente: Departamento de Educación de Papúa Nueva Guinea, 2009.</i></p>
Niños con discapacidades	<p>La Política sobre la Educación de Niñas y Niños con Discapacidades del Reino de Camboya (2008) tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación de los niños con discapacidades. La política está en consonancia con el marco Escuelas Amigas de la Infancia, que incluye una dimensión sobre la capacidad de respuesta ante las cuestiones de género. En consecuencia, la política incluye el objetivo de “garantizar que todos los niños, especialmente las niñas con discapacidades, tengan acceso a las escuelas y participen en todas las actividades escolares y sociales de modo similar a los niños sin discapacidades”. A fin de aumentar la matrícula de las niñas con discapacidades, en el documento se establecen medidas tales como la recopilación de datos sobre estas niñas, la participación de mujeres con discapacidades como modelos de comportamiento en actividades escolares, y los horarios flexibles para las niñas con discapacidades.</p> <p><i>Fuente: Reino de Camboya, 2008.</i></p>

(continuado)

Esfera	Política
Educación bilingüe	<p>En 2016 el Gobierno de Perú aprobó la Política y el Plan de Educación Intercultural Bilingüe, que se basaron en datos empíricos sobre la mejora de los resultados del aprendizaje en los niños que reciben educación en su lengua materna y en las buenas prácticas de gestión de la educación intercultural bilingüe (UNICEF, 2015). Mediante esta política se respaldará el aprendizaje y la preservación de la lengua de los niños de las comunidades indígenas, el grupo más pobre y excluido de Perú. La política reviste particular importancia para las niñas indígenas, quienes enfrentan la mayor desventaja en la educación.</p> <p><i>Fuentes:</i> UNICEF, 2015; Luisa Fornara, 2015.</p>

3.4 Análisis del contexto de las políticas educativas relativas al embarazo precoz y no planificado

El embarazo precoz y no planificado es un obstáculo importante para la educación de las niñas. Las niñas que quedan embarazadas suelen enfrentar sanciones legales y sociales y a menudo abandonan los estudios. Para las comunidades, los docentes, las familias y las mismas niñas, el embarazo precoz supone un cambio de vida. Dado que, a nivel nacional, distrital y escolar, las políticas educativas establecen si se brinda o se niega el acceso a la escuela a las niñas embarazadas y las madres jóvenes, el embarazo precoz también es una cuestión educativa. El embarazo adolescente continúa siendo una cuestión delicada, por lo que esta es un área especialmente difícil para las políticas educativas.

No existe una solución general para abordar el embarazo precoz y no planificado. Se deben tomar en cuenta los diferentes contextos y las respuestas variarán según el país. Algunos países han optado por una labor encaminada a prevenir el embarazo precoz mediante la integración de la educación sobre salud sexual y reproductiva en el plan de estudio de las escuelas o la provisión de acceso a servicios de salud y educación para los jóvenes. En otros países, las políticas respaldan el regreso a la escuela de las madres adolescentes.

Las “políticas de reingreso” son una opción que permite que las madres adolescentes regresen a la escuela luego

de dar a luz. Sin embargo, la elaboración y la aplicación de las políticas de reingreso no siempre han sido eficaces; en algunos contextos, han causado preocupación política y repercusiones sociales negativas. En los casos en que no se realizaron consultas como parte del proceso de formulación de las políticas, estas no fueron respaldadas por las comunidades ni aplicadas en las escuelas. En algunos países, las discrepancias entre los sectores de educación y de salud con respecto a las cuestiones de salud sexual y reproductiva para adolescentes han limitado la eficacia de este tipo de políticas.

En el documento *Developing an education sector response to early and unintended pregnancy (Formular una respuesta del sector educativo al embarazo precoz y no planificado)* de la UNESCO (2014), se ofrece una mirada detallada a algunas características y carencias de las políticas de reingreso que tienen como objetivo permitir que las niñas regresen a la escuela luego del embarazo.

A pesar de la intención positiva de ayudar a las niñas a continuar su educación, las políticas también tienen un aspecto punitivo debido a requisitos estrictos, como obligar a las niñas a inscribirse en otra escuela o a permanecer fuera del sistema educativo durante un período determinado antes del reingreso. Además, algunas políticas de reingreso han sido impulsadas por donantes y no son respaldadas plenamente por las autoridades educativas nacionales, lo que dificulta su aplicación en las escuelas.

Las características relacionadas con estas políticas pueden clasificarse de la siguiente manera:

RECUADRO 3.1 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO RELACIONADA CON LA ESCUELA

La violencia de género relacionada con la escuela se define como los actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que ocurren en las escuelas o en sus alrededores, o en el camino hacia la escuela. Puede adoptar la forma de violencia psicológica, física o sexual contra niñas y niños en la escuela o en sus alrededores o en el camino hacia y desde la escuela. Incluye amenazas o actos explícitos de violencia física, acoso escolar, acoso verbal o sexual, contacto no consentido, coerción sexual y agresión y violación. Otros actos implícitos de violencia de género relacionada con la escuela se derivan de prácticas escolares cotidianas que refuerzan los estereotipos y la desigualdad de género y fomentan los entornos violentos o poco seguros, especialmente contra aquellos que no se ciñen a los conceptos convencionales de masculinidad o feminidad. Los castigos físicos y las medidas disciplinarias también se utilizan habitualmente en las escuelas de formas discriminatorias y basadas en el género. En todo el mundo, los educadores y alumnos de ambos sexos pueden ser víctimas y autores de actos de violencia, aunque el alcance y la forma puede variar en los distintos países y dentro de las regiones (UNGEI y otros, 2015). La violencia de género relacionada con la escuela se deriva de normas de género firmemente arraigadas,

estereotipos, desigualdades sistémicas y dinámicas de poder desiguales basadas en el género, y los datos indican que las niñas y las mujeres son más vulnerables a esta clase de violencia. Las situaciones de conflictos prolongados, desplazamiento y pobreza exacerban la vulnerabilidad de los niños a la violencia de género relacionada con la escuela.

Si bien cada vez existen más pruebas sobre los incidentes y las respuestas a la violencia de género relacionada con la escuela, los datos comparables a nivel mundial sobre las diferentes formas de esta clase de violencia y su impacto en niñas y niños son limitados. Existe relativamente más información sobre el acoso escolar y los castigos físicos, y las medidas para abordar estos problemas dentro de una política educativa nacional son más comunes. Sin embargo, es importante considerar las dimensiones de género de las políticas existentes y garantizar que estas tengan en cuenta las vulnerabilidades de las niñas y los niños. Las respuestas normativas para abordar la violencia de género relacionada con la escuela, además de los programas contra el acoso escolar, pueden incluir protocolos de notificación y respuesta, códigos de conducta para los docentes, y políticas y programas de prevención de la violencia y seguridad en las escuelas.

➊ **Período de reingreso.** Las niñas están autorizadas a regresar a la escuela después de un período que depende del contexto. Por ejemplo, en 2007, el Departamento de Educación de Sudáfrica presentó las Medidas para la Prevención y el Control del Embarazo en Estudiantes, en las que se respalda el regreso a la escuela de las niñas y se recomienda no asistir a la escuela durante los dos años posteriores al embarazo (Willan, 2013). Sin embargo, se considera que un período de dos años es mucho tiempo para estar fuera de la enseñanza formal y luego tener que ponerse al día con un programa académico (Ramulumo y Pitsoe, 2013).

➋ **Condiciones para el reingreso.** En algunos países se exige que las niñas cumplan condiciones específicas para volver a la escuela. Por ejemplo, desde 1993, Malawi ha tenido una política que permite que las madres adolescentes regresen a la escuela después de un año, pero las obliga a escribir tres cartas a los docentes jefes de asignatura para que les reserven el lugar, algo que pocas veces se hace (Mchaju Liwewe, 2012). En algunas ocasiones, las niñas optan por solicitar la inscripción en otra escuela para evitar el estigma y la discriminación por parte de sus compañeros y del personal de la escuela. Si son aceptadas por la escuela, las niñas no pueden volver a abandonar los estudios; de lo contrario, serán expulsadas de manera permanente (Mayzel y otros, 2010).

➤ **Flexibilidad y apoyo.** En algunos casos las políticas de reingreso ofrecen un cierto nivel de flexibilidad para las madres adolescentes a fin de respaldar su regreso a la escuela. En Madagascar, las madres adolescentes pueden regresar a la escuela inmediatamente después del parto, y en Camerún las niñas tienen derecho a negociar la duración de su licencia

de maternidad y pueden recibir clases extras para ponerse al día con los contenidos perdidos (Ministerio de Educación, 2008). En la política de reingreso de Kenya, se recomienda brindar orientación a las niñas luego de su regreso (Omwancha, 2012).

(UNESCO, 2014)

3.5 Ejercicio de reflexión y aplicación

En el cuadro 3.2 se presenta un breve ejercicio para evaluar el contexto normativo con respecto a la educación de las niñas y la igualdad de género a nivel nacional. Analice las preguntas de la primera columna, titulada “Áreas que deben examinarse” y registre la información, los datos y otras preguntas en la segunda columna, titulada “Aspectos destacados del análisis”.

CUADRO 3.2 EVALUACIÓN DEL CONTEXTO NORMATIVO CON RESPECTO A LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS Y LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL SECTOR EDUCATIVO

Áreas que deben examinarse	Aspectos destacados del análisis
1. ¿Existe una ley o política de educación nacional que garantice la educación pública gratuita y obligatoria para todos? En caso afirmativo, ¿qué incluye?	
2. ¿En la política o el plan de educación nacional o estatal se aborda la educación de las niñas o la igualdad de género?	
3. ¿Existen políticas para abordar las siguientes cuestiones? ➤ castigo físico ➤ seguridad en las escuelas, incluida la violencia de género relacionada con la escuela ➤ salud, que incluye la salud sexual y reproductiva, las habilidades para la vida y la prevención de embarazos ➤ matrimonio a temprana edad ➤ asistencia a la escuela de las niñas embarazadas ➤ reingreso de las madres en edad escolar después del nacimiento de sus bebés y provisión de servicios de guardería infantil ➤ aseo e higiene en las escuelas, incluida la higiene menstrual	

(continuado)

Áreas que deben examinarse	Aspectos destacados del análisis
4. ¿Existen políticas que no están relacionadas específicamente con el género, pero afectan la igualdad de género en la educación, por ejemplo, una política de eliminación de aranceles escolares, una política sobre el idioma de la enseñanza, etc. ?	
5. ¿Existe un código de conducta para los docentes? ¿Incluye estipulaciones relacionadas con los castigos físicos y la violencia de género?	
6. ¿Existe una política específica u otro instrumento para aumentar la cantidad de docentes mujeres? En caso afirmativo, ¿a qué niveles de educación se aplica?	
7. ¿Existe una política específica u otro instrumento para aumentar la cantidad de jefas o encargadas de tomar decisiones, incluidas directoras de escuelas, directoras de distrito y supervisoras mujeres?	
8. ¿Existen políticas o instrumentos para garantizar que en el proceso de elaboración del plan de estudio y de los materiales de enseñanza y aprendizaje se tengan en cuenta las cuestiones de género?	
9. ¿Existen metas y objetivos sectoriales desglosados por sexo para indicadores clave como la matrícula, la asistencia, la retención, la repetición, la transición a la escuela secundaria, la finalización o el rendimiento? En caso afirmativo, ¿en qué niveles de educación?	
Conclusiones principales	
Medidas recomendadas	

Módulo 4: Uso de los datos para analizar los desafíos que plantea la igualdad de género en la educación

4.1 Panorama general

Para una planificación del sector educativo que tenga en cuenta las cuestiones de género, es necesario recolectar y analizar información cuantitativa y cualitativa de diversas fuentes. Este módulo se centra en el uso de datos administrativos y de encuestas para comprender las disparidades de género en la educación y las posibles causas y factores que contribuyen a estas disparidades. Los objetivos de este módulo son los siguientes:

- ❶ analizar el uso de los datos sobre la educación para medir la paridad y la igualdad de género;
- ❷ presentar diferentes fuentes de datos para evaluar la paridad y las disparidades de género en la educación;
- ❸ proporcionar ejemplos de las formas en que el análisis de datos puede ayudar a identificar las disparidades de género en la educación y sus causas;
- ❹ ilustrar el uso y las limitaciones de diversas fuentes de datos.

4.2 Paridad e igualdad de género

4.2.1 COMPRENDER LA DIFERENCIA ENTRE PARIDAD E IGUALDAD DE GÉNERO

Para la comunidad mundial y los Gobiernos que procuran cumplir el antiguo compromiso de garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los niños, la paridad de género en la matrícula es considerada un objetivo principal y un indicador clave del éxito. La paridad de género se refiere a la participación igualitaria de las niñas y los niños en la educación. La igualdad de género es un concepto más amplio que hace

referencia a los derechos de obtener acceso a la educación, y a veces se define como la igualdad de derechos a la educación, *dentro de la educación y gracias a la educación* (UNESCO, 2003). Por ende, para lograr la igualdad de género en la educación, es necesario abogar por entornos y resultados educativos que contemplen las cuestiones de género y se traduzcan en una mayor participación de las niñas y los niños en el desarrollo social, económico y político de sus sociedades. El logro de la paridad de género se considera solo un primer paso hacia la igualdad de género (UNESCO, 2012).

Durante los últimos 15 años, se han realizado enormes esfuerzos para eliminar las disparidades de género en la educación. El avance logrado en materia de paridad de género en los niveles primario y secundario es considerado uno de los principales casos exitosos. Desde el año 2000, la cantidad de países que han logrado la paridad de género tanto en la educación primaria como en la secundaria ha aumentado de 36 a 62. Sin embargo, al mismo tiempo, menos de la mitad de todos los países lograron la paridad de género en la educación primaria y secundaria en 2015, y ningún país de África al sur del Sahara ha logrado la paridad en ambos niveles (UNESCO, 2015). En general, las medidas internacionales y nacionales utilizadas para informar sobre las cuestiones de género en la educación registran la paridad entre los sexos en la matrícula escolar, la asistencia, el progreso y los resultados del aprendizaje. Sin embargo, el logro de la paridad de género no significa que el género haya dejado de ser un problema en la educación. Como técnica de medición, la paridad de género no brinda información sobre la experiencia, la participación y el rendimiento de la clase, ni sobre el fortalecimiento de las capacidades que generan empoderamiento. La paridad de género, si bien sigue siendo una medida importante, no brinda toda la información necesaria sobre los procesos y las inversiones que se necesitan para fortalecer, respaldar y sostener la igualdad de género en la educación (Unterhalter, 2015).

4.2.2 EL ÍNDICE DE PARIDAD DE GÉNERO

Los análisis de las diferencias de género en la educación se ven facilitados por una medición denominada índice de paridad de género (IPG). Las medidas de paridad de género en la educación permiten realizar una comparación de la participación de mujeres y hombres y las oportunidades en la educación (FHI 360, 2015), y se puede calcular el IPG de todos los indicadores desglosados por sexo en la educación. El IPG se calcula dividiendo el valor de un indicador en la población femenina por el valor en la masculina para el nivel de educación determinado (Instituto de Estadística de la UNESCO, IEU).

$$\text{IPG de un indicador determinado en el año } x = \frac{\text{Valor en la población femenina de un indicador determinado en el año } x}{\text{Valor en la población masculina de un indicador determinado en el año } x}$$

Un IPG igual a uno (1) indica paridad entre los sexos. Un IPG que varía entre cero (0) y uno (1) indica una disparidad a favor de los hombres, y un IPG superior a uno (1) indica una disparidad a favor de las mujeres. En general, se considera que un valor de IPG que se ubica entre 0,97 y 1,03 indica paridad de género (IEU).

Si bien el IPG es un instrumento útil para medir el cambio, no significa necesariamente que la situación educativa de las niñas o los niños haya mejorado. Un aumento del IPG puede indicar que han mejorado la matrícula o la finalización de la escuela de las niñas, o que estos indicadores han disminuido en el caso de los niños. Además, no muestra si el nivel general de participación en la educación es bajo o alto. El IPG, como indicador, es esencial, pero no suficiente para revelar las tasas reales de participación. Por lo tanto, es necesario complementarlo con otros indicadores y análisis, por ejemplo, considerar las tendencias de la matrícula, la participación y la finalización a lo largo del tiempo, y comparar las tendencias correspondientes a las niñas y los niños.

4.2.3 MEDICIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

Las mediciones de la igualdad de género no se han aplicado a nivel mundial, aunque las iniciativas en pequeña escala de investigadores y organizaciones no gubernamentales (ONG) han dado pasos importantes en la promoción de esta labor. La aplicación de estas medidas se ve limitada por la ausencia de un acuerdo mundial sobre la definición precisa de igualdad de género en la educación, y la falta de datos comparables de los distintos países. Los ejemplos que se presentan en este módulo se centrarán principalmente en datos relacionados con la paridad de género.

4.3 Fuentes de datos e indicadores para el análisis

Los datos permiten a especialistas y responsables de la formulación de políticas comprender mejor las disparidades y desigualdades de género, y tomar decisiones basadas en datos empíricos. Los datos son los elementos básicos del análisis de género; sin embargo, los datos por sí solos no tienen significado alguno: es necesario interpretarlos. Los mismos datos también pueden entenderse de diferentes formas, por lo que es útil incluir a otras personas o solicitarles su interpretación. A nivel mundial, los datos comparables internacionalmente son provistos por organismos internacionales de estadísticas, como el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y la OCDE. Estos datos se calculan a partir de los registros administrativos informados anualmente por los ministerios y las oficinas administrativas de los países, y en ocasiones, se recalculan y reorganizan a fin de poder establecer comparaciones. Education Policy and Data Center y EdStats del Banco Mundial también son importantes repositorios de datos sobre la educación que pueden ser útiles. Ambos recursos proporcionan datos integrales extraídos de fuentes internacionales y nacionales. Sin embargo, no modifican los datos provenientes de diferentes fuentes para que sean congruentes.

4.3.1 FUENTES DE DATOS

Algunas fuentes comunes de datos que suelen estar disponibles a nivel nacional y pueden servir para fundamentar y respaldar el análisis de género en la educación son:

- ❶ **Datos de censos** sobre las características demográficas y sociales básicas de la población, por ejemplo, edad, sexo, lugar de nacimiento, estado civil y lugar de residencia habitual. También pueden incluir alfabetismo, asistencia a la escuela y nivel educativo alcanzado.
- ❷ **Datos administrativos** de ministerios de Educación y oficinas de estadísticas nacionales. Estos datos son recopilados por organismos nacionales en censos escolares y sistemas de monitoreo e información sobre la educación, se actualizan una vez por año, y pueden estar desglosados por nivel subnacional y por sexo.
- ❸ **Datos de encuestas de hogares** procedentes de fuentes tales como encuestas demográficas y de salud, encuestas de indicadores múltiples por conglomerados de UNICEF y encuestas generales de hogares realizadas por organismos gubernamentales nacionales. Las encuestas de hogares son especialmente valiosas porque proporcionan indicadores de la educación según los antecedentes del niño o adulto (por ejemplo, sexo, zona urbana o rural, medios económicos y educación de los padres).
- ❹ **Conjuntos de datos creados**, como la base de datos mundial sobre la desigualdad en la educación (WIDE) de la UNESCO, en la que se destaca la gran influencia de circunstancias tales como la riqueza, el género, el origen étnico y el lugar de residencia en la educación, y se pone de manifiesto la desigualdad en la educación entre los distintos grupos dentro de los países.
- ❺ **Información sobre los resultados del aprendizaje** procedente de las siguientes fuentes:
 - **Evaluaciones específicas de cada país**, incluidos los datos de los resultados de exámenes nacionales y evaluaciones de lectura y conocimientos matemáticos como la evaluación de lectura en los grados iniciales (EGRA) y la evaluación de matemáticas en los grados iniciales (EGMA).
 - **Evaluaciones regionales**, por ejemplo, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), el Programa de Análisis de los Sistemas Educativos (PASEC), y el Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ).
 - **Evaluaciones internacionales de alumnos**, entre las que se incluyen el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), el Estudio Internacional sobre el Progreso en la Alfabetización Lectora (PIRLS), y el Estudio sobre Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias (TIMSS).
 - **Evaluaciones del aprendizaje en gran escala impulsadas por la ciudadanía** que se realizan a nivel de los hogares. Entre los ejemplos de estas evaluaciones se incluyen el informe anual sobre el estado de la educación (ASER) en India y Pakistán; Beekungo en Mali; Jangandoo en Senegal, y la iniciativa Uwezo en Kenya, Tanzania y Uganda.
- ❻ Las siguientes fuentes también pueden incluir datos y análisis que ayuden a interpretar los datos:
 - **Documentos del Gobierno y documentos conjuntos de los donantes y el Gobierno de análisis de la educación**, por ejemplo, documentos de estrategias, políticas nacionales sobre libros de texto, políticas o circulares de distribución de los docentes, informes de los exámenes conjuntos del sector, estrategias de educación de las niñas, informes de situación del país, planes de estrategias de reducción de la pobreza u otros trabajos analíticos.
 - **Evaluaciones** producidas por ministerios gubernamentales, universidades y socios tales como organismos de las Naciones Unidas, el Banco Mundial, organismos bilaterales de desarrollo, ONG y organizaciones de la sociedad civil.
 - **Estudios de investigación**, generalmente encargados por los asociados en la tarea de desarrollo y preparados por universidades e instituciones de investigación sobre temas de interés específicos. Estos estudios pueden ser cualitativos o cuantitativos en cuanto al alcance, o bien, adoptar un método combinado que utilice ambas opciones.

- **Datos en pequeña escala y encuestas e información independientes**, por ejemplo, informes nacionales sobre la incidencia de la violencia de género relacionada con la escuela (Plan Sierra Leona y otros, 2010).

Los datos administrativos y los datos de encuestas son los más utilizados en el ámbito de la educación. Cada tipo de datos tiene sus ventajas y desventajas. Por ejemplo, los datos administrativos miden el universo de escuelas, se recopilan de manera más frecuente y, por lo general, no son costosos. Sin embargo, estos datos tienen limitaciones, ya que solo ofrecen información sobre los alumnos que asisten a la escuela. Los datos de encuestas miden el universo de hogares y, por lo tanto, pueden brindar información sobre la demanda de educación. Sin embargo, estos datos se recopilan con menos frecuencia y pueden ser más costosos. En algunas ocasiones, existen discrepancias entre los datos procedentes de los censos escolares y los de las encuestas de hogares, que pueden poner de relieve cuestiones educativas importantes. En *Guide to the Analysis and Use of Household Survey and Census Education Data* (Guía para el análisis y el uso de datos de educación de encuestas de hogares y censos), se incluye más información sobre cómo se pueden utilizar los datos administrativos y los datos de encuestas para complementarse mutuamente (véase la sección de recursos adicionales).

4.3.2 INDICADORES CLAVE

Se pueden utilizar algunos indicadores clave para comparar la educación de las niñas y los niños, principalmente en términos de paridad en la participación. La información sobre estos indicadores puede provenir de datos administrativos, datos de encuestas de hogares, bases de datos de exámenes nacionales o encuestas de evaluación del aprendizaje. Estos son:

- ➊ **Porcentaje de alumnos matriculados por primera vez en el primer grado de la escuela primaria con antecedentes de educación en la primera infancia.** La cantidad total de alumnos matriculados por primera vez en el primer grado de la escuela primaria que han asistido a alguna forma de programa organizado de educación en la primera infancia, expresada como porcentaje de la cantidad total de alumnos

matriculados por primera vez en la educación primaria.

- ➋ **Tasa bruta de ingreso (TBI) en el primer grado de la primaria.** La cantidad total de alumnos matriculados por primera vez en el primer grado de la escuela primaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población que está en edad de iniciar la educación primaria oficial. Se utiliza el mismo método para calcular la TBI para el primer grado del ciclo inferior de la escuela secundaria.
- ➌ **Tasa de deserción escolar por grado.** La proporción de alumnos de una cohorte matriculados en un grado determinado en una escuela determinada que al año escolar siguiente ya no están matriculados.
- ➍ **Tasa de repetición por grado.** La proporción de alumnos de una cohorte matriculados en un grado determinado en una escuela determinada que al año escolar siguiente cursan el mismo grado.
- ➎ **Tasa bruta de ingreso al último grado de la primaria (indicador sustituto de la finalización).** La cantidad total de alumnos matriculados por primera vez en el último grado de la educación primaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población que en teoría está en edad de iniciar el último grado de la primaria. Se utiliza el mismo método para calcular la TBI para el último grado del ciclo inferior de la escuela secundaria.
- ➏ **Tasa de transición de la escuela primaria al ciclo inferior de la escuela secundaria.** La cantidad de alumnos (o estudiantes) admitidos en el primer grado del ciclo inferior de la escuela secundaria en un año determinado, expresado como porcentaje de la cantidad de alumnos (o estudiantes) matriculados en el último grado de la educación primaria en el año anterior.
- ➐ **Tasa bruta de matrícula (TBM).** La matrícula total en un nivel específico de educación, independientemente de la edad, expresado como porcentaje de la población en edad escolar oficial admisible correspondiente al mismo nivel de educación en un año escolar determinado.

❶ **Niños y niñas no escolarizados de primaria.** Niños en edad de asistir a la escuela primaria oficial que no están matriculados en escuelas primarias ni secundarias. La **tasa de niños y niñas no escolarizados** es la cantidad de niños en edad de asistir a la escuela primaria oficial que no están matriculados en la escuela primaria ni secundaria, expresada como porcentaje de la población que está en edad de asistir a la escuela primaria oficial.

❷ **Resultados del aprendizaje.** Calificaciones promedio o calificaciones de aprobación en exámenes nacionales, resultados de encuestas de evaluación de alumnos (por ejemplo, SACMEQ, PASEC, LLECE, PISA, TIMSS y PIRLS). A nivel preescolar, el porcentaje de niños de 36 a 59 meses de edad que están bien encaminados en, al menos, tres de cuatro campos de desarrollo está disponible en los datos de las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados.

Notas sobre el uso de indicadores:

- ❶ Utilizar exclusivamente las TBM para comparar la participación de las niñas y los niños en la educación puede ser engañoso, ya que las TBM más altas podrían estar relacionadas con el mayor acceso o participación de las niñas o los niños, pero también con tasas de repetición más elevadas. Por ende, si la TBM de los niños es más alta que la de las niñas, esto puede significar que las niñas se matriculan menos en la escuela o abandonan los estudios más a menudo (una desventaja para las niñas), pero también puede indicar que los niños repiten más (un perjuicio para los niños).
- ❷ También se pueden utilizar las *cantidades o tasas de niños y niñas no escolarizados* (o, en ocasiones, las *tasas netas de matrícula* o TNM, no mencionadas anteriormente). Sin embargo, los niños en edad de asistir a la escuela primaria que serán enviados tarde a la escuela (una situación habitual en muchos países) se incluyen en las cantidades de niños y niñas no escolarizados (y no se cuentan dentro de la TNM), aunque, en última instancia, tendrán acceso a la educación. Por lo tanto, las diferencias en las tasas de niñas y niños cuya edad es mayor a la del grupo

correspondiente pueden incidir en las cifras de niños y niñas no escolarizados y TNM.

Fuente: UNESCO, 2016a.

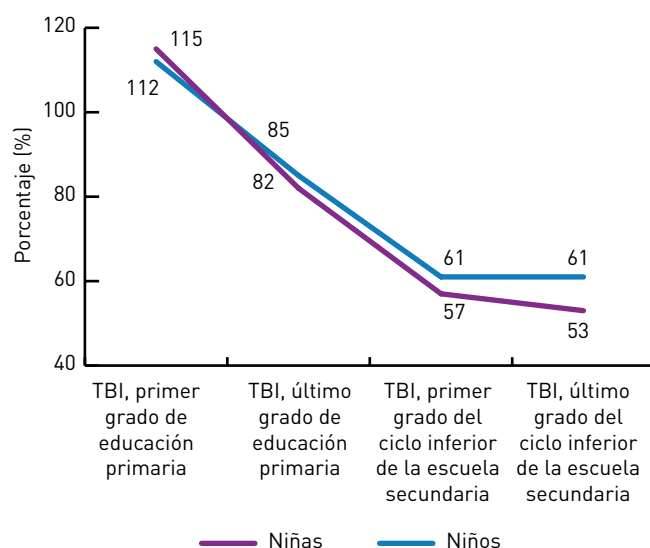
4.4 Identificación de las disparidades de género en la educación

4.4.1 DISPARIDADES DE GÉNERO POR NIVEL DE EDUCACIÓN

Para cada uno de los indicadores clave de educación mencionados en la sección anterior, se pueden analizar los valores promedio de las niñas y los niños por separado, y luego calcular el IPG. Esto permite comparar la experiencia de las niñas y los niños con respecto a la matrícula, el progreso y la finalización en los diversos niveles de educación.

En el gráfico 4.1 se muestra que existen diferencias relativamente pequeñas entre el acceso y el progreso de las niñas y los niños en el nivel primario en Zambia. La tasa bruta de ingreso en el primer grado de la educación primaria correspondiente a las niñas es levemente superior a la de los niños, mientras que en el último grado de la educación primaria ocurre lo contrario; al parecer, los niños presentan una tasa de finalización de la educación primaria levemente superior a la de las niñas. Una gran proporción de niñas y niños dejan la escuela entre el último grado de la primaria y el principio del ciclo inferior de la escuela secundaria, como lo demuestra la disminución entre la TBI al último grado de la educación primaria y la TBI al primer grado de la educación secundaria (25 puntos porcentuales en el caso de las niñas y 24 puntos porcentuales en el caso de los niños). El IPG al comienzo del ciclo inferior de la escuela secundaria es de 0,93. Las disparidades son más visibles al final del ciclo inferior de la escuela secundaria, donde el IPG es de 0,86.

En Zambia, a pesar de la progresión relativamente similar en la educación primaria, hay una diferencia considerable en los resultados del aprendizaje de

GRÁFICO 4.1 COMPARACIÓN DEL ACCESO A LA EDUCACIÓN Y LA FINALIZACIÓN EN NIÑAS Y NIÑOS DE ZAMBIA, 2013

	TBI, primer grado de educación primaria	TBI, último grado de educación primaria	TBI, primer grado del ciclo inferior de la escuela secundaria	TBI, último grado del ciclo inferior de la escuela secundaria
Niñas	115	82	57	53
Niños	112	85	61	61
IPG	1,03	0,96	0,93	0,86

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2015.

las niñas y los niños, especialmente en matemáticas. Según los datos del SACMEQ III (2007), el 53 % de las niñas de sexto grado ha adquirido los conocimientos básicos de lectura frente al 58 % de los niños, y en el caso de las matemáticas, las cifras son del 29 % y el 36 %, respectivamente.

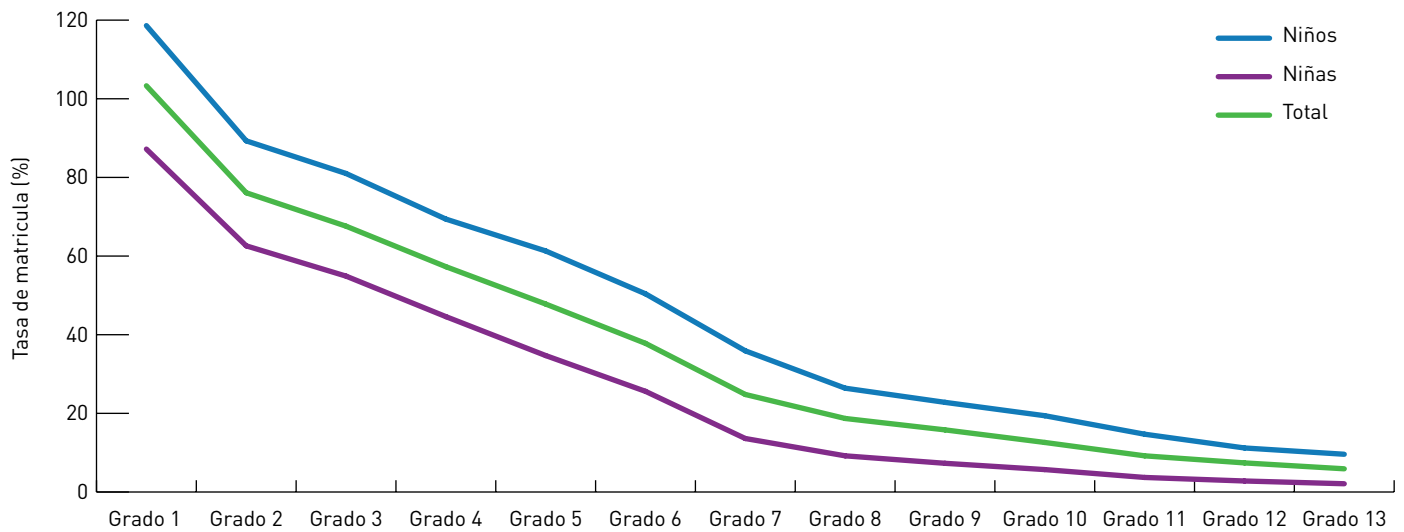
Además de las evaluaciones de las disparidades de género en los diferentes niveles de educación, los perfiles de escolarización⁵, que muestran la progresión de los niños por grado, pueden ser un instrumento útil. En el gráfico 4.2 se presenta un ejemplo de un perfil de escolarización de niñas y niños en Chad, en el que se muestra la forma en que las disparidades de género avanzan de un grado a otro.

4.4.2 DISPARIDADES DE GÉNERO EN LOS DISTINTOS GRUPOS DE POBLACIÓN

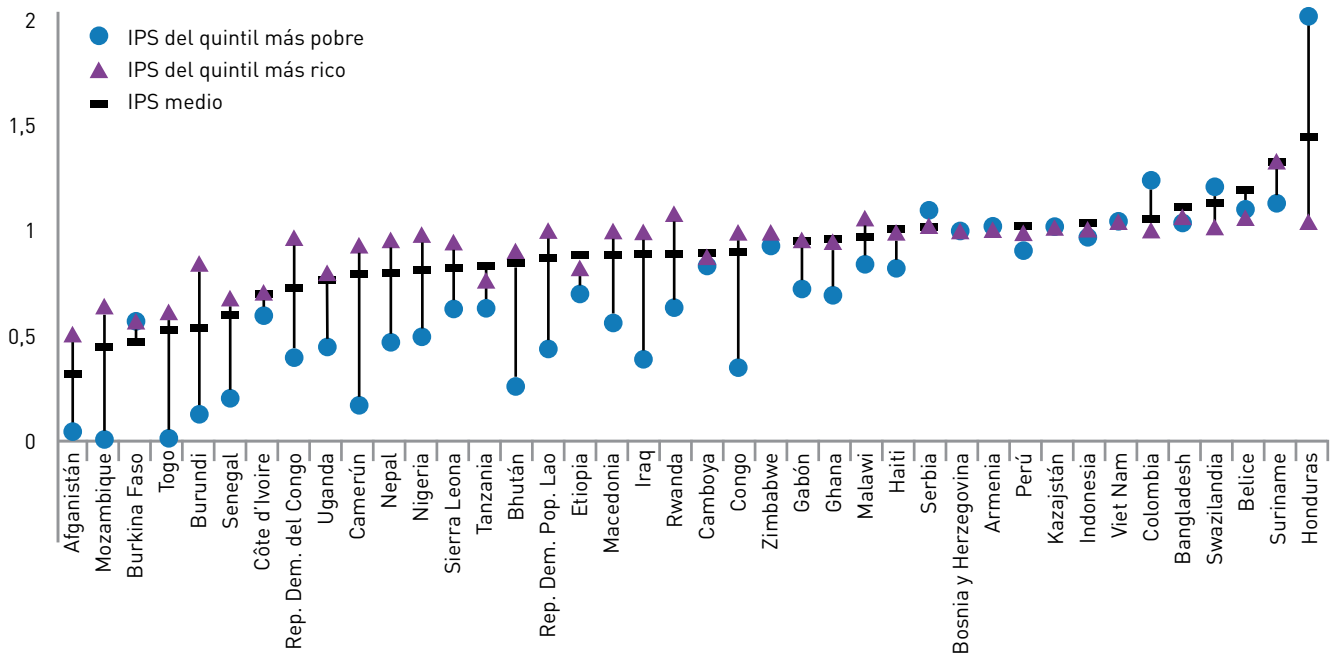
Analizar los promedios nacionales del acceso, la progresión y la finalización de las niñas y los niños es un primer paso, después del cual es recomendable efectuar un análisis exhaustivo de las disparidades de género en los diferentes grupos de población.

En el gráfico 4.3 se muestra el IPG del ciclo inferior de la escuela secundaria de varios países. Se incluye el IPG medio, el IPG de los niños del 20 % más pobre de los hogares y el IPG de los niños del 20 % más rico de los hogares. En muchos países (como Haití, Malawi, Ghana, Gabón y Colombia), el IPG medio es cercano a 1, pero el

⁵ Para obtener más detalles sobre cómo elaborar perfiles de escolarización, véase el documento *Directrices metodológicas para el análisis del sector educativo, volumen 1*, Sección 2.1 de la AME, el IPE-UNESCO y el Banco Mundial.

GRÁFICO 4.2 PERFIL DE ESCOLARIZACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS, SISTEMA EDUCATIVO DE CHAD, 2003-04

Fuente: Pôle de Dakar y otros, 2007.

GRÁFICO 4.3 IPG DE LA TASA DE FINALIZACIÓN DEL CICLO INFERIOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA: PROMEDIO Y NIÑOS DEL 20 % MÁS POBRE Y MÁS RICO ("QUINTILES") DE LOS HOGARES

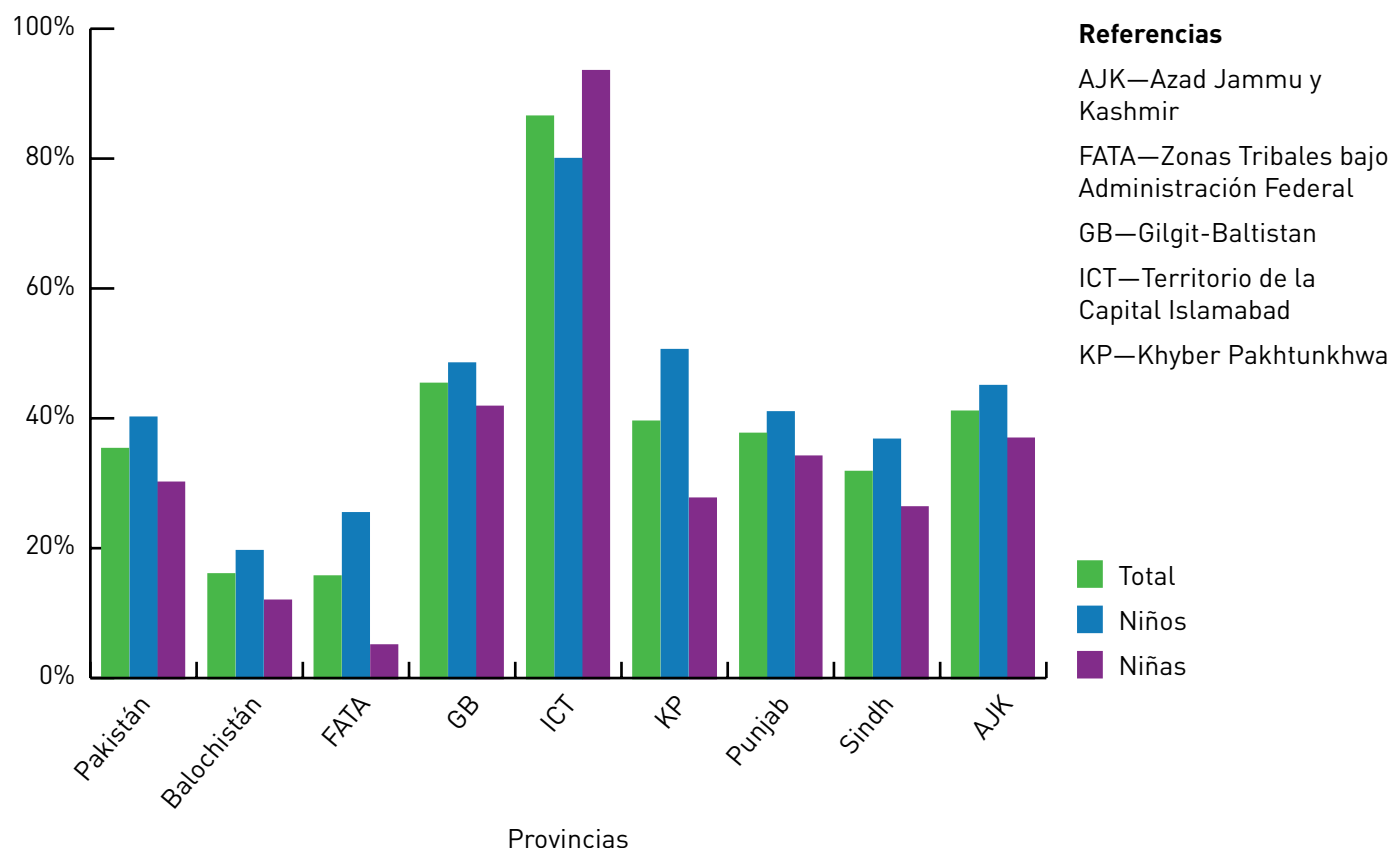
Fuentes: UNICEF, 2015; base de datos WIDE, 2016.

IPG de los estudiantes *más pobres* difiere mucho de 1. En este contexto, el promedio enmascara las disparidades de género en el caso de algunos grupos de población. En otros países, como la República Democrática del Congo y Honduras, donde las disparidades de género son considerables, el IPG medio indica que hay disparidades de género en el país. Sin embargo, el análisis por quintiles de riqueza muestra que las niñas y los niños más ricos están protegidos de estas disparidades. Por ejemplo, en Honduras, la cantidad de niñas pobres que termina el ciclo inferior de la escuela secundaria prácticamente duplica la cantidad de niños varones pobres que lo hacen, mientras que las tasas de finalización de dicho ciclo en el caso de las niñas y los niños ricos son similares. En otros casos, la ventaja puede variar según el quintil de riqueza. Por ejemplo, en Rwanda, la tasa de finalización de las niñas es más alta que la de los varones entre los niños de los hogares más ricos, pero las niñas pobres se encuentran en una situación de clara desventaja en comparación con los niños pobres. En los contextos en los que las disparidades de género

son muy disímiles en los diferentes grupos de población, analizar exclusivamente los promedios puede dar lugar al diseño y la aplicación de soluciones que, para muchos niños del país, serán innecesarias o incluso posiblemente contraproducentes. Por lo tanto, es esencial considerar la relación de las cuestiones de género con la riqueza y otros factores de desventaja como la ubicación (urbana o rural, por región), el origen étnico, el grupo lingüístico y la discapacidad.

En el gráfico 4.4 se muestra el análisis de disparidades de género en la TBM de la educación secundaria en Pakistán basada en los datos del Sistema de Monitoreo e Información sobre la Educación, a fin de destacar las diferencias regionales. Se observa que, a nivel nacional, la TBM de los niños en la educación secundaria es algo más elevada que la de las niñas. Sin embargo, cuando los datos se desglosan por provincia, algunas provincias tienen disparidades de género mucho más marcadas en la TBM. Por ejemplo, en Khyber Pakhtunkhwa (KP), la cantidad de niños matriculados en la educación

GRÁFICO 4.4 TASA BRUTA DE MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN PAKISTÁN, 2012-13



Fuente: Gobierno de Pakistán, Ministerio de Educación Federal y Capacitación Profesional, 2014.

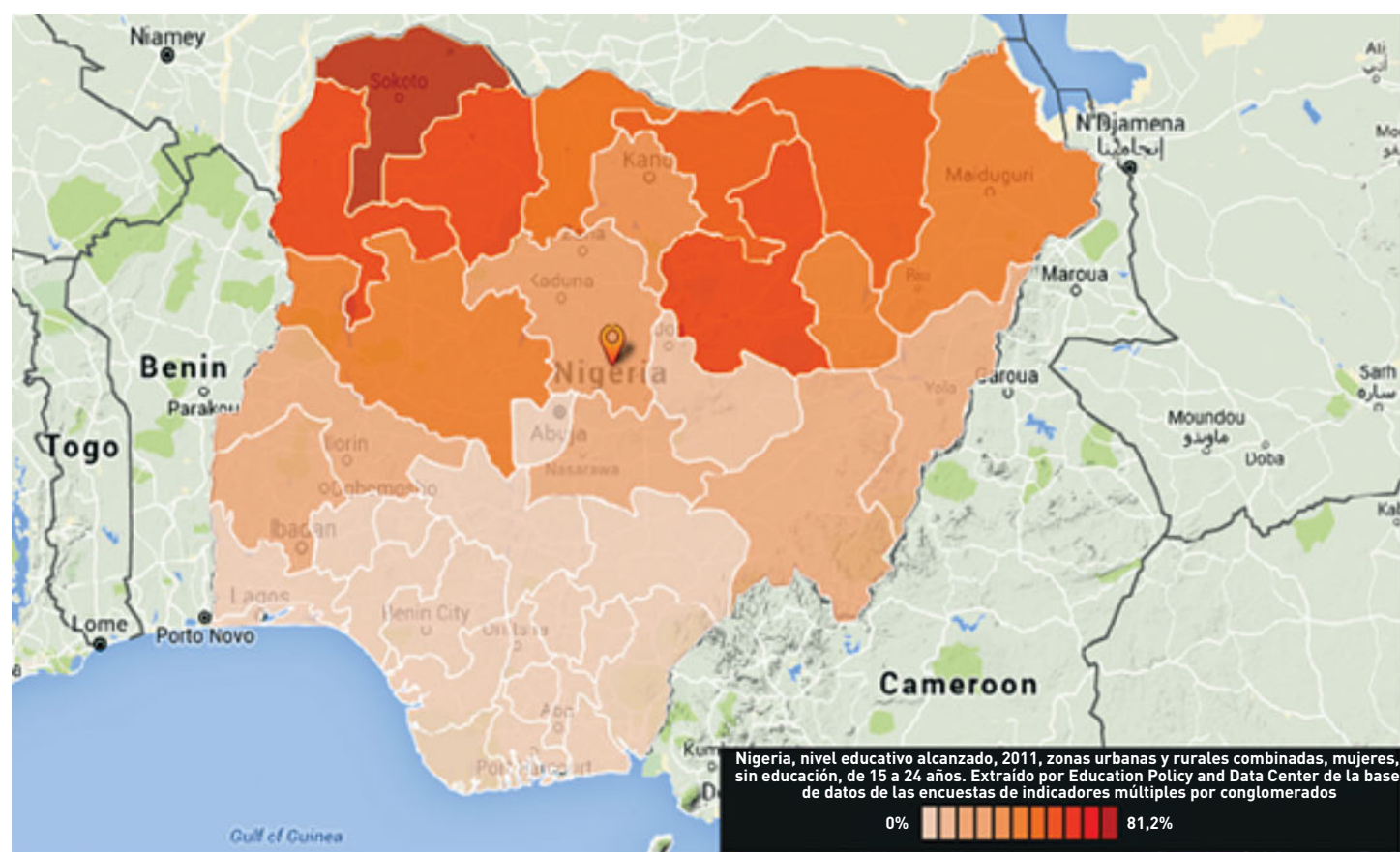
secundaria es casi el doble que la cantidad de niñas, mientras que en las Zonas Tribales bajo Administración Federal (FATA), hay cinco veces más niños que niñas. Por otra parte, hay más niñas que niños matriculados en la educación secundaria en el Territorio de la Capital Islamabad (ICT).

Los mapas son otra forma de visualizar datos y destacar las disparidades geográficas. En el gráfico 4.5, creado a partir de los datos de las encuestas de hogares procedentes de las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados de UNICEF de 2011, de la base de datos de FHI 360 Education Policy and Data Center, se muestran las disparidades de género por región geográfica. En este caso, la mayoría de las mujeres jóvenes (de entre 15 y 24 años) del norte de Nigeria no tiene educación, en contraste con la parte sur del país.

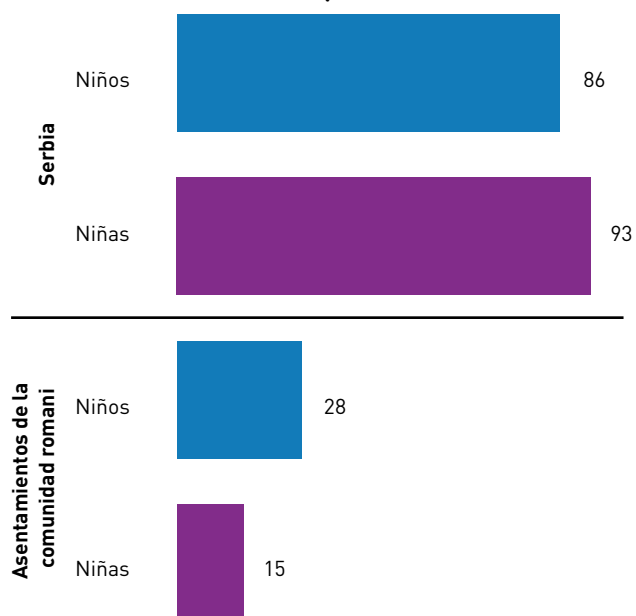
También pueden considerarse las disparidades entre los diferentes grupos étnicos. En el gráfico 4.6 se ilustran las disparidades de género por grupo étnico en el contexto de Serbia. En el gráfico se muestra la asistencia a la escuela secundaria por género en Serbia en su conjunto y, específicamente, en los asentamientos de la comunidad romaní. Se observa que si bien, en promedio, las niñas serbias asisten a la escuela secundaria con mayor frecuencia que los niños (el 93 % en el caso de las niñas, frente al 86 % en el caso de los niños), los niños de los asentamientos de la comunidad romaní tienen casi el doble de probabilidades de asistir (el 28 % en el caso de los niños frente a solo el 15 % en el caso de las niñas).

Como existe una gran variedad de grupos étnicos en la población de un país, puede resultar útil resumir cómo

GRÁFICO 4.5 PORCENTAJE DE MUJERES JÓVENES DE NIGERIA DE ENTRE 15 Y 24 AÑOS SIN EDUCACIÓN



Fuente: FHI 360 Education Policy and Data Center.

GRÁFICO 4.6 ASISTENCIA A LA ESCUELA SECUNDARIA EN SERBIA, EN PROMEDIO Y DE LOS ASENTAMIENTOS DE LA COMUNIDAD ROMANÍ, POR GÉNERO

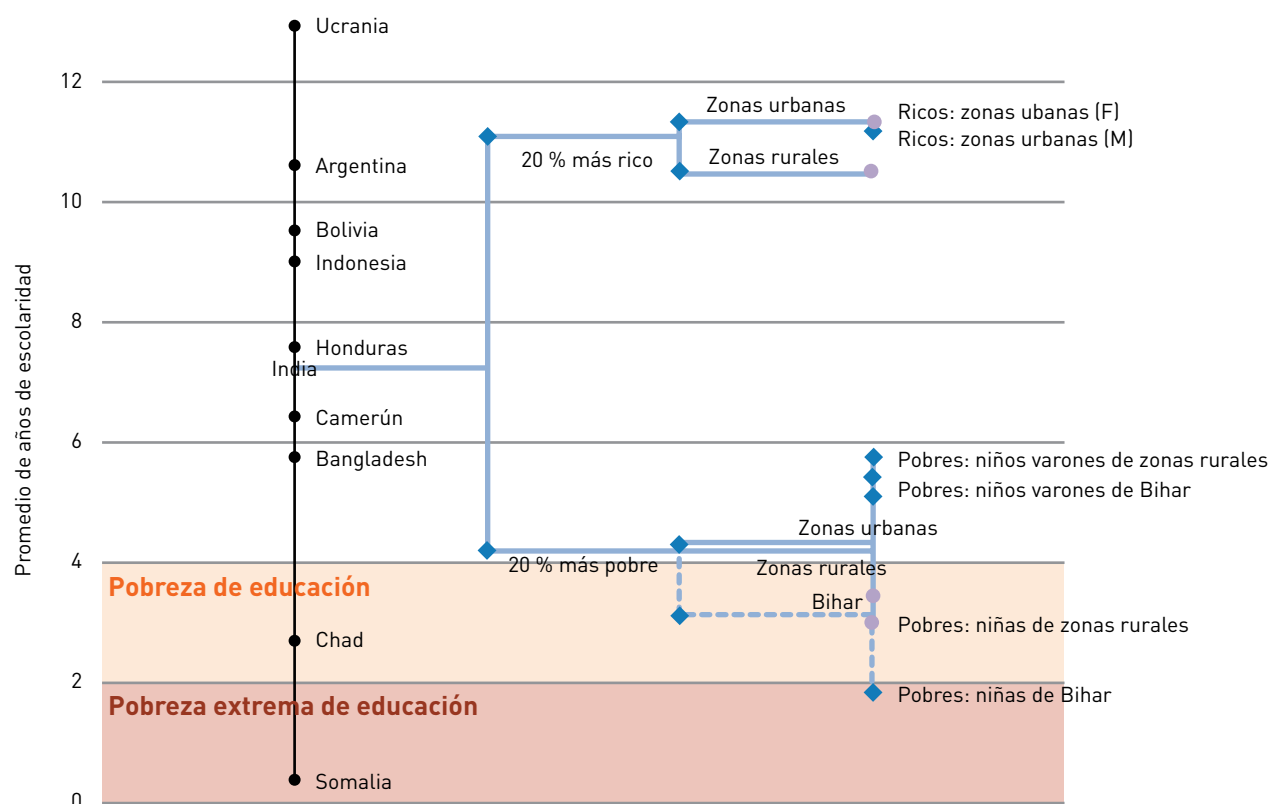
Fuentes: Oficina de Estadísticas de la República de Serbia y UNICEF, 2014.

RECUADRO 4.1 ÍNDICE DE EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN DE NEPAL

En los últimos años, Nepal ha mejorado en forma notable la equidad en la educación; se ha logrado la paridad de género en el acceso desde la primaria hasta la secundaria, y muchos niños de subgrupos de población anteriormente excluidos ahora asisten a la escuela. A fin de mejorar aún más la equidad en la educación, en 2014 se puso en marcha la Estrategia de Equidad Consolidada. Como parte de esta iniciativa, el Gobierno de Nepal ha colaborado con UNICEF y otros socios para el desarrollo a fin de crear el Índice de equidad en la educación, mediante el cual se registran y se comparan las desigualdades en la educación en diversas dimensiones, por ejemplo, género, casta y origen étnico, riqueza, discapacidad y ubicación geográfica. A partir de los datos de las encuestas de hogares y gestión de la educación, con el índice se calcula un porcentaje único para el nivel de

desigualdades en la educación de cada distrito en tres áreas de resultados: acceso a la educación, participación y aprendizaje. Asimismo, el índice permite realizar un análisis más profundo de los datos para identificar los principales factores que impulsan las desigualdades. El índice está diseñado para brindar a los planificadores y responsables de la formulación de políticas de educación la información que necesitan para orientar mejor sus programas y garantizar que se asignen recursos para lograr una mayor equidad entre los distritos de Nepal y dentro de ellos.

El Índice de equidad en la educación se aprobó en mayo de 2016 y es el principal instrumento de planificación y ejecución de la Estrategia de Equidad Consolidada del Gobierno.

GRÁFICO 4.7 CANTIDAD PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN POR NIVEL DE RIQUEZA, UBICACIÓN Y GÉNERO EN INDIA

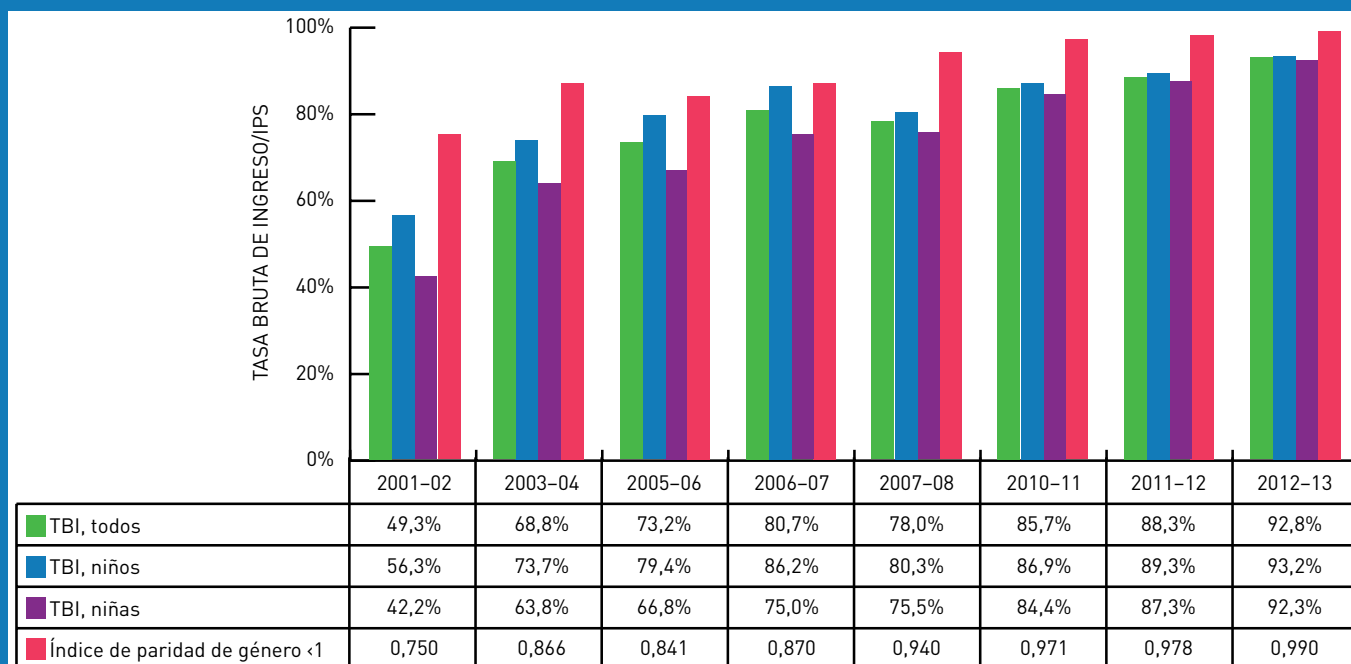
Fuente: Macro International, cálculos de Misselhorn y otros a partir de la base de datos Privación y Marginación en la Educación, UNESCO, 2009.

los diversos factores de desventaja se relacionan con las cuestiones de género. La Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación es un instrumento muy útil que permite a los usuarios comparar de forma interactiva los diferentes factores relacionados con la desigualdad. Los usuarios pueden utilizar la base de datos para comparar los resultados de la educación entre los distintos países y dentro de ellos. En el gráfico 4.7 se presenta la cantidad promedio de años de escolarización por nivel de riqueza, ubicación y género en India. Allí se observa que las niñas más pobres de Bihar se encuentran en la situación más desfavorable.

4.4.3 ENFOQUE COMPARATIVO DE LAS DISPARIDADES DE GÉNERO

Para comprender mejor las disparidades de género en la educación, puede ser útil analizar la forma en que estas han evolucionado con el tiempo. En el recuadro 4.2 se muestra la evolución de la tasa bruta de ingreso correspondiente al primer grado de educación primaria en Burkina Faso para niños y niñas, y se calcula el IPG conexo. En este recuadro también se ilustra por qué debe mantenerse cierta cautela al interpretar los cambios en el IPG (véanse las consideraciones que se plantean en el recuadro).

RECUADRO 4.2 EVOLUCIÓN DE LA TASA BRUTA DE INGRESO AL PRIMER GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA: EL EJEMPLO DE BURKINA FASO



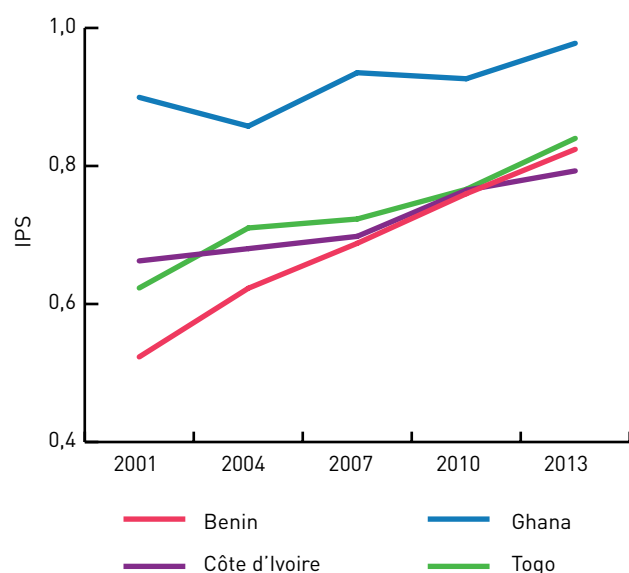
Nota: Las cifras del IPG representan centésimas.

Fuente: Ministerio de Educación. Censo Escolar Anual de Burkina Faso, 2012-13.

En general, la TBI, tanto de los niños como de las niñas, mejoró notablemente, al igual que el IPG. En algunos casos, el IPG demostró cambios a favor de las niñas, como cuando la TBI aumentó más rápido en el caso de las niñas que en el caso de los varones (por ejemplo, desde 2001-02 hasta 2003-04). Sin embargo, al parecer, las mejoras en el IPG a veces han sido el resultado de una disminución de las tasas de ingreso de los niños, por ejemplo, desde 2006-07 hasta 2008-09. En ocasiones, el IPG disminuyó a pesar del aumento en las tasas de ingreso de las niñas, como ocurrió en 2005-06, debido a que la matrícula de los niños se incrementó más rápido que la de las niñas, lo que se tradujo en una brecha más amplia que la del año anterior.

Una comparación con otros países de la misma región o grupo de ingresos puede resultar útil para evaluar el desempeño de un país. En el gráfico 4.8 se compara la finalización de la educación primaria en diferentes países de África occidental. Los datos señalan que, si bien en Ghana la paridad de género al finalizar la educación primaria no se ha logrado plenamente, el país ha tenido un nivel de paridad en la finalización de la escuela primaria sistemáticamente más alto que los países cercanos. Entre los otros tres países, Benin—que en su momento tuvo el IPG más bajo—ha logrado el mayor progreso.

GRÁFICO 4.8 IPG DE LA TBI AL ÚLTIMO GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA (INDICADOR SUSTITUTO DE LA FINALIZACIÓN DE LA PRIMARIA)



Fuente: Centro de Datos del IEU.

4.5 Comprensión de los factores que contribuyen a las disparidades de género en la educación

Existen numerosos datos empíricos e investigaciones sobre los factores que crean obstáculos para la educación de las niñas o contribuyen a las disparidades de género. A continuación, se presentan los factores que habitualmente contribuyen a las disparidades de género, y en la sección 4.5.2, se analizan formas de identificar las causas de las disparidades de género en el contexto de un país determinado.

4.5.1 FACTORES QUE HABITUALMENTE CONTRIBUYEN A LAS DISPARIDADES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

Una forma de categorizar los factores que explican las brechas de género en la educación es por entorno propicio, demanda y oferta. En el lado de la demanda se examinan los problemas a nivel de las personas, los hogares y la comunidad, mientras que en el lado de la oferta se hace lo propio a nivel de las escuelas. En el recuadro 4.3 se presenta un resumen de los factores que inciden en las disparidades de género en la educación primaria y secundaria de acuerdo con estas categorías⁶.

⁶ Cabe destacar que la información sobre docentes, matrícula o infraestructura escolar generalmente está disponible en los datos administrativos, mientras que la información sobre el matrimonio o el trabajo infantil se obtiene de otras fuentes de datos, como las encuestas de hogares.

RECUADRO 4.3 RESUMEN DE FACTORES QUE INCIDEN EN LAS DISPARIDADES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Características del entorno

- Falta de compromiso político con las cuestiones de género.
- Falta de capacidad relativa a las cuestiones educativas y de género, incluido el desconocimiento de las mejores prácticas para abordar las cuestiones de género en la educación.
- Ausencia de leyes, políticas y estrategias que tengan en cuenta las cuestiones de género.
- Falta de seguridad y presencia de violencia, incluida la violencia de género, en las escuelas y sus alrededores.

Por el lado de la demanda

- Costos directos: los aranceles escolares y los “aranceles ocultos”, como las contribuciones a las asociaciones de padres y docentes y los cargos administrativos de la escuela, y otros costos, incluidos los libros de texto, los uniformes y el transporte.
- Costos de oportunidad: pérdida de ingreso salarial o trabajo no remunerado (por ejemplo, por las tareas domésticas).
- Preferencia por la educación de los niños varones; barreras culturales para la educación de las niñas.

- Presión ejercida por pares (por ejemplo, tener un buen desempeño en la escuela se considera “poco popular”); pandillas.

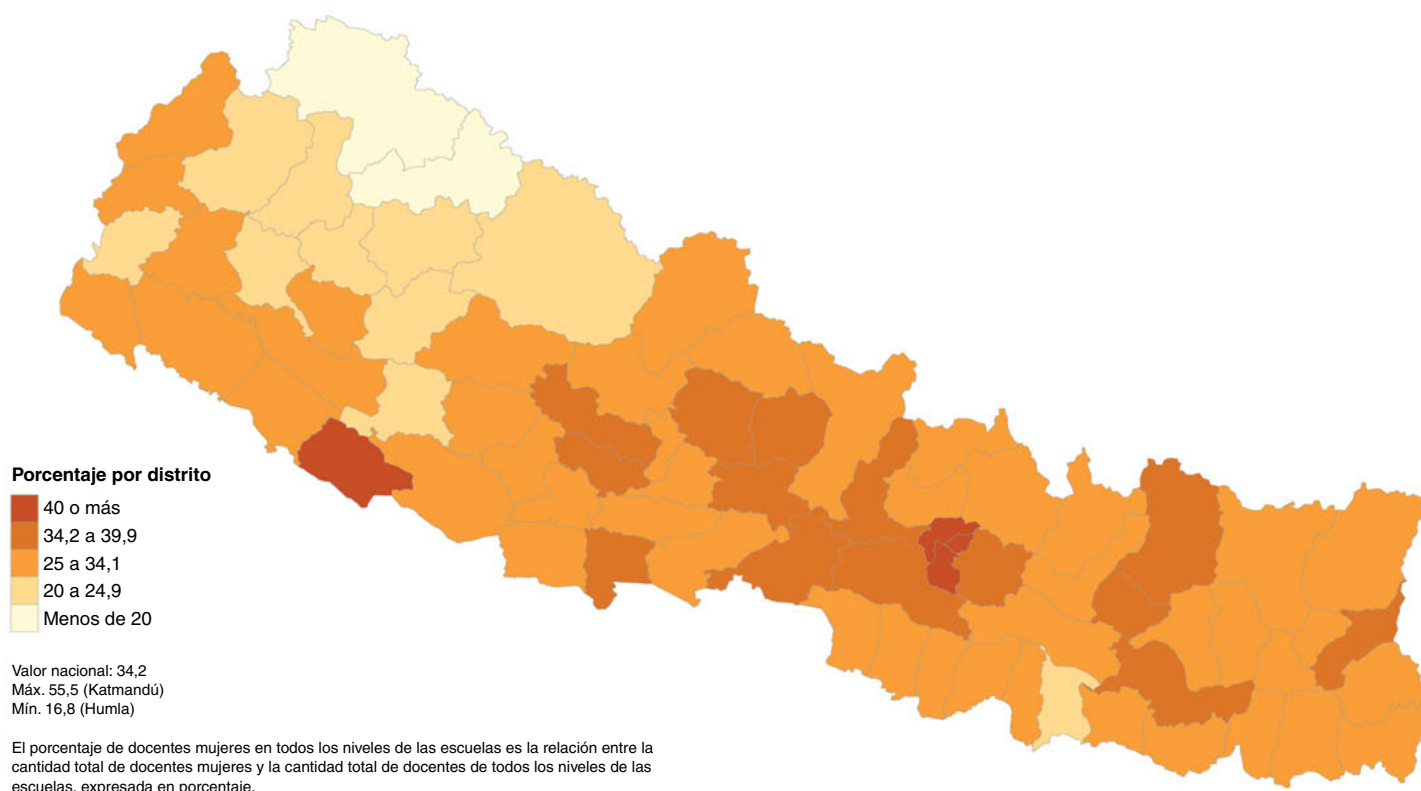
- Matrimonios y embarazos precoces.

Por el lado de la oferta

- Distancia hasta la escuela y falta de transporte asequible o internados.
- Baja calidad de la educación; clases numerosas en los grados más bajos.
- Falta de docentes mujeres.
- Falta de concientización sobre género entre los docentes y el personal administrativo.
- Falta de mecanismos de notificación y respuesta para abordar la violencia de género relacionada con la escuela.
- Falta de instalaciones sanitarias diferenciadas por sexo y gestión de la higiene menstrual.
- Libros de texto sesgados.
- Horarios de clase y modalidades de enseñanza que no están adaptados a los niños que tienen un empleo o están a cargo de una familia.

Adaptación a partir de Sutherland-Addy, 2008.

GRÁFICO 4.9 PORCENTAJE DE DOCENTES MUJERES (TODOS LOS NIVELES DE ESCUELAS) EN DIFERENTES DISTRITOS DE NEPAL EN 2012



Fuente: Gobierno de Nepal, Secretaría de la Comisión de Planificación Nacional, Oficina Central de Estadísticas, 2014.

Si bien en las investigaciones realizadas a nivel mundial y regional, se han identificado diversos factores que tienen una influencia positiva o negativa en la educación de las niñas, la importancia relativa de estos factores en el contexto nacional o local solo puede confirmarse con un análisis más detallado. Por ejemplo, en el lado de la oferta, los datos indican que las docentes mujeres tienen una influencia positiva en el acceso y el aprendizaje de las niñas, aunque no siempre es posible establecer una relación causal entre este factor y la participación de las niñas (o los niños). En el gráfico 4.9, se destaca la situación específica de las docentes mujeres en los diferentes

distritos de Nepal en 2012. Mientras que en el distrito de Katmandú más de la mitad de los docentes son mujeres, los distritos del oeste suelen tener porcentajes bajos de docentes mujeres (menos de un cuarto). En este mapa se ilustra la distribución desigual de docentes mujeres en el país, pero no se muestra el impacto de estas docentes en la educación de las niñas en este contexto. La información adicional sobre la matrícula y la finalización o las experiencias de niñas y niños en el aula confirmaría la medida en que la proporción de docentes mujeres es un factor clave para la participación y el aprendizaje de las niñas en Nepal.

4.5.2 IDENTIFICACIÓN DE LOS FACTORES QUE CONTRIBUYEN A LAS DISPARIDADES DE GÉNERO: USO DE REGISTROS ESCOLARES, DATOS DE ENCUESTAS Y MODELOS ECONÓMICOS

Otros instrumentos que se utilizan habitualmente para identificar los factores que contribuyen a las disparidades de género son los registros escolares y las encuestas y los modelos econométricos. En los registros escolares se refleja la información provista por el personal de la escuela. En el cuadro 4.1 se muestran las razones de la deserción escolar de niñas y niños en Zambia, según los datos recopilados en el Sistema de Monitoreo e Información sobre la Educación nacional basado en los registros escolares.

En el cuadro se señala que las razones de la deserción escolar que se mencionan con más frecuencia se

relacionan en cierta forma con el acceso a recursos, especialmente en el caso de los varones. En el caso de las mujeres, el embarazo es la razón más habitual para abandonar los estudios en los niveles inferior y superior de la secundaria. Estos datos son útiles para elaborar estrategias adecuadas a fin de abordar la deserción escolar en Zambia.

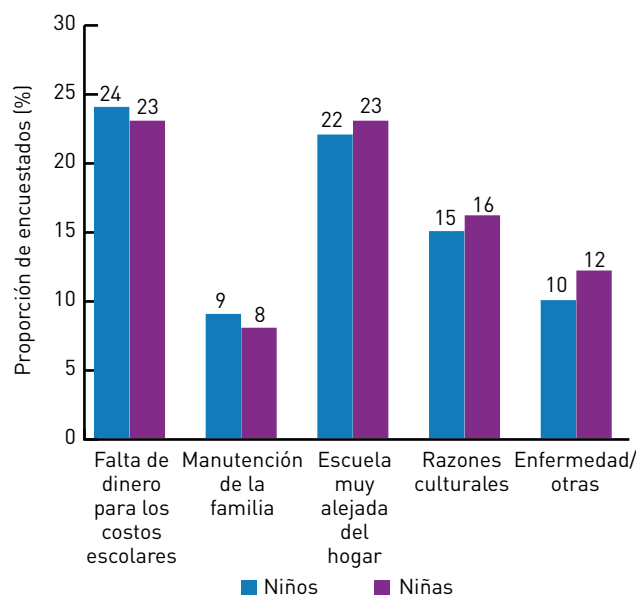
Al igual que ocurre con otras fuentes de datos, es conveniente complementar los registros escolares con otros datos para establecer un panorama completo. Las encuestas de hogares son otro recurso valioso para obtener información sobre las razones por las que las niñas y los niños no asisten a la escuela. A diferencia de los registros escolares, las encuestas de hogares generalmente reflejan las percepciones de los padres. En el

CUADRO 4.1 RAZONES DE LA DESERCIÓN ESCOLAR DE NIÑAS Y NIÑOS EN DIFERENTES NIVELES DE EDUCACIÓN EN ZAMBIA

Razón	Niñas			Niños		
	Primaria (grados 1 a 7)	Ciclo inferior de la secundaria (grados 8 a 9)	Ciclo superior de la secundaria (grados 10 a 12)	Primaria (grados 1 a 7)	Ciclo inferior de la secundaria (grados 8 a 9)	Ciclo superior de la secundaria (grados 10 a 12)
Económica	25 %	16 %	12 %	34 %	44 %	41 %
Embarazo	15 %	46 %	57 %	0 %	0 %	0 %
Huérfano	15 %	8 %	6 %	19 %	12 %	6 %
Matrimonio	14 %	17 %	8 %	3 %	9 %	3 %
Enfermedad	5 %	1 %	2 %	6 %	3 %	6 %
Fallecimiento	2 %	1 %	3 %	3 %	2 %	6 %
Expulsión	0 %	1 %	1 %	1 %	1 %	5 %
Otros	25 %	10 %	11 %	36 %	28 %	32 %
Total	34 742	11 685	1999	26 615	5877	969

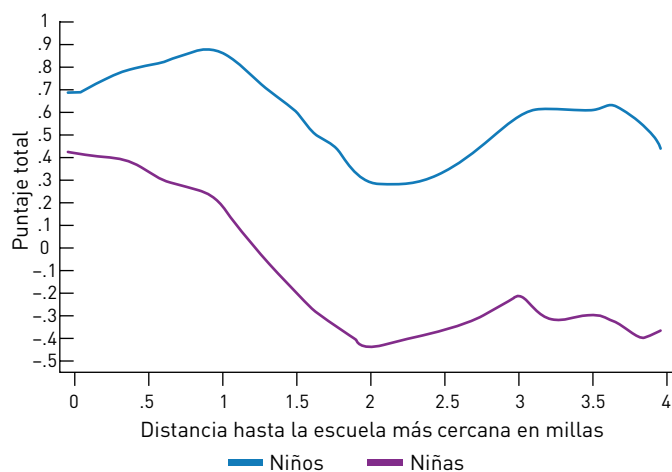
Fonte: Sistema de Monitoreo e Información sobre la Educación de Zambia, 2014.

GRÁFICO 4.10 RAZONES POR LAS QUE NO SE INGRESA O NO SE ASISTE A LA ESCUELA EN SUDÁN DEL SUR, ENCUESTA NACIONAL DE HOGARES DE 2009



Fuente: Banco Mundial, 2012.

GRÁFICO 4.11 CALIFICACIONES DE PRUEBAS POR DISTANCIA Y GÉNERO, AFGANISTÁN



Fuente: Burden y Linden, 2012.

gráfico 4.10 se presentan datos de la Encuesta Nacional de Hogares de Sudán del Sur de 2009.

Por último, los modelos econométricos también pueden ser instrumentos útiles para evaluar el impacto de diferentes variables en el acceso, la retención o el aprendizaje de las niñas y los niños. En lugar de preguntar directamente a las partes interesadas cuáles son las razones por las que los niños no ingresan o no asisten a la escuela o abandonan los estudios, se utilizan análisis econométricos para determinar la relación entre ciertas condiciones y las diferencias de género en el progreso en la educación. En el gráfico 4.11 se muestran los resultados de un análisis econométrico del impacto de la distancia a la escuela en las calificaciones de pruebas de las niñas y los niños. El análisis formó parte de una evaluación del efecto de las escuelas locales (escuelas comunitarias) en el desempeño académico de los niños en la zona rural del noroeste de Afganistán. La evaluación del impacto, en la que se utilizó un estudio aleatorio controlado, se centró en un solo desafío del lado de la oferta: la ubicación de las escuelas. El modelo econométrico permitió evaluar los efectos de la distancia a la escuela en la matrícula y las calificaciones obtenidas en las pruebas, independientemente de otras variables, como las características de los hogares o la calidad de las escuelas.

En la evaluación se determinó que las escuelas locales tuvieron un marcado impacto en la participación y el desempeño académicos de los niños y las niñas, con un aumento de la matrícula general del 42 %. Asimismo, las niñas resultaron las más beneficiadas, ya que la intervención prácticamente eliminó la disparidad de género en la matrícula y redujo en un tercio la disparidad en las calificaciones obtenidas en las pruebas de niños y niñas en un año. Como se muestra en el gráfico 4.11, el estudio reveló que el desempeño era muy sensible a las diferencias en la distancia hasta la escuela y que las niñas eran más sensibles a la distancia que los niños. Asimismo, la tasa de matrícula de las niñas disminuye un 19 % por milla, en comparación con el 13 % en el caso de los niños (Burden y Linden, 2012).

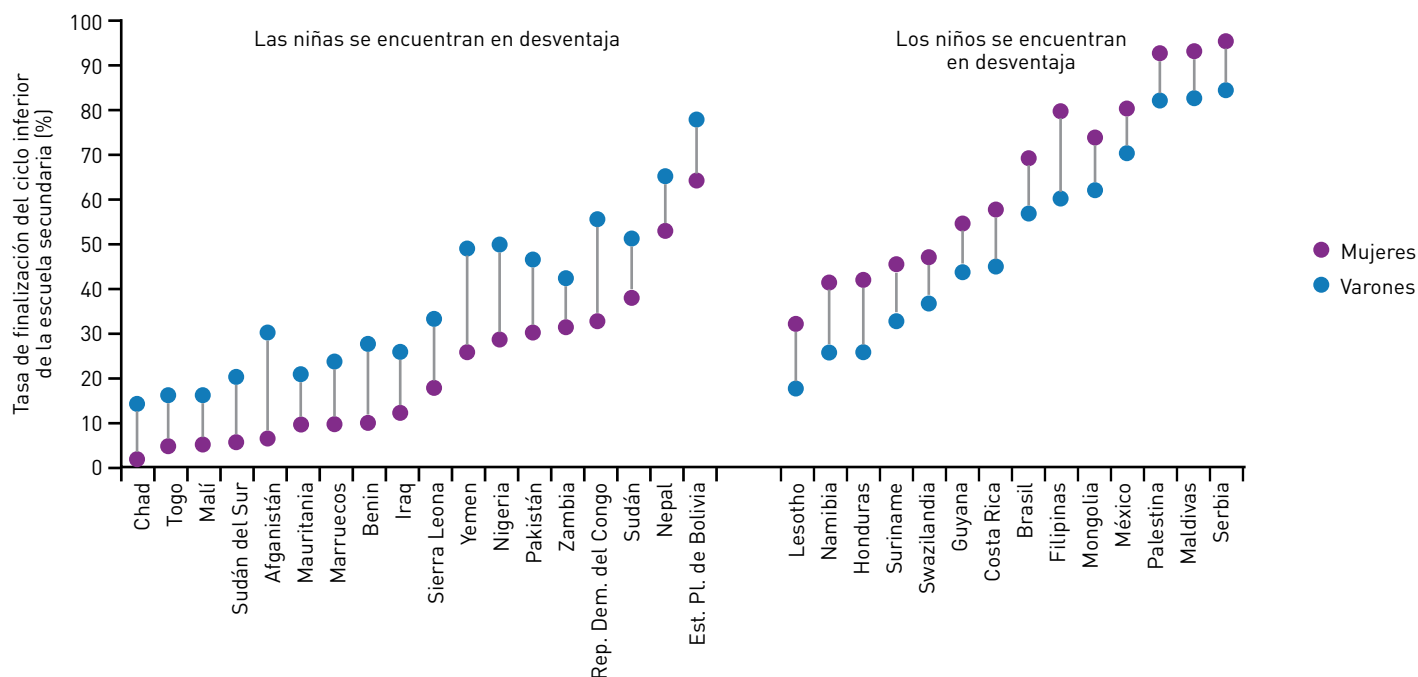
4.6 La desventaja de los niños varones y la igualdad de género en la educación

Las disparidades de género en la educación están relacionadas tanto con las niñas como con los niños. Los datos mundiales indican que en un número considerable de países los niños enfrentan desventajas en el acceso, la participación y los resultados del aprendizaje, especialmente en los niveles más altos de educación. Esta desventaja puede verse exacerbada por factores tales como la ubicación. A partir de los datos de encuestas de hogares, el equipo del *Informe de monitoreo de la educación en el mundo* analizó las tasas de finalización del ciclo inferior de la escuela secundaria de varios países, por género y ubicación. En el gráfico 4.12 se

muestra que las niñas de las zonas rurales enfrentan grandes brechas de género en países como Mali, Sudán del Sur y Afganistán, donde la tasa de finalización de los niños es más del doble que la de las niñas. En otros países, los niños varones de las zonas rurales sufren desventajas en la finalización del ciclo inferior de la escuela secundaria.

Comprender las condiciones que generan la desventaja en el caso de los niños constituye un importante desafío en materia de investigación y políticas. Por ejemplo, en Bangladesh los niños tienen tasas más elevadas de deserción escolar y un desempeño más bajo que las niñas en la educación primaria y el ciclo inferior de la escuela secundaria. Si bien algunos factores, como el trabajo infantil y la educación y las actividades de capacitación limitadas o de calidad deficiente, contribuyen

GRÁFICO 4.12 TASAS DE FINALIZACIÓN DEL CICLO INFERIOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA, POR GÉNERO, EN ZONAS RURALES DE PAÍSES SELECCIONADOS, 2009-14



Fuente: UNESCO, 2016b.

RECUADRO 4.4 RECOPIACIÓN DE DATOS EMPÍRICOS SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO RELACIONADA CON LA ESCUELA

Para “construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos”, según lo acordado en la meta de educación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, es importante comprender la naturaleza y el alcance de la violencia de género relacionada con la escuela. Esto implica comprender cómo las creencias y prácticas sociales contribuyen a la violencia de género relacionada con la escuela y cómo esta afecta los derechos de los niños a la educación y a un entorno educativo seguro. Es necesario recopilar más datos empíricos sobre las medidas eficaces para abordar la violencia de género relacionada con la escuela, como así también datos sólidos para crear estrategias y evaluar su eficacia para reducir esta clase de violencia.

Preguntas para abordar el tema:

- ¿Qué leyes o políticas existen para proteger a los niños de la violencia de género relacionada con la escuela?
- ¿Cuál es la prevalencia de la violencia de género relacionada con la escuela en el país? ¿Cómo puede reforzarse la recopilación de datos sobre este tipo de violencia?
- ¿Existen mecanismos de notificación y respuesta a nivel de las escuelas y los distritos? ¿Son multisectoriales? ¿Existen mecanismos de aplicación de la ley, orientación y atención médica para las víctimas y los autores?
- ¿Existen códigos de conducta institucionales para los docentes y el personal administrativo? ¿Se incluyen en tales códigos definiciones de los actos de violencia y acoso, y se especifican sanciones apropiadas para estos comportamientos? ¿Qué obligaciones tienen los docentes, el personal administrativo y el personal del ministerio de Educación con respecto a los casos de violencia de género relacionada con la escuela?
- ¿Existen programas de capacitación para el personal del sector educativo sobre la forma de responder ante casos de violencia de género relacionada con la escuela? ¿Los planes de estudio de la capacitación docente incluyen módulos sobre la consideración de las cuestiones de género y la violencia de género relacionada con la escuela?
- ¿El sector educativo se coordina con otras instituciones para abordar la violencia de género relacionada con la escuela?
- ¿Qué iniciativas se implementan en las escuelas para prevenir la violencia de género relacionada con la escuela? ¿Se realizan actividades de concientización sobre este tema y sobre prevención de la violencia para alumnos, comités de gestión escolar o asociación de padres y docentes?
- ¿Qué prácticas, normas o dinámicas tradicionales aumentan la vulnerabilidad de las niñas a la violencia en el contexto escolar? ¿Qué prácticas, normas o dinámicas tradicionales aumentan la vulnerabilidad de los niños a la violencia en el contexto escolar?
- ¿Los miembros de la comunidad, y las niñas en particular, consideran que las escuelas son entornos seguros? ¿Son seguros los caminos hacia las escuelas? ¿Qué medidas se adoptan para crear entornos escolares seguros?

Si bien los datos son un instrumento poderoso, también pueden malinterpretarse y usarse de manera indebida y exponer a las víctimas a represalias. Los especialistas en el área de la violencia de género deben cerciorarse de que los datos se recopilen de manera ética y de que los datos que se pongan a disposición del público se encuentren en el contexto apropiado, respetando la confidencialidad.

Fuentes: EPT, *Informe sobre seguimiento mundial*, UNGEI, 2015; Banco Mundial, 2014. Para obtener recursos sobre la violencia de género relacionada con la escuela y la violencia de género, visite la página de recursos electrónicos de la UNGEI.

a la elevada deserción escolar de los varones, las disparidades de género también se derivan de la introducción del Programa de Estipendios para Niñas Escolares de Secundaria en las zonas rurales de Bangladesh a mediados de la década de 1990, que contribuyó a incrementar la participación de las niñas en la educación secundaria. Desde 2007, el Gobierno ha respaldado un Proyecto de Estipendios para la Educación Secundaria dirigido a los niños y las niñas de hogares pobres, y hay indicios de que está contribuyendo a reducir las disparidades de género en la educación secundaria (UNESCO, 2013).

El desempeño deficiente de los niños varones en la educación es una cuestión cada vez más importante y merece consideración en la formulación de políticas.

A diferencia de la desventaja de las niñas en la educación, que suele emerger en las primeras etapas del ciclo educativo y se basa en normas sociales y de género discriminatorias más amplias, el desempeño deficiente de los varones en la educación es particularmente evidente en los niveles más altos de educación y coexiste con posiciones y privilegios sociales y económicos más altos dentro de la familia y la sociedad. Asimismo, los investigadores observan que, en el caso de las niñas, el apoyo de los compañeros para la educación y la educación como aspiración individual o colectiva no han representado un problema. Sin embargo, en el caso de los niños, la presión ejercida por los compañeros y las percepciones de que la educación no es un rasgo “masculino” deseable hacen que el tema sea mucho más complejo en ciertos contextos nacionales.

4.7 Ejercicio de reflexión y aplicación

El objetivo de este ejercicio es ayudar a identificar y comprender la naturaleza de las disparidades de género en la educación dentro del contexto específico de un país. Este análisis ayudará a orientar la elección de estrategias para abordar estas disparidades, tema que se trata en el módulo 7.

El ejercicio se basa en los siguientes datos e información del país o la región específicos:

- ➊ El último censo escolar anual;
- ➋ Las tendencias de los principales indicadores (del Sistema de Monitoreo e Información sobre la Educación) durante los últimos cinco años o de los años que estén disponibles;
- ➌ Las encuestas de hogares recientes, por ejemplo, datos de las encuestas demográficas y de salud o de las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados (generalmente disponibles en la base de datos del Education Policy and Data Center);
- ➍ Documentos y estudios de investigación recientes (por ejemplo, estudio sobre los niños y niñas no escolarizados) relacionados con la educación y el contexto general, que pueden ayudar a comprender mejor las cuestiones de género en el sector.

Paso 1: Análisis de las disparidades de género en la educación

- ➊ Analice los indicadores identificados en la primera columna correspondientes a la educación primaria y los ciclos inferior y superior de la escuela secundaria de los últimos años.
- ➋ A partir de las “preguntas orientativas” de la segunda columna, reflexione sobre los avances logrados y los desafíos pendientes en la consecución de la paridad de género en la educación. Realice este análisis a nivel nacional y subnacional.
- ➌ Registre las conclusiones y observaciones en la tercera columna.

Indicadores (deben desglosarse por sexo y otros marcadores de desventaja)	Preguntas orientativas	¿Qué nos dicen los datos?
<p>Acceso, participación y finalización</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ TBI en el primer grado de la educación primaria. ➤ Tasa de finalización de la primaria/TBI al último grado de la educación primaria (indicador sustituto de la finalización). ➤ Tasa de transición de la primaria al ciclo inferior de la escuela secundaria. ➤ TBI en el primer grado del ciclo inferior de la escuela secundaria. ➤ TBM en el ciclo inferior/superior de la escuela secundaria (si no hay otros indicadores disponibles) y en la educación secundaria técnica y profesional. ➤ Tasa de finalización del ciclo inferior de la escuela secundaria/TBI al último grado del ciclo inferior de la escuela secundaria (indicador sustituto de la finalización). ➤ Transición del ciclo inferior al ciclo superior de la escuela secundaria. ➤ TBI en el primer grado del ciclo superior de la escuela secundaria. ➤ Finalización del ciclo superior de la escuela secundaria/TBI al último grado del ciclo inferior de la escuela secundaria. ➤ Tasas de repetición o porcentaje de repetidores, por nivel de educación. ➤ Tasas de deserción escolar por grado. ➤ Estimaciones sobre los niños y niñas no escolarizados. 	<p>Preguntas orientativas</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo han cambiado la educación en términos de acceso, participación y finalización de niñas y niños durante los últimos 5 a 10 años? ➤ ¿Hay una brecha considerable entre los niños y las niñas en los diferentes indicadores? ¿Cuál es el índice de paridad de género y cuál ha sido su tendencia? ➤ ¿Cómo se compara el país con los países de la misma región o del mismo grupo de ingresos? (Utilice los datos del IEU, o bien, en el caso de los países de África, los datos de Pòle de Dakar). ➤ ¿Cuál es la situación con respecto a la paridad de género en las zonas rurales frente a las urbanas y en las diferentes regiones, grupos de ingresos, castas, grupos étnicos o religiones? ➤ ¿Existen datos sobre los niños sin escolarizar? ¿Cuántos niños son y quiénes son? <p><i>Nota:</i> Comparar datos de diferentes fuentes (por ejemplo, datos administrativos y de encuestas de hogares) ayuda a garantizar la confianza en la fiabilidad de los resultados. Las discrepancias, si las hubiera, pueden derivarse de cuestiones técnicas, por ejemplo, datos de población, tamaños de las muestras, etc., o de las diferencias en lo que se calcula en los registros administrativos y las encuestas de hogares (diferentes fechas, grupos etarios considerados, etc.).</p>	

Indicadores (deben desglosarse por sexo y otros marcadores de desventaja)	Preguntas orientativas	¿Qué nos dicen los datos?
Resultados del aprendizaje en la educación primaria y los ciclos inferior y superior de la escuela secundaria	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Logros de aprendizaje, incluidas las diferencias entre sujetos. ➤ Resultados de los exámenes nacionales*. ➤ Evaluaciones internacionales y regionales (SACMEQ, PASEC, LLECE, Iniciativa Uwezo, EGRA, etc.). <p>* Los datos de los exámenes nacionales no siempre están disponibles en los anuarios estadísticos, pero pueden obtenerse del departamento de exámenes. Los resultados de los exámenes nacionales deben estar disponibles por sexo y por región.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cuáles son los resultados de los exámenes nacionales por sexo y por región? ➤ ¿Hay una brecha notable entre los resultados de los exámenes de los niños y las niñas? ¿Hay diferencias entre las distintas materias? ➤ ¿Las políticas de corrección de exámenes y las cuotas de aprobación son iguales para todos los alumnos? ➤ ¿El país ha participado en alguna evaluación internacional (SACMEQ, PASEC, etc.)? ¿Los resultados revelan disparidades de género en los resultados del aprendizaje a ciertos niveles o en ciertas materias? Si se dispone de información sobre la ubicación, el grado de riqueza, el idioma, etc. de los alumnos, ¿hay disparidades de género en el caso de alumnos de diferentes zonas o regiones, niveles de ingreso o identidad lingüística o étnica?

Paso 2: Causas de las disparidades de género en la educación

- Analice información que pueda arrojar luz sobre las causas de las disparidades observadas en el paso 1.
- A partir de las “preguntas orientativas” de la segunda columna, reflexione sobre los factores que contribuyen a las disparidades de género en el sector de la educación y registre las observaciones y conclusiones en la tercera columna.

Comprender la prevalencia de la demanda, la oferta y los factores ambientales	Preguntas orientativas ⁷	¿Qué nos dicen los datos?
Políticas	<ul style="list-style-type: none">➤ En vista de las cuestiones identificadas en el paso 1, examine las políticas identificadas en el ejercicio correspondiente al módulo 3. ¿Hay políticas que son más importantes o que deben priorizarse? ¿Hay otras políticas que deben considerarse?	
Normas sociales y de género	<ul style="list-style-type: none">➤ ¿Qué porcentaje de niñas se casan antes de los 15 años de edad? ¿Y antes de los 19 años?➤ ¿A qué edad tiene su primer hijo la mujer promedio? ¿Qué proporción de mujeres está embarazada o ha tenido un hijo a los 15 años de edad? ¿Y a los 19 años?➤ ¿Cuál es la prevalencia del trabajo infantil? En particular, ¿cuáles son las tasas de trabajo de niñas y niños de diferentes edades? ¿Cuáles son las normas y las expectativas con respecto al trabajo de las niñas y los niños dentro y fuera del hogar?➤ ¿La violencia juvenil representa un problema? En caso afirmativo, ¿hay información sobre el porcentaje de niñas y niños involucrados?➤ ¿Existen estudios sobre la violencia de género? En caso afirmativo, ¿cuál es la naturaleza y la magnitud de la violencia de género en la sociedad?➤ ¿Cómo se representa a las mujeres y las niñas en los medios de comunicación? ¿Cómo se representa a los niños y los hombres?	

⁷ Adaptado parcialmente de Mason, 2014. Disponible en: <http://campaignforeducationusa.org/blog/detail/the-gender-friendly-classroom-tips-and-tools-for-teachers>.

Comprender la prevalencia de la demanda, la oferta y los factores ambientales	Preguntas orientativas ⁷	¿Qué nos dicen los datos?
Acceso físico y financiero a la escuela	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cuál es la distancia promedio a la escuela para los niños? ➤ ¿Hay internados en el ámbito de la educación secundaria? En caso afirmativo, ¿cuál es la proporción de niñas y niños en tales internados? ➤ ¿Se cobran aranceles en la educación primaria y los ciclos inferior y superior de la escuela secundaria? ¿Cuál es el nivel de costos indirectos (costos de los libros de texto, uniformes, etc.)? ➤ ¿Qué proporción de los costos totales de la educación es pagada por los padres en los diferentes niveles de educación? ➤ ¿Existen becas, estipendios, transferencias de efectivo o programas de comedores escolares? En caso afirmativo, ¿a qué categorías de niños se dirigen (niñas, huérfanos, etc.)? ¿En qué niveles de educación? 	
Entornos educativos seguros y no discriminatorios	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué proporción de escuelas primarias y secundarias tiene letradas separadas para niños y niñas? ➤ ¿Existen códigos de práctica para los docentes? ¿Se abordan en tales códigos la violencia de género, incluidos los castigos físicos, el acoso escolar y la violencia sexual? ➤ ¿Existe un mecanismo para controlar y abordar los casos de violencia en las escuelas? 	

(continuado)

Comprender la prevalencia de la demanda, la oferta y los factores ambientales	Preguntas orientativas ⁷	¿Qué nos dicen los datos?
Docentes, planes de estudio y materiales de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cuál es la proporción de docentes hombres y mujeres en los diferentes niveles del sistema educativo y en las distintas regiones? ➤ ¿Cuál es la proporción de dirigentes escolares hombres y mujeres? ➤ ¿Cuáles son los tamaños de las clases en los diferentes niveles del sistema y en las distintas regiones? ➤ ¿Se utiliza la enseñanza en lengua materna en las zonas pertinentes? ➤ ¿Se incluyen módulos específicos sobre conceptos de género y pedagogía que tenga en cuenta las cuestiones de género en la capacitación previa al empleo o en el empleo? ➤ ¿Existen estudios que aborden las actitudes de los docentes relacionadas con las cuestiones de género? ¿Qué revelan tales estudios? ➤ ¿Se han examinado los planes de estudio para detectar sesgos vinculados al género? ➤ ¿Se examinan los libros de texto y materiales didácticos para detectar sesgos vinculados al género y estereotipos? 	
Miembros de la comunidad, padres y comités de gestión escolar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Los miembros de la comunidad y los padres participan en las actividades relacionadas con la escuela? ➤ ¿Los hombres/padres y las mujeres/madres participan de forma equitativa? ➤ ¿Los comités de gestión escolar reciben capacitación sobre cuestiones de género? ➤ ¿Los comités de gestión escolar tienen autoridad para garantizar la seguridad y la protección de las escuelas? 	

Analizar la información sobre los motivos de la no escolarización de las niñas y los niños	Preguntas orientativas ⁸	¿Qué nos dicen los datos?
Registros del Sistema de Monitoreo e Información sobre la Educación de las razones de la deserción escolar	<p>¿Cuáles son las principales razones de la deserción de las niñas y los niños en los diferentes niveles de educación y las distintas edades, si se dispone de tales datos?</p> <p>¿Hay razones de la deserción escolar que sean mucho más prevalentes en las niñas? ¿Y en los niños?</p> <p>¿Cómo se comparan las cantidades de niños que abandonan la escuela registradas en el Sistema de Monitoreo e Información sobre la Educación con aquellas que se calculan utilizando las tasas de matrícula y de repetición (incluidas las tasas de deserción escolar entre los grados de un mismo nivel de educación y la cantidad de niños que no realizan la transición entre los niveles de educación)?</p>	
Información de las encuestas de hogares	¿Cuáles son las razones indicadas por los padres para explicar por qué sus hijos no asisten a la escuela? ¿En qué se diferencian tales razones según si se trata de un niño o una niña?	
Otras fuentes de información (por ejemplo, estudios específicos)	¿Se han realizado estudios exhaustivos sobre las razones de la deserción escolar de los niños? ¿Qué revelan tales estudios sobre las disparidades de género en la educación?	
Modelos econométricos	¿Existe o puede realizarse un análisis del impacto de los diferentes factores en la deserción escolar de las niñas en comparación con los niños, o de los logros de las niñas en comparación con los niños?	

8 Parcialmente adaptadas de Mason, 2014. Disponíveis em: <http://campaignforeducationusa.org/blog/detail/the-gender-friendly-classroom-tips-and-tools-for-teachers>



Paso 3: Integración de la información

- ➡ Sobre la base de los pasos 1 y 2, identifique las principales disparidades de género que deben abordarse (columna 1), los indicadores utilizados para identificarlas (columna 2) y las diferencias críticas que deben abordarse (columna 3).

	¿Cuáles son las principales disparidades de género? ¿Cuáles son los grupos para los cuales las disparidades de género son mayores? ¿Cómo han evolucionado las disparidades de género con el tiempo?	¿Cuáles son los principales impulsores y factores de todo esto? ¿Cómo lo sabemos?	¿Cuáles son las brechas críticas que deben abordarse?
Acceso			
Participación y finalización			
Resultados del aprendizaje			

4.8 Recursos adicionales sobre datos

Education from a Gender Equality Perspective. Management Systems International (MSI), 2008. Washington, DC: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.

Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016: La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos. UNESCO, 2016.

Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016: Resumen sobre género. Creación de futuros sostenibles para todos. Examen desde una perspectiva de género. UNESCO, 2016.

Gender Manual: A Practical Guideline for Development Policy Makers and Practitioners. Helen Derbyshire, 2002.

División de Desarrollo Social, Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID).

Guide to the Analysis and Use of Household Survey and Census Education Data (2004). Senegal, Burkina Faso, Canadá, Estados Unidos: Red de Investigación sobre la Familia y la Escolarización en África, Unión de Estudios Demográficos Africanos, UNESCO, UNICEF, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, ORC Marco, 2004.

Manual para facilitadores de auditorías de género: Metodología para las auditorías participativas de género de la OIT (2.^a edición). Organización Internacional del Trabajo, 2012.

eAtlas de la UNESCO sobre la Desigualdad de Género en la Educación, 2016.

Atlas mundial de la igualdad de género en la educación de la UNESCO, 2012.

Módulo 5: Evaluación de la capacidad institucional para abordar la igualdad de género en la educación

5.1 Panorama general

La evaluación de la capacidad de los ministerios gubernamentales y de su personal para abordar las cuestiones de género en la educación es una parte esencial del análisis de género del sector. La evaluación de los conocimientos y las aptitudes de las unidades dedicadas a las cuestiones de género, como así también de jefes, planificadores, analistas de políticas y oficiales de programas de educación en diversos niveles de los ministerios, ayudará a garantizar que los planes estén en consonancia con la capacidad en materia de recursos humanos. Si bien este módulo se centra principalmente en las instituciones del sector público, el análisis también puede aplicarse a las organizaciones de la sociedad civil y las entidades del sector privado. En este módulo:

- ❶ se incluye un panorama general de las cuestiones en materia de capacidad institucional, con énfasis en el género y la educación;
- ❷ se identifican los elementos esenciales de la capacidad institucional para fomentar la igualdad de género en la educación;
- ❸ se ofrece un ejercicio práctico para evaluar la capacidad en términos de género del sector educativo para contribuir a la elaboración de Planes Sectoriales de Educación.

5.2 La importancia de la capacidad institucional para lograr la igualdad de género en la educación

La capacidad de un país para cumplir los compromisos sobre paridad e igualdad de género en la educación depende, en gran medida, de las personas y las

instituciones en las que trabajan: las aptitudes técnicas, la estructura organizativa y los sistemas, y la cultura institucional en la que operan. Para lograr los objetivos y las metas de igualdad de género en la educación, posiblemente será necesario fortalecer la capacidad en todas estas esferas (Aiken y Unterhalter, 2007). La voluntad política, o el “apoyo de líderes políticos que se traduce en un cambio de política” (Odugbemi y Jacobson, 2008), es fundamental para impulsar el cambio y promover una cultura institucional que respalde la igualdad de género (ONU Mujeres, 2014b).

5.2.1 APTITUDES Y COMPETENCIAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

A fin de que los ministerios de Educación integren las consideraciones de género en el funcionamiento general de la institución, se necesitan aptitudes y habilidades especializadas a nivel individual. Estas aptitudes incluyen la comprensión de las relaciones de género y del proceso del análisis de género, como así también de la forma en que las consideraciones de género influyen en las diversas funciones del ministerio de Educación, sus divisiones y las instituciones conexas, por ejemplo, los institutos de capacitación docente, los organismos de estadísticas y los centros de investigación. Las aptitudes de liderazgo también son fundamentales para promover los temarios de la igualdad de género y la educación de las niñas. Las personas de cualquier nivel pueden poseer estas aptitudes y aprovecharlas para motivar a los demás a lograr los objetivos relacionados con el género.

Dentro de una institución, la integración de las consideraciones de género está respaldada por diferentes funciones y tipos de conocimientos especializados respaldan (véase el cuadro 5.1). Los promotores de la temática de género son agentes de cambio que influyen en el compromiso institucional con la igualdad de género, mientras que los coordinadores de género se aseguran de que este compromiso se refleje en las operaciones de

CUADRO 5.1 TIPOS DE ROLES Y FUNCIONES PROFESIONALES RELACIONADOS CON EL GÉNERO EN LAS ORGANIZACIONES

Tipo de conocimiento especializado	Función en la organización
Promotor de género	Promotor de políticas
Coordinador de género	Dedicado a convocar y reunir conocimientos especializados sobre género, y supervisar y coordinar la integración de las cuestiones de género en las instituciones de desarrollo y los organismos gubernamentales.
Experto en cuestiones de género	Investigador, analista de políticas y datos, planificador, encargado de la implementación y evaluador

Fuente: ONU Mujeres, 2014a.

la institución. Los especialistas o expertos en cuestiones de género brindan asistencia técnica a otras divisiones.

Además de los expertos en género, los especialistas en otras áreas, como planificación y políticas, monitoreo y evaluación, presupuestación y financiamiento, diseño de planes de estudio, pedagogía, capacitación docente y construcción que tienen una comprensión de las cuestiones de género en la educación y están atentos al sesgo de género pueden desempeñar una función importante en la reforma necesaria.

5.2.2 SISTEMAS Y ESTRUCTURAS DE ORGANIZACIÓN

A nivel de organización, se necesitan sistemas y estructuras para permitir que los ministerios de Educación y las instituciones conexas cumplan con eficacia y eficiencia las metas y los objetivos relacionados con el género en la administración del sistema educativo. Los grupos de trabajo interdivisionales, las unidades especializadas y los mecanismos específicos de comunicación y presentación de informes son ejemplos de

“Se necesitan más mujeres en los cargos directivos superiores. El equilibrio de género y la composición por sexo de una organización revelan inequívocamente su compromiso con la igualdad de género. Una cantidad insuficiente de mujeres en los cargos directivos superiores sugiere que una organización no puede aplicar las políticas de igualdad de género que promueve para los demás, lo que se traduce en la pérdida de su credibilidad”.

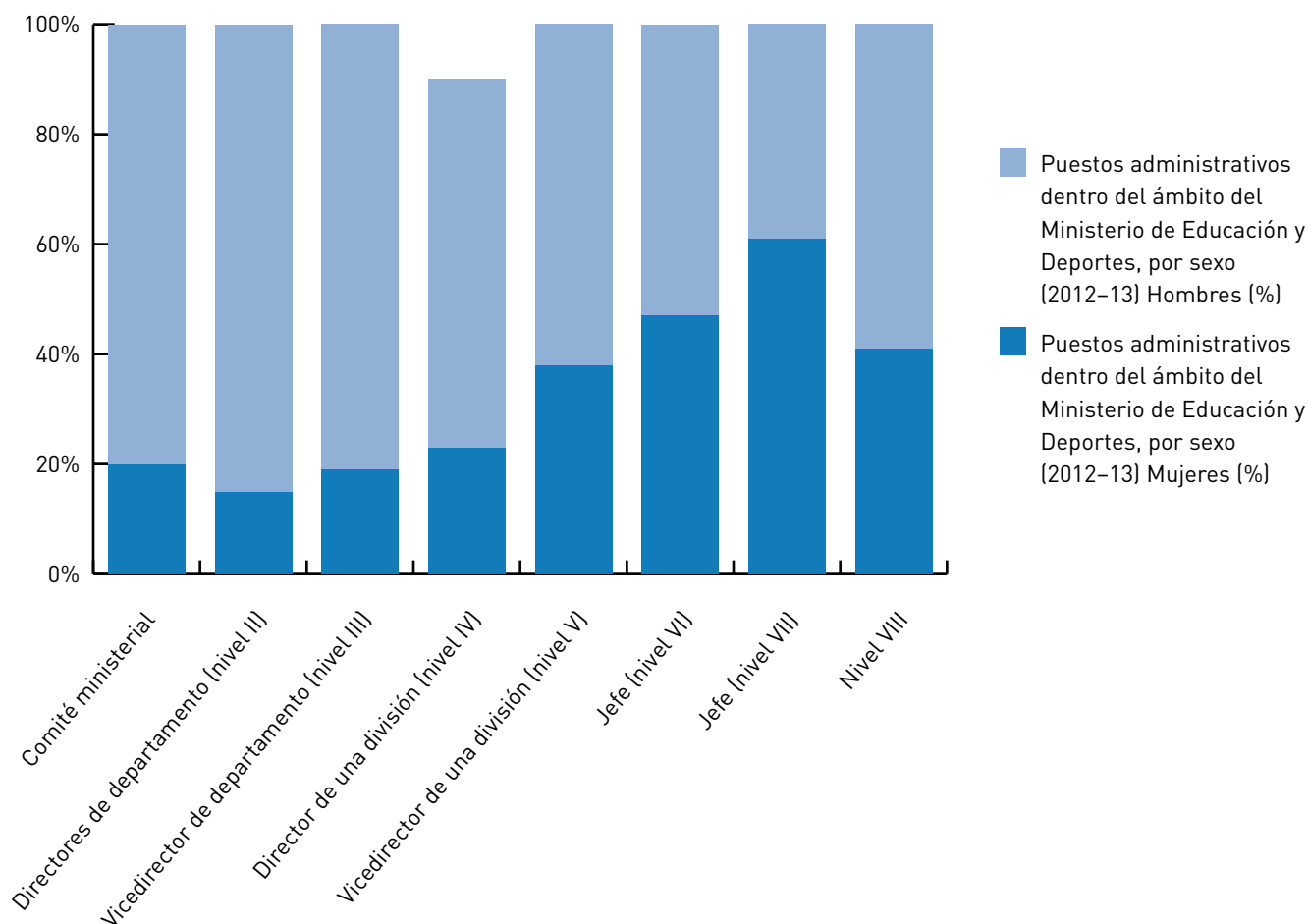
—ONU Mujeres, 2014a.

estructuras institucionales que pueden ayudar a garantizar que las cuestiones de género se integren sistemáticamente en la labor del ministerio de Educación. A continuación, en la sección 5.3, se incluye un análisis más profundo de las unidades y los coordinadores de las cuestiones de género.

Desde la perspectiva de la gestión de recursos humanos, a fin de comprender el nivel de capacidad de organización para respaldar la igualdad de género, puede ser necesario examinar las estructuras institucionales, las composiciones de los equipos, las descripciones de funciones y las directrices sobre el desempeño, entre otros procesos. Se pueden crear mecanismos especializados de rendición de cuentas para hacer un seguimiento de los avances logrados en la capacidad de organización para respaldar la igualdad de género. El monitoreo puede incluir una serie de indicadores, como la presencia de mujeres en los diferentes niveles de toma de decisiones y liderazgo; la identificación y la reducción de las disparidades entre los sexos en el salario o el acceso a beneficios; cursos obligatorios sobre la igualdad de género; la existencia y la aplicación de códigos de conducta para abordar la discriminación o el abuso basados en el género, y sistemas de presentación de informes y apoyo.

En el gráfico 5.1, se muestra el porcentaje de jefes mujeres y hombres en cada nivel del Ministerio de Educación y Deportes de la República Democrática Popular Lao. Las mujeres ocupan la mayoría de los puestos administrativos de nivel inferior, mientras que los hombres dominan los cargos gerenciales, especialmente en los niveles más altos. El análisis de este tipo de datos desglosados por sexo puede ayudar

GRÁFICO 5.1 PUESTOS ADMINISTRATIVOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA POPULAR LAO, POR SEXO (EDWARDS, 2013)



Fuente: Edwards, enero de 2013.

a comprender la dinámica de género en una organización determinada, y puede utilizarse como punto de partida para una investigación más exhaustiva.

5.2.3 LA CULTURA DE ORGANIZACIÓN Y LA IGUALDAD DE GÉNERO

Según la teoría del cambio en la organización, cada institución tiene una “cultura” que incluye sus normas, costumbres, creencias y códigos de conducta. Esta cultura abarca la forma en que se relacionan los integrantes del personal, lo que se consideran ideas y actitudes aceptables, la manera en que se espera que se comporten las personas y las conductas que se recompensan. La cultura de la organización puede respaldar o socavar la igualdad de género. Se supone que si entre

los obstáculos a la educación de las niñas y la igualdad de género se encuentran las normas sociales y las expectativas de género de la sociedad en general, las mismas normas y expectativas también forman parte de la cultura de organización de los departamentos y ministerios de Educación, y es necesario abordarlas. En la Estrategia de Género para el Sector de Educación y Capacitación de Etiopía (2015), se reconoce que para resolver la violencia de género es necesario integrar medidas de prevención y mitigación en la cultura y los marcos institucionales de todos los niveles del sector educativo. En consecuencia, se aplicará un código de conducta sobre violencia sexual y de género en todas las reglamentaciones institucionales y medidas disciplinarias.

5.3 Mecanismos institucionales para la promoción de la educación de las niñas y la igualdad de género

En la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de 1995, se identificaron los “mecanismos institucionales para el avance de la mujer” como una de doce esferas de acción, y se hizo un llamado a los Gobiernos para establecer o reforzar instituciones nacionales que respalden la igualdad de género (ONU Mujeres, 2014a). Desde entonces, muchos países han creado estructuras institucionales, como las unidades de género, en diversos ministerios para garantizar la integración de las cuestiones de género en todas las políticas, los planes y los programas.

En los países de Asia meridional y África al sur del Sahara, los Gobiernos han instituido unidades y coordinadores sobre cuestiones de género independientes para respaldar la educación de las niñas y la igualdad de género dentro de los ministerios de Educación u otros ministerios pertinentes. Por lo general, su función consiste en (i) promover la educación de las niñas; (ii) fortalecer la coordinación de las partes interesadas, y (iii) crear sinergias para aumentar la eficacia de las actividades. Idealmente, las unidades y los coordinadores sobre cuestiones de género actúan como elementos catalizadores del cambio, trabajando con las personas, los departamentos y los ministerios para concientizar sobre las cuestiones de género y garantizar que estas se incorporen en los principales procedimientos, programas y políticas (Aikman y Unterhalter, 2007). No obstante, si bien las unidades o los coordinadores sobre cuestiones de género son comunes a nivel nacional o ministerial, pocos países informan haber establecido estructuras descentralizadas para respaldar la igualdad de género y la educación de las niñas en los procesos de planificación, ejecución y monitoreo a nivel regional o distrital.

En algunos países, las unidades y los coordinadores sobre cuestiones de género del ministerio de Educación y de otros ministerios carecen de la capacidad necesaria para cumplir eficazmente con sus mandatos. Un estudio realizado por UNICEF en ocho⁹ países de África occidental (UNICEF, 2015) reveló que la falta de recursos financieros, humanos y materiales limita la función de la unidad o el coordinador sobre cuestiones de género y su capacidad para influir en las políticas y los programas que se indican en su mandato. Entre las limitaciones específicas que se identificaron mediante este estudio, se incluyen las siguientes:

- ❶ **Financiamiento:** Por lo general, el financiamiento básico para las unidades sobre cuestiones de género fue provisto por asociados externos, y no a través del presupuesto operacional del ministerio. De modo similar, el monitoreo de la eficacia de la unidad se realizó siguiendo las expectativas de los donantes y no se integró en la presentación de informes periódica al Gobierno.
- ❷ **Coordinación:** Las actividades tendientes a promover la educación de las niñas y la igualdad de género a menudo no se coordinaron a nivel central, lo que ocasionó la fragmentación de esfuerzos y la falta de sinergia entre las partes interesadas. En general, el diálogo nacional sobre cuestiones de género entre los departamentos de educación, los asociados en la tarea de desarrollo y la sociedad civil fue escaso. En los ocho países estudiados, el jefe de la unidad o el coordinador sobre cuestiones de género no participó sistemáticamente en las reuniones del grupo local de educación ni en los exámenes sectoriales anuales. Además, a pesar de la vigencia de las estrategias nacionales para la educación de las niñas, no se elaboró una reseña de las actividades y las partes interesadas que promovían la educación de las niñas y la igualdad de género, por lo que no había mucha claridad acerca de cuáles agentes de desarrollo del país participaban esas esferas, dónde trabajaban y qué hacían. Esto generó riesgo de que los marcos estratégicos no se basaran en la experiencia práctica. Faltó comunicación y presentación

9 Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Mali, Mauritania, Níger, Congo, Senegal y Togo.

de informes entre las diversas direcciones dentro de los ministerios de Educación, y rara vez se identificaron las responsabilidades de cada dirección en materia de promoción de la educación de las niñas. En consecuencia, el monitoreo y la rendición de cuentas con respecto a la educación de las niñas fueron deficientes.

Por otra parte, Etiopía ofrece un ejemplo de una unidad sobre cuestiones de género eficaz y de gran influencia política. La Dirección de Cuestiones de Género del Ministerio de Educación de Etiopía tiene un director y seis empleados con conocimientos específicos de capacitación y fortalecimiento de la capacidad sobre integración, planificación, monitoreo y evaluación de las cuestiones de género. Esta dirección rinde cuentas directamente al ministro de Educación, a diferencia de otras direcciones que, en general, rinden cuentas al viceministro. La Dirección de Cuestiones de Género recibe una asignación presupuestaria de los recursos ordinarios para ejecutar sus operaciones anuales. Los departamentos regionales y distritales y las escuelas también cuentan con expertos o coordinadores sobre cuestiones de género entre su personal. En el Quinto Programa de Desarrollo del Sector Educativo 2015/16 a 2019/20, el Ministerio de Educación destaca la importancia de incorporar las cuestiones de género en las responsabilidades de todos los organismos de ejecución. La función de la Dirección de Cuestiones de Género incluye el fortalecimiento de la capacidad de otras direcciones del Ministerio de Educación para incorporar las cuestiones de género en todos los aspectos de su labor, especialmente en la programación y el monitoreo y la evaluación.

Etiopía también ha establecido mecanismos de coordinación para convocar a los asociados que trabajan a favor de la educación de las niñas. El Foro Nacional de Educación de las Niñas incluye representantes de diversos ministerios (como el Ministerio de Educación

y el Ministerio de Asuntos de la Mujer), de los donantes asociados, de la sociedad civil y otras partes interesadas (República Democrática Federal de Etiopía, 2015). El Comité Asesor de Educación de las Niñas brinda asesoramiento y orientación estratégica al foro para garantizar el cumplimiento de los objetivos relacionados con las niñas del Programa de Desarrollo del Sector Educativo (República Democrática Federal de Etiopía, 2016). Las reuniones de dicho comité son presididas por la Dirección de Cuestiones de Género del Ministerio de Educación.

Los distintos países presentan una amplia variedad de mecanismos institucionales para integrar las cuestiones de género en la labor de los ministerios de Educación. Aumentar el intercambio de conocimientos entre los países sobre las medidas eficaces para fortalecer la capacidad institucional puede ayudar a impulsar las iniciativas sobre igualdad de género y educación de las niñas.

5.4 Ejercicio de reflexión y aplicación

A partir de los conocimientos sobre los sistemas educativos existentes, la documentación disponible y las conversaciones y entrevistas con informantes clave, analice la capacidad actual del sector educativo para integrar y abordar las cuestiones de género a nivel nacional y descentralizado.

En el cuadro que aparece a continuación se presentan las preguntas orientativas para la reflexión y el análisis. Si bien no todas las preguntas son igualmente pertinentes para el nivel nacional y el nivel descentralizado, siempre que sea posible, reflexione sobre lo que significa garantizar que exista una capacidad similar en todos los niveles del sistema.

Preguntas orientativas	Nivel nacional	Nivel descentralizado
Capacidad individual		
1. ¿Qué conocimientos, actitudes y habilidades se necesitan para integrar las cuestiones de género en todo el sector educativo? ¿El personal actual cumple con estos requisitos?		
2. ¿La concientización sobre las cuestiones de género se incluye en algunas o en todas las descripciones de funciones? ¿La capacitación sobre cuestiones de género se ofrece a todos los integrantes del personal o es un curso obligatorio para todos el personal y los funcionarios designados? ¿Se incluye la concientización sobre las cuestiones de género en los criterios de desempeño laboral?		
Capacidad de la organización		
3. ¿Existe una unidad o un coordinador responsable de las cuestiones de género en el Ministerio de Educación?		
4. ¿A qué división o departamento rinde cuentas el coordinador o la unidad sobre cuestiones de género? ¿Cuáles son las repercusiones de esta estructura de presentación de informes y rendición de cuentas para la integración eficaz de las cuestiones de género en las políticas educativas, la planificación y otras divisiones?		
5. ¿Se ha asignado un presupuesto específico para el coordinador o la unidad sobre cuestiones de género? En caso afirmativo, ¿este presupuesto es ordinario y suficiente para garantizar la integración de las cuestiones de género en todo el sector educativo? ¿Se han asignado otros conocimientos especializados o recursos (humanos, financieros, técnicos) al coordinador o a la unidad?		

Preguntas orientativas	Nivel nacional	Nivel descentralizado
6. ¿Existen estructuras institucionales para res- palidar la igualdad de género y la educación de las niñas en los niveles descentralizados?		
7. ¿Se han asignado responsabilidades al perso- nal para integrar las cuestiones de género en los diferentes departamentos del ministerio?		
8. ¿Las unidades de planificación, monitoreo, eva- luación y otras unidades del ministerio cuentan con, al menos, una persona con conocimientos especializados en cuestiones de género?		
9. ¿Existe un plan de fortalecimiento de la capaci- dad? ¿Hace hincapié en la igualdad de género? ¿Existen cuotas o metas de género para la par- ticipación en los programas de fortalecimiento de la capacidad?		
10. ¿El ministerio participa en redes nacionales, regionales o mundiales relacionadas con la igualdad de género en la educación? ¿Tiene vínculos con otras organizaciones guberna- mentales o de la sociedad civil que tengan conocimientos y experiencia relacionados con políticas equitativas de género?		
Estructura de la organización		
11. ¿Existen cantidades aproximadamente iguales de mujeres y hombres en los niveles superior, intermedio y básico de la organización? ¿Exis- ten procesos para abordar los desequilibrios a través de la contratación, la discriminación positiva o la mejora profesional?		

(continuado)

Preguntas orientativas	Nivel nacional	Nivel descentralizado
12. ¿Hay diferencias salariales entre el personal femenino y masculino? En caso afirmativo, ¿en qué nivel o área del sistema son más marcadas las diferencias?		
13. ¿Existe un mecanismo para evaluar la igualdad de género en la gestión del ministerio (por ejemplo, la presencia de mujeres en diferentes niveles de toma de decisiones y liderazgo, y las disparidades entre los sexos en el salario o el acceso a beneficios)?		
Conclusiones principales		
Medidas recomendadas		

5.5 Recursos adicionales sobre la evaluación y el fortalecimiento de la capacidad

Organizational Gender Assessment Tool. Cruz Roja Australiana, 2010.

Gender Equality Capacity Assessment Tool — Tool for assessment of capacity in promoting gender equality and the empowerment of women for the UN System and other partners. Centro de Capacitación de ONU Mujeres, 2014.

Rethinking Capacity Development. Serie de publicaciones sobre el fortalecimiento de la capacidad de IIPE-UNESCO.

The Challenge of Capacity Building: Working Towards Good Practice. OCDE, 2006. También disponible en francés con el siguiente título: *Relever le défi posé par le renforcement des capacités : évoluer vers de bonnes pratiques*.

Towards Effective Capacity Development. Capacity Needs Assessment Methodology (CAPNAM) for Planning and Managing Education. UNESCO, 2013.

Without capacity, there is no development. Anton de Grauwe, IIPE-UNESCO, 2009.

Guidance Note. Gender Mainstreaming in Development Programming. ONU Mujeres, 2014.

III. PREPARACIÓN DEL PLAN

Módulo 6: Consultas y participación de las partes interesadas con una perspectiva de género

6.1 Panorama general

Las actividades de consulta y participación de las partes interesadas—con representación de niñas, niños, mujeres y hombres—permiten garantizar que se comprendan y se aborden sus diferentes necesidades y prioridades durante las etapas de planificación, implementación y monitoreo y evaluación. Este módulo se centra en la importancia de las siguientes medidas:

- ❶ lograr la participación de diversas partes interesadas en el proceso de planificación del PSE;
- ❷ garantizar que las opiniones de las mujeres y niñas estén representadas e incorporadas de manera adecuada;
- ❸ planificar la participación de la comunidad en la ejecución del plan para el sector educativo y garantizar que la igualdad de género sea un tema central.

6.2 Importancia de la participación de las partes interesadas

En el contexto de la educación, una parte interesada puede definirse como una persona o entidad que está comprometida con los resultados educativos de las niñas y los niños. En las directrices de la AME y el IIPE sobre la preparación de Planes Sectoriales de Educación, se hace hincapié en la importancia de la participación amplia de diversas partes interesadas. Las perspectivas de estas partes interesadas deben estar reflejadas adecuadamente en el plan para el sector educativo. Las partes interesadas pueden ser representantes de otros ministerios, además del ministerio de Educación, de los asociados en la tarea de desarrollo, de la sociedad civil, del sector privado y de los docentes, padres y alumnos,

como así también de aquellos que serán responsables de ejecutar el plan para el sector educativo a nivel local y de las escuelas. En el recuadro 6.1 se señalan algunas de las partes interesadas del ámbito de la educación que pueden encontrarse dentro de un país.

La participación de las partes interesadas conlleva numerosos beneficios, por ejemplo:

- ❶ Ayuda a garantizar que la planificación del sector se base en un conocimiento adecuado del contexto. Los distintos grupos de partes interesadas tienen diferentes inquietudes, capacidades e intereses que pueden mejorar el proceso de identificación de problemas, establecimiento de objetivos y selección de estrategias en la planificación de la educación.
- ❷ Promueve el compromiso y la identificación con las políticas y los programas de educación, lo que a su vez puede mejorar la sostenibilidad.
- ❸ Permite obtener recursos humanos y financieros adicionales a través de la participación de actores de la sociedad civil, padres y cuidadores de comités escolares, el sector privado y otros.

Las medidas de consulta y participación de las partes interesadas son más eficaces cuando el proceso está organizado de manera clara y las funciones y responsabilidades están bien definidas (AME-IIPE, 2015). Para organizar a las partes interesadas, pueden utilizarse estructuras tales como grupos de educación, comités, grupos de trabajo y equipos técnicos. En todos los países de la AME¹⁰, existe un Grupo Local de Educación (GLE) que está compuesto por diversas partes interesadas del sector educativo, quienes elaboran, ejecutan, controlan y evalúan los Planes Sectoriales de Educación a nivel nacional. La composición de los GLE varía de un país a otro; sin embargo, la mayoría de los grupos incluyen departamentos gubernamentales y donantes que

10 Todos los países en desarrollo asociados de la Alianza Mundial para la Educación tienen un GLE.

RECUADRO 6.1 PARTES INTERESADAS DEL SECTOR EDUCATIVO A NIVEL NACIONAL

La participación y el compromiso de diversas partes interesadas son fundamentales para el éxito de los procesos de planificación y ejecución en el sector educativo. El tipo de partes interesadas podrá variar, pero probablemente incluirá algunos de los siguientes (o todos):

- representantes del sector educativo de estructuras centrales y descentralizadas;
- donantes multilaterales y bilaterales;
- ONG internacionales;
- ONG nacionales, incluidas organizaciones de mujeres;
- sindicatos de docentes y otros grupos formalizados dentro de la profesión docente (por ejemplo, asociaciones de docentes que viven con VIH);
- otros ministerios gubernamentales involucrados en las cuestiones de género;

- representantes del sector privado;
- dirigentes locales y funcionarios con otras responsabilidades;
- líderes comunitarios;
- organizaciones religiosas;
- padres y cuidadores;
- alumnos;
- alianzas y redes existentes;
- coaliciones de jóvenes;
- niños, jóvenes y adultos con discapacidades;
- representantes de la comunidad de lesbianas, gays, bisexuales y trans (LGBT).

participan activamente en el sector educativo, y algunos también incluyen otros ministerios o departamentos. Las ONG internacionales generalmente están representadas y, en algunas ocasiones, se incluyen proveedores de educación del sector privado. Si bien la AME fomenta la participación de la sociedad civil en los GLE, no siempre se incluye a las organizaciones locales de la sociedad civil ni a los representantes de los docentes, y la sociedad civil generalmente se limita a las ONG internacionales (Campaña Mundial por la Educación, 2014).

6.3 Análisis de las partes interesadas que tenga en cuenta las cuestiones de género

La realización de un análisis de las partes interesadas que tenga en cuenta las cuestiones de género es

un primer paso importante para garantizar que se consulte a todas las partes interesadas e instituciones pertinentes, y que las mujeres, los hombres, las niñas y los niños estén representados. En el análisis se incluye a representantes del Gobierno, la sociedad civil y los donantes involucrados en áreas tales como derechos de las mujeres, educación, salud, protección social y desarrollo económico. También se incluye a representantes de organizaciones y grupos que trabajan en ámbitos relacionados con la justicia, la protección y la policía, como también de coaliciones y redes activas.

Un análisis de las partes interesadas participativo y que tenga en cuenta las cuestiones de género puede y debe realizarse en cualquier etapa de la elaboración de un plan para el sector educativo, pero lo ideal es que se realice al inicio de todo proceso de planificación. Durante la etapa de diseño, la realización de un análisis de las partes interesadas que tenga en cuenta las cuestiones de

género e incluya a todas las partes interesadas pertinentes ayudará a dar forma al plan para el sector educativo y los planes de acción, y a orientar el análisis de riesgos. En la etapa de ejecución, ayudará a identificar a las partes interesadas de sexo femenino y masculino que deben participar en la ejecución de las actividades planificadas, y cómo y cuándo deben hacerlo. En la etapa de monitoreo y evaluación, la participación de las partes interesadas puede dar lugar a una mejor evaluación de las políticas y los programas, ya que puede ayudar a identificar más áreas de impacto y mejoramiento al facilitar canales adicionales de comunicación y mayor confianza.

Los pasos esenciales de un análisis de las partes interesadas participativo y que tenga en cuenta las cuestiones de género son los siguientes:

1. **Identificar a las principales partes interesadas**, sus intereses (positivos o negativos), y si existen diferencias entre las mujeres y los hombres. Por ejemplo, ¿las docentes mujeres y los docentes hombres tienen diferentes opiniones sobre la política actual de distribución de los docentes? ¿Por qué?
2. **Determinar las mejores estrategias de participación** para garantizar que las partes interesadas de ambos sexos se involucren en el proceso de planificación.

Las mujeres y los hombres no son grupos homogéneos; por ende, las diversas opiniones y necesidades de las mujeres y los hombres deben estar representadas de manera adecuada. A fin de garantizar que se reconozcan y se aborden las necesidades, prioridades y limitaciones de ambos grupos, y que estas influyan en la agenda de la educación, es importante cerciorarse de que todos los procesos del plan para el sector educativo incluyan lo siguiente:

- ➊ consultas participativas con niñas y mujeres y niños y hombres de los grupos de beneficiarios;
- ➋ jóvenes, mujeres y hombres en la toma de decisiones en todos los niveles;
- ➌ diversas cohortes que abarquen distintas edades (de la juventud a la vida adulta), clases socioeconómicas, zonas rurales y urbanas, orígenes étnicos y capacidades. De este modo se reconoce que,

por ejemplo, las mujeres de clase media de zonas urbanas no necesariamente pueden representar con precisión las opiniones y prioridades de las mujeres pobres de zonas rurales (Derbyshire, 2002).

6.4 Fortalecimiento de la participación de la sociedad civil en el sector educativo

La Campaña Mundial por la Educación cumple una función esencial de apoyo en la participación activa y eficaz de los actores de la sociedad civil en la planificación del sector educativo. En el marco de dicha campaña, se considera que una sociedad civil informada y activa, que facilite una mayor participación de los ciudadanos, es fundamental para garantizar la elaboración, la ejecución y el monitoreo eficaz de los planes y las políticas de educación que cumplirán con las metas mundiales y los objetivos nacionales en materia de educación.

Un mecanismo destinado a fortalecer la participación de la sociedad civil en la planificación del sector es el Fondo de la Sociedad Civil para la Educación (CSEF), un programa coordinado por la Campaña Mundial por la Educación y asociados regionales y financiado principalmente por la AME, cuyo objetivo es otorgar fondos a las coaliciones de promoción de la sociedad civil de más de 50 países de ingreso bajo y mediano bajo, y fortalecer su capacidad (Campaña Mundial por la Educación, 2014). El fondo respalda a las coaliciones nacionales a través de los siguientes asociados regionales:

- ➊ la Red Africana de la Campaña sobre Educación para Todos, en África;
- ➋ la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, en América Latina y el Caribe;
- ➌ la Asociación de Asia y el Pacífico Sur de Educación Básica y de Adultos, en Asia y el Pacífico;
- ➍ la Campaña Árabe por la Educación para Todos, en Oriente Medio, Norte de África y Europa.

6.5 Estudio de caso: Apoyo a la educación de las niñas en Yemen

La Coalición de Yemen para la Educación para Todos, establecida en 2009, es un grupo de varias organizaciones de la sociedad civil, sindicatos de docentes y centros de capacitación. Proporciona una plataforma para que estas entidades puedan coordinar actividades en respaldo del logro de la educación para todos.

Durante un taller organizado por la Campaña Árabe por la Educación para Todos, con apoyo de la Campaña Mundial por la Educación y el CSEF, la Coalición de Yemen para la Educación para Todos observó que el analfabetismo de las niñas era un problema importante (Campaña Mundial por la Educación, 2015). La coalición adoptó medidas para abordar este problema, que se centraron en la comunidad con la tasa más alta de analfabetismo de Yemen. Asimismo, la coalición

reconoció que, para que los derechos de educación de las niñas se hagan realidad, el compromiso del Gobierno por sí solo no será suficiente. Se requerirá la participación de otros actores, especialmente los líderes tribales, dada su influencia y la función de la cultura para impedir el acceso de las niñas a la educación. En consecuencia, la coalición estableció alianzas con los líderes tribales, el Ministerio de Educación, los consejos locales y otras partes interesadas para respaldar la educación de las niñas. Se redactó un documento en el que se identifica la falta de educación de las niñas como una “vergüenza negra tribal”¹¹ y se sanciona a todo aquel que intente evitar la educación de las niñas. Se llevaron a cabo diversas actividades, que incluyeron talleres de concientización, reuniones y debates, para alentar a las partes interesadas a respaldar la campaña de educación de las niñas y demostrar su compromiso al firmar el documento. El documento se suscribió en febrero de 2014 con líderes tribales, funcionarios y la comunidad (Campaña Árabe por la Educación, 2014, 2016; Campaña Mundial por la Educación, 2015).

¹¹ “Vergüenza negra” es un término utilizado en Yemen que significa engañar a alguien, un grupo o una tribu. Cuando la vergüenza se profundiza, no desaparecerá hasta que ambas partes busquen un mediador neutral. Cuando el engaño se somete a la intervención de un mediador y una de las partes se echa atrás, se utiliza el término “vergüenza negra”. La vergüenza negra ocupa un lugar destacado y tiene consecuencias significativas (Campaña Árabe por la Educación para Todos).

6.6 Ejercicio de reflexión y aplicación

Haga una lista completa de las partes interesadas y los grupos de partes interesadas que deben participar en los procesos de planificación y evaluación del plan para el sector educativo. Reflexione, con otros colegas si es posible, sobre la medida en que estos grupos de partes interesadas han participado en cada uno de los pasos principales del proceso de planificación del sector educativo hasta el momento. Para cada parte interesada o grupo, complete el cuadro de la página siguiente.

Use los siguientes símbolos para completar cada recuadro:

S = sí; **N** = no

Luego, considere las siguientes preguntas:

- ¿Qué puede afirmarse sobre la participación de una amplia variedad de partes interesadas, incluidas las niñas y mujeres, en el proceso de planificación del sector?
- ¿Cuán suficiente ha sido la participación de las niñas y mujeres? ¿Están representadas las niñas y mujeres de diferentes grupos socioeconómicos, étnicos, lingüísticos, religiosos y de otra índole?
- ¿Qué recomendaciones pueden formularse para mejorar el proceso de planificación y evaluación de la educación para asegurarse de que las prioridades reflejen las diferentes necesidades de las mujeres y niñas y los hombres y niños, y garantizar la participación significativa de los grupos e individuos?

CUADRO 6.1 EVALUACIÓN Y DISEÑO PARA LA PARTICIPACIÓN INCLUSIVA DE LAS PARTES INTERESADAS EN EL PROCESO DEL PLAN PARA EL SECTOR EDUCATIVO

Parte interesada A	Exámenes del sector educativo	Diseño del plan para el sector educativo	Decisiones sobre estrategias	Elaboración del plan de acción	Presupuestación y financiamiento	Monitoreo periódico	Evaluación de la ejecución
Fue invitada a participar.							
Estuvo representada de manera adecuada.							
Tuvo oportunidad de brindar comentarios pertinentes.							
Los comentarios se tuvieron en cuenta.							
Los comentarios se reflejan en las decisiones adoptadas.							
Otras observaciones							

Parte interesada B	Exámenes del sector educativo	Diseño del plan para el sector educativo	Decisiones sobre estrategias	Elaboración del plan de acción	Presupuestación y financiamiento	Monitoreo periódico	Evaluación de la ejecución
Fue invitada a participar.							
Estuvo representada de manera adecuada.							
Tuvo oportunidad de brindar comentarios pertinentes.							
Los comentarios se tuvieron en cuenta.							
Los comentarios se reflejan en las decisiones adoptadas.							
Otras observaciones							

(continuado)

CUADRO 6.1 CONTINUADO

Parte interesada C	Exámenes del sector educativo	Diseño del plan para el sector educativo	Decisiones sobre estrategias	Elaboración del plan de acción	Presupuestación y financiamiento	Monitoreo periódico	Evaluación de la ejecución
Fue invitada a participar.							
Estuvo representada de manera adecuada.							
Tuvo oportunidad de brindar comentarios pertinentes.							
Los comentarios se reflejan en las decisiones adoptadas.							
Los comentarios se tuvieron en cuenta.							
Otras observaciones							
Conclusiones principales							
Medidas recomendadas							

6.7 Recursos adicionales sobre las consultas y la participación de las partes interesadas

Manual de Género: A Practical Guideline for Development Policy Makers and Practitioners. Helen Derbyshire, 2002.

Manual para facilitadores de auditorías de género: Metodología para las auditorías participativas de género de la OIT (2.^a edición). Organización Internacional del Trabajo, 2012.

Módulo 7: Selección de estrategias e intervenciones para abordar las disparidades de género

7.1 Panorama general

En este módulo se brindan directrices prácticas para identificar y seleccionar estrategias destinadas a abordar las disparidades y desigualdades de género en la educación. En particular, en este módulo:

- ❶ se explica cómo utilizar la información de los módulos anteriores para orientar la elección de estrategias e intervenciones;
- ❷ se presenta el análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO), que puede ser útil para la toma de decisiones;
- ❸ se destaca la importancia de utilizar datos empíricos y se presentan algunas prácticas prometedoras para la educación de las niñas;
- ❹ se ofrecen criterios que pueden utilizarse para elegir entre las diferentes estrategias e intervenciones en contextos específicos.

7.2 Análisis de género y selección de estrategias: Establecer un vínculo

El proceso del análisis de género, presentado en los módulos 2 a 4, permite evaluar las diferentes necesidades educativas de las niñas y los niños y la naturaleza de las disparidades y desigualdades de género, es decir, dónde existen, a quiénes afectan y cómo se manifiestan. Esta es la base para identificar estrategias tendientes a superar disparidades de género específicas. Para elegir entre distintas estrategias, se necesita información adicional y, en ocasiones, un proceso complejo de toma

de decisiones para calcular los beneficios de una estrategia respecto de otra. La estrategia más adecuada en un contexto determinado dependerá de la disponibilidad de recursos humanos, del presupuesto disponible y del costo relativo de las diferentes estrategias. Por último, las mejores estrategias serán aquellas que permitan lograr resultados. El examen de los datos empíricos sobre los efectos de las intervenciones en materia de educación en los obstáculos y las desigualdades de género en un contexto específico garantizará que la elección de estrategias se base en la experiencia.

7.3 Análisis de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades¹²

El análisis DAFO es un instrumento de toma de decisiones que los planificadores y responsables de la formulación de políticas pueden utilizar en las etapas iniciales de la identificación y la selección de estrategias. Este instrumento puede ofrecer una instantánea del sistema educativo y del entorno en el que este opera. El análisis DAFO puede ayudar a poner de manifiesto problemas importantes y permitir que los planificadores identifiquen soluciones eficaces. Este análisis puede realizarse con la información recopilada durante el análisis de género y la evaluación de la capacidad.

- ❶ **Fortalezas:** Capacidad y recursos humanos, financieros, institucionales y técnicos que han sido eficaces para abordar las cuestiones de género en la educación. Las fortalezas son internas y deben constituir la base para identificar y seleccionar estrategias.
- ❷ **Debilidades:** Atributos internos que han dificultado los avances hacia la igualdad de género y la educación de las niñas. Son áreas en las que se deben

¹² Sobre la base de la siguiente publicación: UNESCO (2006), *National Education Sector Development Plan: A result-based planning handbook*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001447/144783e.pdf>.

GRÁFICO 7.1 INTEGRACIÓN: ANÁLISIS DE GÉNERO, EVALUACIÓN DE LA CAPACIDAD, PARTICIPACIÓN DE LAS PARTES INTERESADAS Y SELECCIÓN DE ESTRATEGIAS

introducir mejoras para eliminar las disparidades y desigualdades de género.

- ❶ **Oportunidades:** Son factores externos que pueden ayudar a abordar las debilidades. Pueden contribuir a eliminar las disparidades y desigualdades de género, y deben aprovecharse siempre que sea posible.
- ❷ **Amenazas:** Son factores externos que pueden frenar el avance del programa de educación de las niñas e igualdad de género. Se deben adoptar medidas para evitar o minimizar las amenazas, en la medida de lo posible.

Rwanda 2008-12. Las conclusiones de ese análisis pueden utilizarse para identificar estrategias e intervenciones que aprovechen las oportunidades y fortalezas del sector educativo y, a la vez, aborden las debilidades y minimicen las amenazas. Por ejemplo, en el plan de Rwanda, se incluyen medidas para lograr lo siguiente:

- ❶ establecer y mantener mecanismos de coordinación y ejecución a nivel nacional y distrital;
- ❷ concientizar a las familias y las comunidades locales a través de las asociaciones de padres y docentes acerca de la importancia de que las niñas terminen la educación formal.

En el gráfico 7.2 se muestra un análisis DAFO del Plan Estratégico para la Educación de las Niñas de

GRÁFICO 7.2 ANÁLISIS DAFO DE LAS INTERVENCIONES DE PARTES INTERESADAS EN RWANDA

+		-	
Internas	Fortalezas	Debilidades	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Voluntad política positiva ➤ Existencia de la Política de Educación de las Niñas, el Plan Estratégico del Sector Educativo, y políticas y estrategias de género ➤ Promoción y acciones sólidas para el autoempoderamiento de las mujeres ➤ Algunas iniciativas existentes de sensibilización y empoderamiento ➤ Instalaciones sanitarias separadas en proceso de construcción ➤ Ausencia de estereotipos de género en los planes de estudio ➤ Medidas concretas de educación de las niñas adoptadas por el Ministerio de Educación y otras partes interesadas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análisis insuficiente de la situación de la educación de las niñas y de los datos desglosados por sexo en general ➤ Coordinación deficiente de las partes interesadas y falta de medidas posteriores al proceso de monitoreo y evaluación ➤ Existen asociaciones de padres y docentes, pero algunas de ellas no funcionan ➤ Las actitudes de la comunidad no han cambiado ➤ Pocas docentes y profesoras calificadas en los sistemas de educación secundaria y superior 	
Externas	Oportunidades	Amenazas	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fuerte compromiso del Gobierno y de los donantes internacionales ➤ Las actividades actuales de sensibilización y comunicación sobre la educación de las niñas se centran en las niñas ➤ Estructura gubernamental descentralizada ➤ Un conjunto de mujeres y niñas que asisten a la escuela secundaria y la universidad que actúan como modelos de comportamiento y respaldan la educación de las niñas de distintas maneras 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de financiamiento 	

Fuente: Ministerio de Educación, República de Rwanda, 2008.

7.3.1 EJERCICIO DE REFLEXIÓN Y APLICACIÓN: ANÁLISIS DAFO

Sobre la base de los análisis de género y de capacidad de los módulos anteriores, el objetivo de este ejercicio es destacar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas del sistema educativo con respecto al abordaje de las cuestiones de género. Los resultados de este

ejercicio contribuirán a la toma de decisiones estratégicas, que es el tema de la sección siguiente.

A partir de las preguntas orientativas presentadas en el cuadro de la página siguiente, reflexione sobre las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de su sistema educativo. Registre las observaciones y conclusiones en las columnas correspondientes.

+		-
Internas	Fortalezas	Debilidades
	<i>¿Qué da buenos resultados? ¿Cuáles son algunas ventajas? ¿Qué recursos existen actualmente?</i>	<i>¿Qué podría hacerse mejor? ¿Cuáles son los riesgos?</i>
Externas	Oportunidades	Amenazas
	<i>¿Qué nuevas fronteras pueden explorarse?</i>	<i>¿Cuáles son las cuestiones externas que pueden obstaculizar los avances?</i>

7.4 Identificación y selección de estrategias

A fin de identificar y seleccionar estrategias para abordar las disparidades de género y promover la igualdad de género, es necesario tomar decisiones bien fundadas. Las mejores estrategias e intervenciones responden a las cuestiones y los factores subyacentes identificados a través del análisis de género, y son congruentes con los objetivos y metas establecidos en el PSE. Por ejemplo, el análisis de género podría revelar que la baja matrícula de las niñas en el ciclo inferior de la escuela secundaria está relacionada con las amenazas a la seguridad en las escuelas y sus alrededores. Algunas estrategias adecuadas pueden ser la formulación de una política sobre la violencia de género relacionada con la escuela, la creación de un código de conducta para los docentes, o la provisión de transporte hacia y desde la escuela. Asimismo, es importante considerar si una estrategia puede ser eficaz por sí sola o si es necesario aplicar otras estrategias al mismo tiempo. En general, una combinación de estrategias tiene más probabilidades de lograr el cambio deseado (Unterhalter y otros, 2014).

7.4.1 USO DE DATOS EMPÍRICOS PARA IDENTIFICAR ESTRATEGIAS

Los datos empíricos permiten que los responsables de la formulación de políticas tomen decisiones basadas en las intervenciones de eficacia comprobada en un contexto determinado, lo que aumenta las probabilidades de lograr resultados. Los datos empíricos más confiables se generan a través de investigaciones y evaluaciones. Ciertas investigaciones tienen como objetivo establecer una relación de *causa y efecto*, a fin de demostrar que una intervención es responsable de un resultado específico. Los diseños de investigaciones experimentales, como los estudios aleatorios controlados y los diseños cuasiexperimentales, minimizan el riesgo de que posibles sesgos afecten los resultados. Otras investigaciones apuntan a mejorar la comprensión de las *razones* del devenir de los acontecimientos y los motivos por los cuales los participantes tienen ciertas opiniones sobre los eventos que los afectan (DFID, 2014). Los diseños y métodos de investigaciones observacionales, en particular aquellos en los que se utilizan

“Si bien cada clase de intervención puede tener un impacto positivo en el mejoramiento del acceso de las niñas a la escuela y su participación, en la calidad de la educación que reciben y en la medida en que esta educación las empodera, el impacto será mayor cuando se combinen diferentes tipos de intervención y se preste la debida atención al contexto en el que esas intervenciones tienen lugar, en particular, las relaciones sociales que pueden ser elementos constitutivos de las desigualdades de género”.

— Unterhalter y otros (2014)

datos cualitativos, generan un valor significativo al brindar información sobre cuestiones contextuales. Cabe destacar que no existe un sistema de clasificación reconocido a nivel mundial de los mejores diseños y métodos de investigación. Algunos consideran que los datos empíricos más sólidos se obtienen cuando se combinan diferentes métodos, o se los incorpora en un enfoque metodológico más amplio (DFID, 2014).

A nivel nacional, no todos los datos empíricos provenirán de una investigación rigurosa como un estudio aleatorio controlado. Por ende, se considera una buena práctica evaluar la solidez de los datos empíricos que indican que con una intervención determinada se lograrán los objetivos previstos. Realizar una evaluación de la solidez de los datos empíricos es una labor compleja que requiere de profundos conocimientos técnicos y un juicio atinado. En la publicación del DFID titulada *How to Note: Assessing the Strength of Evidence* (Nota práctica: Evaluar la solidez de los datos empíricos), disponible en <https://www.gov.uk/government/publications/how-to-note-assessing-the-strength-of-evidence>, se incluye más información sobre las características que han de considerarse al momento de evaluar la solidez de los datos empíricos. En general, los datos empíricos sólidos muestran que 1) los resultados positivos son más atribuibles a la intervención que a otros factores, y 2) que es probable que la intervención produzca el mismo patrón de efectos en poblaciones y contextos similares. Cuando los datos empíricos no son contundentes o no están disponibles, invertir en la intervención puede entrañar riesgos, ya que no se conocen las probabilidades de que se logren los resultados deseados. Sin embargo, se puede elegir una intervención con

datos empíricos escasos o nulos en cuanto a su eficacia en circunstancias en las que no existan intervenciones respaldadas por pruebas más sólidas. También podría elegirse una intervención que no esté firmemente sustentada si aborda de manera adecuada las necesidades de una población, una cultura o un contexto en particular. Un posible enfoque para gestionar intervenciones con datos empíricos escasos o nulos es empezar de a poco con un proyecto piloto y evaluar los resultados antes de intervenir a mayor escala.

En el cuadro 7.1 se presenta una serie de estrategias e intervenciones que se consideran eficaces para promover la educación de las niñas y la igualdad de género, según una evaluación realizada por un grupo de investigadores. En consonancia con el “enfoque de dos frentes” sugerido para garantizar que se tengan en cuenta las cuestiones de género, algunas de estas son intervenciones orientadas a la igualdad de género y algunas serían el resultado de las iniciativas de integración de las cuestiones de género.

CUADRO 7.1 ABORDAR LOS OBSTÁCULOS QUE ENFRENTAN LAS NIÑAS: INTERVENCIONES Y PRÁCTICAS PROMETEDORAS

Para reducir los costos pagados por la familia o los costos de oportunidad
<ul style="list-style-type: none"> ➊ Provisión de becas, estipendios y transferencias de efectivo ➋ Eliminación de los aranceles escolares y otros costos, como los correspondientes a libros de texto, uniformes y transporte ➌ Eliminación de cargos ocultos, voluntarios o administrativos de las escuelas ➍ Provisión de comidas en las escuelas
Para que las escuelas sean más accesibles
<ul style="list-style-type: none"> ➊ Construcción de escuelas y escuelas satélite, que cuenten con docentes calificados y se ubiquen cerca de las comunidades ➋ Provisión de transporte seguro ➌ Construcción de internados ➍ Oferta de horarios y modelos de estudio y dictado de clases flexibles
Para que las escuelas respondan mejor a las necesidades de las niñas
<ul style="list-style-type: none"> ➊ Formulación y mejora de políticas y prácticas de escuelas seguras, incluidos códigos de conducta, mecanismos de notificación y capacitación sobre violencia de género relacionada con la escuela, y mecanismos de apoyo para las víctimas ➋ Formulación y mejora de políticas de reingreso de niñas embarazadas o casadas o madres en edad escolar ➌ Provisión de servicios de abastecimiento de agua, saneamiento e higiene, por ejemplo, baños separados ➍ Empleo de docentes mujeres ➎ Implementación de capacitación sobre cuestiones de género para los docentes ➏ Provisión de aptitudes para la vida e información sobre derechos y salud sexual y reproductiva ➐ Creación de clubes y espacios seguros para niñas

CUADRO 7.1 CONTINUADO**Para mejorar la calidad de las escuelas**

- Dotación de suficientes docentes capacitados
- Uso de la enseñanza en lengua materna en las escuelas
- Distribución de docentes en las zonas rurales, incluidas docentes mujeres
- Inclusión de incentivos basados en el desempeño para los docentes
- Elaboración de materiales de enseñanza y aprendizaje, planes de estudio y pedagogía sin sesgos

Para lograr el apoyo de la comunidad

- Movilización de las comunidades mediante programas de divulgación y concientización sobre el matrimonio infantil y el embarazo precoz
- Participación de mujeres que actúen como mentoras y modelos de comportamiento
- Transformación de actitudes en la comunidad mediante la colaboración con: (i) líderes familiares, religiosos y tradicionales, y hombres y niños, y (ii) los medios de comunicación para respaldar los mensajes positivos
- Participación de madres y padres en las escuelas, por ejemplo, comités de gestión escolar y asociaciones de padres y docentes
- Creación de clubes de madres

Fuentes: Unterhalter y otros, 2014; Camfed, 2011; Sperling y Winthrop, 2015.

RECUADRO 7.1 PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE CIENCIAS, TECNOLOGÍA, INGENIERÍA Y MATEMÁTICAS

A nivel mundial, se ha observado que la participación laboral femenina en los campos de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM) es baja, a pesar de la creciente demanda de profesionales en estas áreas. La brecha de género en el empleo en los campos CTIM es un reflejo de la baja participación de las niñas en las materias CTIM en todos los niveles de la educación. Un informe en el que se analizan las brechas de género en la educación en los países de la OCDE revela que solo el 14 % de las mujeres jóvenes que ingresan en la educación terciaria por primera vez eligieron estudiar un campo relacionado con las ciencias, frente al 39 % de los hombres jóvenes (OCDE, 2015).

Sobre la base de un análisis de los resultados del examen PISA de 2012, en el informe también se observa que las niñas generalmente tienen menos confianza en sus capacidades en matemáticas y ciencias, y presentan mayor ansiedad en relación con las matemáticas, características que se relacionaron con diferencias de desempeño equivalentes a entre medio y un año escolar.

Entre los diversos factores que contribuyen a la brecha de género en CTIM, se incluyen los sesgos de género y las normas sociales que perpetúan los estereotipos de género sobre las materias y las profesiones relacionadas con CTIM. Estos

(continuado)

RECUADRO 7.1 CONTINUADO

estereotipos, que generalmente se ven reforzados en los materiales de enseñanza y aprendizaje, planes de estudio y pedagogía, pueden incidir negativamente en el interés y el desempeño de las niñas en CTIM. La educación puede contribuir a elevar la cantidad de mujeres en los campos CTIM al alentar y brindar apoyo a las niñas para que estudien materias relacionadas con estos campos. Algunas recomendaciones normativas para cerrar la brecha de género en CTIM son eliminar el sesgo de género en la enseñanza, los planes de estudio y los materiales de enseñanza y aprendizaje, presentar modelos de comportamiento de sexo femenino en CTIM, y brindar orientación vocacional a las niñas.

Techno Girl, de Sudáfrica, es un ejemplo de programa que ha ayudado a fomentar la participación de las niñas en CTIM mediante un sistema de mentores y el aprendizaje por observación del trabajo. El programa, que comenzó como un proyecto en 2006 y actualmente se ofrece a nivel nacional, está

a cargo del Departamento de Educación Básica en colaboración con UNICEF. El objetivo general del programa es “mejorar y aumentar la inclinación de las niñas desfavorecidas hacia carreras de CTIM, lo que aumentará la cantidad de mujeres que trabajan en ámbitos que son fundamentales para el crecimiento económico de Sudáfrica” (UNICEF, 2015). El programa está dirigido a las niñas de entre 15 y 18 años, de noveno a decimosegundo grado. Las niñas se seleccionan en función del desempeño académico en ciencias y matemáticas, y provienen de escuelas de los quintiles más pobres de Sudáfrica. Las niñas seleccionadas participan en programas en empresas del sector público y privado que tienen campos profesionales con recursos humanos limitados o puestos en los que las mujeres están subrepresentadas. En una evaluación de 2015, se señala que el programa ha llegado a 5896 niñas de 1050 escuelas en 76 distritos de las 9 provincias del país (UNICEF, 2015).

7.4.2 CRITERIOS PARA SELECCIONAR LAS ESTRATEGIAS

Adoptar y adaptar criterios que se aplican a una amplia variedad de intervenciones en la educación puede ayudar a seleccionar estrategias para abordar las disparidades y desigualdades de género. En términos generales, las estrategias que han de elegirse son aquellas que resulten más adecuadas, según los siguientes criterios interrelacionados adaptados de *Educational Planning for Conflict and Disaster Risk Reduction* (Planificación de la Educación para la Reducción del Riesgo de Conflictos y Desastres) (IIPE-UNESCO, 2012):

Basadas en datos empíricos: Como se indicó anteriormente, una estrategia o intervención debe estar respaldada por datos empíricos creíbles, cuando sea posible. Si bien no siempre existen pruebas en todos

los países, las conclusiones de las investigaciones del contexto de un país a veces pueden ser pertinentes en otro. También pueden utilizarse otros datos empíricos recopilados a través de diferentes diseños y métodos de investigación para respaldar la elección de la estrategia. Esto incluye las investigaciones observacionales que se basan en datos cuantitativos (como estudios transversales, longitudinales, de casos y controles, y de cohortes) y en datos cualitativos (por ejemplo, estudios de casos, entrevistas y grupos de trabajo).

Preguntas orientativas

- ❶ ¿Existen datos empíricos sobre la estrategia? En caso afirmativo, ¿respaldan la decisión de seleccionar la estrategia demostrando que esta es eficaz? ¿En qué contexto es eficaz la estrategia?

- ❶ En el caso de las estrategias e intervenciones que no están firmemente respaldadas por datos empíricos, ¿por qué se las ha seleccionado? ¿Deberían aplicarse a título experimental en pequeña escala y evaluarse antes de aplicarlas a mayor escala? En caso afirmativo, ¿cómo se les realizará el monitoreo para crear la base nacional de datos empíricos?

Factibilidad: Comparar los recursos necesarios (que incluyen la capacidad humana, técnica, financiera e institucional y el plazo para la ejecución) con los recursos disponibles ayuda a evaluar la medida en que una estrategia es factible. Hay más probabilidades de éxito si la estrategia está respaldada por recursos nacionales suficientes. Para que una revisión desde una perspectiva de género de los planes de estudio sea factible, debe estar incluida en el programa de otras reformas de dichos planes. En la planificación se deberá tener en cuenta el plazo necesario para que los institutos de capacitación docente actualicen sus propios planes de estudio y capaciten o vuelvan a capacitar a los docentes. Asimismo, será fundamental considerar los costos y los recursos humanos necesarios.

Preguntas orientativas

- ❶ ¿Existe la capacidad humana, técnica, financiera e institucional necesaria para ejecutar la estrategia seleccionada?
- ❶ ¿Existen cursos de capacitación y asistencia técnica disponibles para respaldar la implementación? En caso negativo, ¿la estrategia incluye medidas que fortalecerán la capacidad necesaria?
- ❶ ¿Se puede implementar la estrategia dentro del plazo propuesto?
- ❶ ¿Existen sistemas de monitoreo y evaluación para ayudar a controlar y evaluar el desempeño de la ejecución?

Asequibilidad: Este criterio se refiere a los costos relacionados con la implementación de la estrategia. Elegir estrategias eficaces es importante, pero el impacto debe considerarse junto con el costo (véase el recuadro 7.2).

El costo financiero de la estrategia debe estar dentro del alcance del Gobierno. A partir de los cambiantes entornos económicos y políticos, deben examinarse diferentes hipótesis de financiamiento. En última instancia, las estrategias seleccionadas quizá deban volver a evaluarse o modificarse en función de las hipótesis de financiamiento, lo que se analizará en el módulo 8. También deben tenerse en cuenta los costos políticos y sociales de la estrategia. Se podría considerar que entregar bicicletas gratis a las niñas, introducir un programa de autobuses escolares o construir internados son intervenciones que mejoran el acceso de las niñas a la escuela secundaria. Las consecuencias sobre los costos de cada opción serán diferentes, incluso para el desembolso de capital inicial y los costos de mantenimiento de rutina.

Preguntas orientativas

- ❶ ¿El país puede afrontar la ejecución de la estrategia teniendo en cuenta su costo y la necesidad de realizar una asignación anticipada de recursos al sector? ¿Existen posibles situaciones alternativas?
- ❶ ¿La estrategia tiene consecuencias sobre los costos para los hogares? ¿Cuáles son las consecuencias para las niñas de hogares pobres?
- ❶ ¿Existen costos políticos relacionados con la estrategia?

Conveniencia: Una estrategia debe ser adecuada para el país, la comunidad, el contexto cultural y las circunstancias locales. En una estrategia conveniente se tienen en cuenta los intereses del Gobierno y de la comunidad. La participación de las partes interesadas durante la formulación de la estrategia ayuda a garantizar que se aborden sus necesidades (véase el módulo 6). Esto también promueve la identificación con la estrategia y la rendición de cuentas, lo que a su vez contribuye a la sostenibilidad de los resultados. La estrategia elegida también debe estar en consonancia con los objetivos y metas generales establecidos en el PSE.

Un ejemplo en el que se destacan los criterios de conveniencia corresponde a Afganistán. La Encuesta del Pueblo Afgano realizada por The Asia Foundation (Shawe, 2013) mostró que existe una gran demanda de

RECUADRO 7.2 RELACIÓN ENTRE COSTOS Y BENEFICIOS

El desafío de seleccionar la combinación óptima de estrategias se complica aún más con las crecientes demandas a las que se debe hacer frente con fondos limitados. Evaluar la relación entre costos y beneficios, o el beneficio que se deriva de cada dólar gastado, ayudará al momento de comparar estrategias con diferentes costos, escala e impacto previsto. En algunos casos, los enfoques más costosos pueden ofrecer más beneficios si el impacto de cada dólar es mayor que el de un enfoque de costo más bajo.

El análisis de la eficacia en función de los costos es un instrumento que puede utilizarse para evaluar la relación entre costos y beneficios. En dicho análisis, se vincula la información sobre la eficacia de las intervenciones con los datos sobre sus costos, y se examina el impacto en relación con el costo a fin de optimizar los resultados de un nivel determinado de recursos. En un contexto en el que las decisiones sobre educación se ven afectadas por la limitada disponibilidad de recursos financieros, este análisis ayuda a los planificadores y responsables de la toma de decisiones a elegir sensatamente entre los diferentes cursos de acción para promover

la educación de las niñas. Por ejemplo, si en una intervención se entregan bicicletas a las niñas para aumentar su matrícula en la escuela secundaria, y en otra se construyen internados con el mismo fin, los planificadores y responsables de la formulación de políticas considerarán el costo relativo por unidad de impacto y elegirán la opción que tenga el mayor impacto en la matrícula por la misma cantidad de recursos. Esta selección también puede ayudar a liberar recursos para otros usos.

Debido a la naturaleza técnica del proceso, los ministerios de Educación no siempre realizan el análisis de la eficacia en función de los costos, pese a la importancia que reviste. Dada la pertinencia de evaluar la relación entre costos y beneficios, los ministerios de Educación que mejoren o fortalezcan sus capacidades para realizar análisis de esta clase podrán tomar decisiones mejor fundamentadas para la programación relativa a la educación. Las alianzas con institutos y universidades con experiencia en el cálculo de la relación entre costos y beneficios son una de las maneras de mejorar la capacidad.

educación de las niñas, pero esta demanda depende de la disponibilidad de infraestructura e instalaciones que tengan en cuenta las cuestiones de género, lo que incluye escuelas separadas para las niñas, docentes mujeres, muros perimetrales y el desplazamiento seguro de la casa a la escuela (Jackson, 2011). Construir escuelas separadas y contratar docentes mujeres quizá no sean intervenciones eficaces en función de los costos, pero se les puede asignar prioridad debido a que resultan muy convenientes.

Preguntas orientativas

- ❶ ¿La estrategia es adecuada para el contexto cultural y nacional determinado? ¿Existe consenso acerca de la adecuación de la estrategia? ¿Los miembros del grupo o comunidad destinatario (incluidas

mujeres y hombres y, cuando corresponda, niñas y niños) participan en el proceso de formulación de la estrategia?

- ❷ ¿La estrategia está alineada con los objetivos y metas generales establecidos en el Plan Sectorial de Educación?

Sostenibilidad: Dado que el impacto de las intervenciones a menudo se observa a lo largo de períodos prolongados, es esencial considerar los requisitos a largo plazo de una estrategia (IIPE-UNESCO, 2012). La sostenibilidad hace referencia al grado en el que se puede respaldar una estrategia a largo plazo a partir de recursos financieros y de otra índole. Para lograrlo, es preciso crear capacidades humanas, técnicas, financieras e institucionales sólidas, que deben integrarse

en los planes, programas y presupuestos existentes. Asimismo, la voluntad y el liderazgo político firmes y el apoyo amplio de la comunidad son fundamentales.

Preguntas orientativas

- ❶ ¿Es posible sostener la estrategia a largo plazo en términos de disponibilidad de personal, tiempo de personal y financiamiento?
- ❷ ¿Habrá apoyo a largo plazo para la estrategia a nivel político y de la comunidad? ¿Existen promotores de la educación de las niñas o la igualdad de género que puedan respaldar las estrategias?

- ❸ ¿Existen sistemas de monitoreo y evaluación para ayudar a demostrar el impacto sostenido?

La elección y la combinación adecuadas de estrategias para la educación de las niñas tienen una importancia decisiva para lograr buenos resultados y dependerán de los criterios anteriores aplicados a cada país y contexto en particular. La selección de estrategias a menudo se reduce a sopesar las diferentes opciones y adoptar soluciones de compromiso. En última instancia, para adoptar tales soluciones, se debe establecer un diálogo estratégico entre el ministerio de Educación y el ministerio de Hacienda, otros ministerios pertinentes, expertos técnicos y las partes interesadas.

7.5 Ejercicio de reflexión y aplicación

Este ejercicio permitirá a los planificadores y responsables de la formulación de políticas poner en marcha el proceso de identificación de estrategias para abordar las cuestiones de género en la educación como una parte integral del procedimiento de preparación del plan para el sector educativo. Tenga presente que los resultados del análisis DAFO deben considerarse una vez que se complete este ejercicio.

Paso 1

Sobre la base del análisis de género (módulos 2 a 4), escriba un problema que se haya identificado, junto con los factores subyacentes.

Problema	
Factores	

Paso 2

Enumere una o varias estrategias que puedan aplicarse para abordar el problema y los factores subyacentes identificados anteriormente. Se puede utilizar como referencia la lista de prácticas promotoras incluida en el recuadro 7.1. Aplique los criterios para evaluar cada estrategia. En la última columna de la derecha, “Comentarios”, escriba las observaciones, si las hubiera.

Estrategia	Criterios					Comentarios
	Basadas en datos empíricos	Factibilidad	Asequibilidad	Conveniencia	Sostenibilidad	

7.6 Recursos adicionales sobre la identificación y la selección de estrategias

DATOS EMPÍRICOS SOBRE INTERVENCIONES EFICACES EN LA EDUCACIÓN

Global Guidance on Addressing School-Related Gender-Based Violence. UNESCO y ONU Mujeres, 2016.

Evidence on girls' secondary education. Equipo de Asesoramiento y Recursos en materia de Salud y Educación (HEART), 2015.

How to Note: Assessing the Strength of Evidence. DFID, 2014.

Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A meta-analysis of rigorous impact evaluations. Katherine Conn, 2014.

Impacts of Conditional Cash Transfer Programs on Educational Outcomes in Developing Countries: A Meta-analysis. Juan Esteban Saavedra y Sandra García, 2012.

Iniciativa Internacional para la Evaluación de Impacto. Mapas de brechas de evidencia. La educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género. Elaine Unterhalter, Amy North, Madeleine Arnot, Cynthia Lloyd, Lebo Moletsane, Erin Murphy-Graham, Jenny Parkes y Mioko Saito, 2014.

What Works in Girls' Education: Evidence for the World's Best Investment. Gene B. Sperling y Rebecca Winthrop, 2015.

What Works in Girls' Education in Ghana: A critical review of the Ghanaian and international literature. Camfed, 2011.

RELACIÓN ENTRE COSTOS Y BENEFICIOS

Comparative Cost-Effectiveness Analysis to Inform Policy in Developing Countries: A General Framework with Applications for Education. Iqbal Dhaliwal, Esther Duflo, Rachel Glennerster y Caitlin Tulloch, 2011.

Guidance for DFID country offices on measuring and maximising value for money in cash transfer programs. Anthony Hodges, Matthew Greensdale y Philip White, 2013.

Módulo 8: Uso de estimaciones de costos para orientar la elección de estrategias e intervenciones tendientes a promover la igualdad de género

8.1 Panorama general

Integrar los costos de las estrategias e intervenciones que tienen en cuenta las cuestiones de género en los PSE es fundamental para lograr los objetivos y metas relacionados con la igualdad de género y la educación de las niñas. Las estimaciones de costos pueden utilizarse para orientar la elección de estrategias y garantizar que se asignen recursos suficientes en el presupuesto para educación a fin de ejecutar las estrategias seleccionadas. En este módulo se describe lo siguiente:

- ❶ el motivo por el cual la estimación de costos es importante para una planificación que contempla las cuestiones de género;
- ❷ la forma de llevar a cabo los ejercicios de estimación de costos y financiamiento relacionados con las cuestiones de género utilizando modelos de simulación educativa durante la preparación del PSE;
- ❸ la manera de garantizar que los modelos de simulación educativa incluyan parámetros que respalden la inclusión de prioridades y estrategias relacionadas con las cuestiones de género en los PSE;
- ❹ la presupuestación que contempla las cuestiones de género como estrategia para promover la igualdad de género en la educación.

8.2 Estimación de costos para fomentar la igualdad de género

La estimación de costos es el proceso de estimar o calcular los costos financieros relacionados con la aplicación

de una estrategia. En síntesis, implica evaluar y cuantificar todos los recursos necesarios (humanos, físicos y materiales). La estimación de costos brinda a los planificadores y responsables de la formulación de políticas una descripción general de los recursos y el financiamiento necesarios para lograr los objetivos y metas del PSE.

El apoyo financiero y político a las estrategias que abordan las disparidades de género en la educación es indispensable para lograr los objetivos de igualdad de género y educación de las niñas. Determinar los costos relacionados con estas estrategias aumenta las probabilidades de implementación y de una asignación de recursos equitativa y eficiente. Asimismo, calcular los costos de la inacción frente a las disparidades de género en la educación también puede ayudar a ratificar la conveniencia de invertir en estrategias específicas. Por ejemplo, un estudio reciente realizado por RTI International reveló que el acoso escolar puede tener un costo de hasta USD 17 000 millones por año en los países de ingreso bajo y mediano (RTI International, 2015). En los países donde el acoso escolar constituye un problema, esta información puede utilizarse para promover la asignación de recursos a fin de ejecutar estrategias que aborden la violencia de género relacionada con la escuela.

“Si bien los Gobiernos se han comprometido a actuar para fomentar la igualdad de género, la falta de datos sobre los costos de traducir los compromisos de política en recursos e inversiones limita la eficacia y el impacto de sus intervenciones”.

—ONU Mujeres, 2015

8.3 Preparación de PSE en posibles situaciones de financiamiento que incluyan la perspectiva de género mediante el uso de modelos de simulación educativa

Existen diferentes herramientas que pueden utilizarse para analizar el costo de una estrategia o política. Comúnmente se utiliza el modelo de simulación educativa, un instrumento de planificación mediante el cual se evalúan las consecuencias financieras y logísticas de una política o estrategia educativa. En el modelo se tienen en cuenta los recursos disponibles para estimar el déficit de financiamiento y ayudar a adoptar posibles soluciones de compromiso. Estos modelos respaldan el diálogo de políticas y la toma de decisiones sobre la base de datos empíricos. Además, ayudan en las negociaciones relativas a los recursos con los donantes y entre los ministerios de educación y de hacienda. A fin de obtener recursos financieros suficientes para las estrategias e intervenciones que abordan las disparidades y desigualdades de género, los costos deben incluirse en el modelo de simulación educativa. De este modo, se puede crear un marco de financiamiento que sea sostenible y sólido desde el punto de vista técnico, y que tenga en cuenta las cuestiones de género.

Existen diversos modelos de simulación educativa¹³ creados por distintos países o promovidos por los socios para el desarrollo. Estos modelos, que respaldan la planificación de la educación durante todo el ciclo normativo, y también durante etapas específicas como el análisis o la planificación operativa, a menudo difieren en su método, estructura, presentación y alcance según el enfoque de la planificación nacional (véase el recuadro 8.1).

8.3.1 CÓMO DISEÑAR UN MODELO DE SIMULACIÓN EDUCATIVA QUE TENGA EN CUENTA LAS CUESTIONES DE GÉNERO

Para diseñar un modelo de simulación educativa que tenga en cuenta las cuestiones de género, un equipo debe recopilar con anticipación todos los datos de referencia desglosados por sexo y de costos unitarios necesarios, incluso los correspondientes a las estrategias propuestas, en la etapa de análisis. Luego se identifican los posibles supuestos y decisiones sobre políticas, y se los traduce en diferentes situaciones hipotéticas, que se ponen a prueba mediante un proceso de ensayo y error. Posteriormente se proyectan los resultados en términos de costos y financiamiento de esas hipótesis, y se los utiliza para orientar el diálogo sobre políticas y la toma de decisiones.

A continuación, se detallan los principales pasos para integrar las estrategias e intervenciones de igualdad de género y educación de las niñas en un modelo de simulación educativa.

1. Recopilar los datos de referencia

- ➊ El primer paso para diseñar un modelo de simulación educativa es recopilar los datos de referencia sobre la educación correspondientes a población, matrícula, personal docente y no docente y costos unitarios, incluidos los costos de edificios, letrinas, becas y materiales de enseñanza y aprendizaje, según corresponda. Posteriormente, se ingresan los datos en el modelo.
- ➋ Un modelo de simulación educativa que tenga en cuenta las cuestiones de género incluye datos de referencia desglosados por sexo, por ejemplo, las tasas brutas de ingreso actuales de niñas y niños en el nivel primario. Los datos de referencia sobre infraestructura y materiales pedagógicos probablemente no estén desglosados por

Recopilar los datos de referencia

Identificar supuestos

Generar hipótesis

¹³ Para obtener más información sobre diferentes modelos de simulación educativa, visite el sitio web de la Red Interinstitucional de Modelos de Simulación Educativa, inesm.education.unesco.org, y http://www.unicef.org/education/bege_SEE.html.

RECUADRO 8.1 EJEMPLOS DE MODELOS DE SIMULACIÓN EDUCATIVA

El Modelo de Simulación Financiera Educativa (EFSM), el Modelo de Simulación de Políticas y Estrategias Educativas (EPSSim) y el Modelo de Simulaciones para la Equidad en la Educación (SEE) son tres ejemplos de modelos de simulación educativa que ayudan a proyectar las necesidades de recursos y financiamiento para la educación en relación con un conjunto de supuestos normativos.

En el EFSM y el EPSSim, se realizan estimaciones de los flujos de alumnos (sobre la base del progreso previsto en variables tales como el ingreso, la repetición, la deserción y la transición) para determinar cuántos alumnos se matricularán en cada nivel teniendo en cuenta la población en edad escolar prevista. La cantidad de alumnos, a su vez, junto con el progreso previsto en la proporción alumno-docente, permite determinar cuántos docentes se necesitarán. La información sobre la cantidad de docentes y los cambios previstos en salarios, costos de capacitación y costos por conceptos distintos de la remuneración de los docentes, por ejemplo, ayuda a proyectar los costos generales de la educación. En el modelo EPSSim, el desglose por sexo de algunos resultados e intervenciones ya está incorporado. Por ejemplo, la matrícula de las niñas es independiente de la matrícula de los niños, y se establecen disposiciones para ingresar la cantidad de beneficiarios de las intervenciones por sexo (por

ejemplo, en el caso de los subsidios destinados a los pobres o los programas de comedores escolares). Dicha información deberá agregarse al EFSM. En ambos modelos, el equipo nacional debe ingresar el impacto previsto de las intervenciones relativas al género en los flujos de alumnos. Por ejemplo, si se prevé que la construcción de letrinas, la mayor cantidad de docentes mujeres y la capacitación docente contribuyan a reducir las tasas de deserción de las niñas, el equipo debe formular un supuesto sobre la disminución resultante en las tasas de deserción de las niñas e ingresar este valor en el modelo.

Por su parte, el modelo SEE se centra en la elaboración de modelos de intervenciones dirigidas a grupos marginados. El modelo comienza a partir de las intervenciones propuestas, predice el impacto previsto de estas, y compara su eficacia en función de los costos, algo que no existe en los modelos EFSM y EPSSim. Mediante el modelo SEE, se proyectan los impactos y costos previstos de intervenciones seleccionadas dirigidas a grupos marginados (lo que puede ayudar a estimar el resultado de intervenciones específicas dirigidas a las niñas pobres de zonas rurales, por ejemplo), pero no se ofrece una simulación completa de los costos en el sector educativo. Por lo tanto, sus resultados deben integrarse dentro de modelos de simulación educativa más tradicionales.

sexo. Sin embargo, los costos unitarios conexos pueden ingresarse en el modelo a un precio más alto si se prevé que incluirán elementos específicos para tener en cuenta las cuestiones de género. Por ejemplo, puede haber costos adicionales relacionados con la elaboración de libros de texto o guías para docentes sin sesgos de género, o la construcción de letrinas separadas para niñas y niños (véase el recuadro 8.2).

- ➊ Además de los datos de referencia sobre la educación y la información sobre costos unitarios, para cualquier tipo de simulación (tenga o no en cuenta las cuestiones de género), se debe

recopilar información macroeconómica para ayudar a evaluar la viabilidad financiera de las estrategias seleccionadas. Algunos de los datos macroeconómicos necesarios son el crecimiento del producto interno bruto, los ingresos internos como porcentaje del producto interno bruto, y el porcentaje de ingresos internos asignado a los gastos ordinarios para educación.

2. Identificar supuestos

- ➋ El próximo paso en el diseño de un modelo de simulación educativa es la identificación de supuestos. En la mayoría de estos modelos, una

RECUADRO 8.2 EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS QUE TIENEN EN CUENTA LAS CUESTIONES DE GÉNERO Y SU INTEGRACIÓN EN LOS MODELOS DE SIMULACIÓN EDUCATIVA

La construcción de letrinas es un posible componente de una política educativa que puede tener una gran influencia en la asistencia de las niñas a la escuela. Por ende, en el modelo de simulación educativa, se puede considerar una variable específica denominada “letrinas”. La cantidad de letrinas existentes en el año de referencia deberá ingresarse en el modelo, y la opción normativa elegida (por ejemplo, letrinas separadas para niñas y niños en cada escuela) deberá expresarse como una relación porcentual (1 letrina cada xx niños/1 letrina cada xx niñas). También debe incorporarse en el modelo el plazo establecido para lograr el objetivo de la política (expresado en cantidad de años).

Si un Gobierno desea introducir becas para las niñas del ciclo inferior de la escuela secundaria, se

debe estimar el costo unitario del subsidio, junto con la cantidad de beneficiarias que debe cubrirse durante el período planificado. El modelo de simulación educativa indicará si esta estrategia es viable en términos de los recursos financieros necesarios. Según la estructura del modelo, los planificadores pueden optar por establecer la “beca para niñas” como una partida específica, o bien, incluirla en una categoría más amplia, como “subsidio social”.

La creación de un departamento, dirección o unidad específico dedicado a promover la educación de las niñas y la igualdad de género en la educación conlleva un gasto adicional en costos administrativos, por ejemplo, personal, equipos y supervisión. Estos costos deben incluirse en el modelo de simulación.

vez que se han identificado las estrategias y actividades propuestas, sus impactos previstos deben incluirse en el modelo en forma de supuestos.

- ➊ En un modelo de simulación educativa que tenga en cuenta las cuestiones de género, se integran supuestos relacionados con el género. Por ejemplo, si se prevé que una intervención contribuya a una reducción de la deserción de las niñas, esta reducción se integra como parte de los supuestos del modelo. Por lo tanto, las variables relacionadas con el género, como las tasas de ingreso, repetición, deserción y transición de niñas y niños deben establecerse como variables con objetivos que simulan los resultados de la estrategia propuesta.
- ➋ Mediante el uso de supuestos sobre la evolución de las tasas de deserción de las niñas, el modelo de simulación educativa puede ayudar a proyectar los cambios en variables tales como las tasas brutas de matrícula y la cantidad necesaria de docentes. Por ejemplo, un análisis puede haber indicado que el 35 % de los padres de niñas

no escolarizadas mencionan el temor por la seguridad de las niñas en la escuela y sus alrededores como la principal razón por la que sus hijas no asisten a la escuela. En respuesta, los planificadores decidieron crear nuevos marcos normativos, establecer mecanismos de prevención y respuesta, concientizar a los docentes y empoderar a los alumnos. Además de integrar los costos de estas intervenciones, el equipo responsable del modelo de simulación debe estimar el impacto previsto de dichas intervenciones en las tasas de deserción de las niñas estableciendo los objetivos de deserción pertinentes. Así, el modelo permite proyectar los cambios de otras variables durante el período planificado como una consecuencia directa de estos supuestos.

- ➌ Cabe destacar que en algunos modelos de simulación educativa, como el SEE (véase el recuadro 8.1), se proyecta automáticamente el impacto de las estrategias e intervenciones de género propuestas en productos tales como las tasas de ingresos o deserción o los resultados del aprendizaje.

3. Generar situaciones hipotéticas

- ❶ El diseño de un modelo de simulación educativa finaliza con la generación de diferentes situaciones hipotéticas para orientar el diálogo sobre políticas acerca de las estrategias propuestas. En esta etapa, el modelo se utiliza para proyectar las necesidades en materia de recursos y los costos relacionados con la información de referencia que se ingresó, los supuestos y las metas. Esto incluye los recursos humanos, como personal docente y no docente; los recursos físicos, como escuelas, aulas, letrinas y otra infraestructura pertinente para la educación, y los recursos financieros que se necesitan para implementar las estrategias identificadas. Se pueden formular varias situaciones hipotéticas para comprobar el impacto de diferentes conjuntos de elecciones y supuestos estratégicos.
- ❷ Mediante este proceso, el modelo de simulación educativa ayuda a los planificadores y responsables de la formulación de políticas a evaluar la sostenibilidad financiera y logística de las estrategias propuestas que tienen en cuenta las cuestiones de género, lo que incluye estimaciones de costos y repercusiones presupuestarias. A

medida que avanza el diálogo sobre políticas y se sopesan atentamente las diferentes opciones, una situación hipotética en particular emergerá como la opción óptima que servirá como marco de referencia para elaborar el plan para el sector educativo.

La decisión de integrar variables de género en el modelo depende de una combinación de cuestiones políticas y técnicas, que pueden incluir las siguientes, además de otros factores:

- a. el enfoque y lo explícito de las cuestiones de género en la política de desarrollo nacional;
- b. la voluntad política para reducir las disparidades y desigualdades de género, y la capacidad del ministerio de Educación y de otros actores para traducirla en medidas concretas;
- c. las perspectivas y la influencia de los donantes;
- d. la estructura del modelo de simulación;
- e. la disponibilidad de recursos para abordar las disparidades y desigualdades de género.

8.4 Ejercicio de reflexión y aplicación

El modelo EPSSim (que se analiza en la sección 8.3) es un modelo de simulación educativa creado por la UNESCO en 2001 que ha evolucionado continuamente desde entonces. El EPSSim es un modelo genérico y sectorial. Su objetivo es generar un amplio apoyo reflejando las inquietudes y los intereses de diversas partes interesadas (además de los ministerios de educación, hacienda y planificación) e incluir componentes adicionales en la intersección del sector educativo y de otros sectores, por ejemplo, las intervenciones a favor de los pobres y los comedores escolares. En el cuadro 8.1 se muestra un conjunto de variables ingresadas como supuestos en el modelo EPSSim utilizado. En la segunda columna se incluyen variables que se proyectarán a través del modelo sobre la base de estos supuestos. *Cabe destacar que no hay una correspondencia línea a línea entre las variables de la izquierda y de la derecha.*

CUADRO 8.1 TIPO DE VARIABLES UTILIZADAS EN EL EPSSIM, EL MODELO DE SIMULACIÓN DE LA UNESCO

Variables imputadas como supuestos		Variables calculadas por el modelo
Categoría "Alumnos"		
Tasa de ingreso en primer grado		Nuevos ingresantes en primer grado
Tasas de flujo (p. ej., repetición, supervivencia)		Cantidad de alumnos y tasas brutas de matrícula
Proporción alumnos-clase		Tasas brutas de matrícula
Proporción de clases de enseñanza simultánea de varios grados		Cantidad de clases/aulas
Proporción de clases de doble turno		Cantidad de clases de enseñanza simultánea de varios grados o de doble turno
Categoría "Personal docente y de otra índole"		
Proporción alumnos-docente		Gastos correspondientes a salarios
Tasas de rotación y renuncia al puesto		Gastos ordinarios
Tasas de supervisión del personal		Gastos de inversión
Proporción de personal no docente		Déficit de financiamiento
Categoría "Costo y financiamiento"		
Porcentaje de aumento anual de los salarios		Gastos correspondientes a salarios
Escala salarial y otros gastos		Gastos ordinarios
Asignaciones presupuestarias		Gastos de inversión
Indicadores macroeconómicos		Déficit de financiamiento

Adaptado de: UNESCO, 2012.

Parte 1

Para cada categoría del cuadro 8.1, identifique las variables que deben desglosarse por sexo para que el modelo de simulación tenga más en cuenta las cuestiones de género.

Categoría	Conjunto de variables del cuadro 8.1 que deben desglosarse por sexo
Alumnos	
Personal docente y de otra índole	
Costo y financiamiento	

Parte 2

En el cuadro siguiente se incluyen algunas estrategias para abordar las disparidades de género en la educación. Identifique cuáles variables de la simulación del cuadro 8.1 se verían impactadas por las estrategias. Por ejemplo, ¿las exenciones en el pago de aranceles escolares para las niñas que asisten a la escuela influyen en la tasa de ingreso de las niñas? ¿Tendrían impacto en las tasas de repetición o supervivencia de las niñas?

Estrategia para abordar las cuestiones de género	Conjunto de variables del cuadro 8.1 que se verían afectadas por la estrategia
Exenciones del pago de aranceles escolares para las niñas que asisten a la escuela en zonas seleccionadas	
Construcción de escuelas cerca de las comunidades	
Transferencias de efectivo (condicionadas) a las familias	
Provisión de apoyo en especie, por ejemplo, comedores escolares, uniformes escolares y libros	
Entrega de becas	
Prestación de servicios de abastecimiento de agua, saneamiento e higiene (por ejemplo, baños separados)	
Elaboración de materiales de enseñanza y aprendizaje y planes de estudio sin sesgos	
Mejora del nivel y la calidad de la capacitación docente	
Aprendizaje fuera del aula a través de actividades extracurriculares formales e informales, como clubes de refuerzo y clubes después del horario escolar	

8.5 Presupuestación con perspectiva de género

La presupuestación con perspectiva de género es un enfoque mediante el cual se procura garantizar que se consideren y se aborden las cuestiones de género en todas las políticas públicas, incluso en el sector educativo. La presupuestación con perspectiva de género puede ser un próximo paso eficaz una vez que se revele y se examine la respuesta al siguiente interrogante: “¿Cuál es el impacto del presupuesto del sector educativo en las niñas y las mujeres y los niños y los hombres?”. Asimismo, es importante para promover los compromisos con la igualdad de género y los derechos humanos, y aumentar la eficacia de los presupuestos públicos a través de asignaciones de recursos financieros mejor orientadas. A través de un mejor análisis y una mayor comprensión de los distintos impactos presupuestarios en las niñas y mujeres en comparación con los niños y hombres, la presupuestación con perspectiva de género también puede aumentar la eficacia de las políticas y los programas públicos.

Los presupuestos con perspectiva de género habitualmente tienen tres objetivos principales (Sharp, 2003):

1. generar conciencia y comprensión en torno a las cuestiones de género y el impacto de los presupuestos y políticas actuales;
2. mejorar la rendición de cuentas del Gobierno con respecto a los compromisos normativos y presupuestarios para fomentar la igualdad de género;
3. promover los avances en la igualdad de género a través de cambios en las políticas y los presupuestos públicos.

Para mejorar la igualdad de género, puede resultar útil aplicar un enfoque por etapas. La primera etapa puede incluir talleres de capacitación y fortalecimiento de la capacidad sobre la presupuestación con perspectiva de género para planificadores, miembros del Parlamento, ONG y organizaciones de mujeres. En la etapa siguiente, los funcionarios públicos, parlamentarios y

ONG pueden analizar el presupuesto para comprender cómo las asignaciones actuales afectan de manera diferente a las niñas, las mujeres, los niños y los hombres, y luego decidir qué cambios resultarían beneficiosos. La inclusión de ONG y organizaciones de la sociedad civil en el proceso presupuestario puede mejorar la rendición de cuentas. Las decisiones vinculadas al financiamiento del sector educativo pueden promover la igualdad de género de distintas formas, incluidas las siguientes:

- **Gastos orientados a las cuestiones de género**, como las asignaciones presupuestarias centradas en mejorar la igualdad de género, incluidos estipendios o becas para niñas o financiamiento para baños para niñas, o bien, el establecimiento de cuotas para el ingreso de niñas en la escuela u otras medidas de discriminación positiva.
- **Gastos relativos al personal**, como el establecimiento de mejores asignaciones para reparar los desequilibrios luego de efectuar un análisis comparativo de los salarios y los términos y condiciones de empleo de las mujeres y los hombres. Un ejemplo sería aumentar las asignaciones para el desarrollo profesional de las mujeres.
- **Gastos generales**, como el incremento de la proporción de financiamiento para la educación en la primera infancia, de modo que las mujeres y las niñas mayores se beneficien junto con las niñas más pequeñas que obtienen acceso a oportunidades de aprendizaje a una edad temprana.

La presupuestación con perspectiva de género se ha aplicado en algunos países, con diversos resultados. Ecuador es un país donde este método ha contribuido eficazmente a la igualdad de género reduciendo la violencia relacionada con la escuela. Para el ciclo presupuestario de 2009, los funcionarios del Ministerio de Educación recibieron capacitación y asistencia técnica sobre la presupuestación con perspectiva de género de ONU Mujeres. En consecuencia, las cuestiones de género se incorporaron en los proyectos y los marcos de monitoreo del ministerio. Además, alrededor del 6 % del presupuesto se destinó a la eliminación de la

violencia contra las mujeres, y estos recursos se utilizaron para combatir la violencia y el acoso sexual que las niñas enfrentan en las escuelas (Lo y Alami, 2011). Otro caso exitoso de presupuestación con perspectiva de género es el de Tanzania. En 1997, la “Iniciativa de Presupuestación con Perspectiva de Género” fue aplicada inicialmente por un grupo de ONG con la intención de fomentar los enfoques que tuvieran en cuenta las cuestiones de género en las políticas y los presupuestos. La iniciativa incluyó diversas actividades, incluidas sesiones de capacitación y reuniones abiertas en las calles sobre la presupuestación con perspectiva de género, e involucró a diversos actores, entre los que se incluyeron representantes del Gobierno. Posteriormente, el Gobierno reconoció la iniciativa, y la perspectiva de género se incorporó en el presupuesto. Por ejemplo, la asignación presupuestaria para el sector de agua se incrementó del 3 % al 6 % del presupuesto nacional, con lo cual se brindó a los hogares de ingreso bajo acceso gratuito a 80 baldes de agua y, por ende, se redujo el tiempo de trabajo doméstico de las niñas (Plan International, 2012).

8.6 Recursos adicionales sobre la estimación de costos

Budgeting for Equity: Gender budget initiatives within a framework of performance oriented budgeting. R. Sharp, 2003.

Financiamiento para la igualdad de género. ONU Mujeres, 2015.

Financing for Gender Equality: Reframing and Prioritizing Public Expenditures to Promote Gender Equality. S. Seguino, 2013.

Gender budgeting: Practical Implementation Handbook. Sheila Quinn, Consejo Europeo, 2009.

Gender-Responsive Budgeting in Education, Education and Equality Series, Program Insights. Oxfam GB, diciembre de 2005.

Gender-responsive budgeting in education. Oficina de la UNESCO en Bangkok, 2010.

Guía para la elaboración de un plan sectorial de educación. AME e IIPE-UNESCO, 2015.

Guía para la evaluación de un plan sectorial de educación. AME y IIPE-UNESCO, 2015.

Modelo de Simulación de Políticas & Estrategias Educativas EPSSim. Manual del Usuario. UNESCO, 2012.

National Education Sector Development Plan: A result-based planning handbook. Gwang-Chol Chang, UNESCO, 2006.

Promoting Gender Equality in Education. Guía de la Red sobre la Igualdad de Género en la Educación en Asia Pacífico (GENIA). Oficina de la UNESCO en Bangkok, 2009.

Simulations for Equity in Education (SEE): Background, methodology and pilot results. Annababbette Wils y Emilio Porta, UNICEF y Banco Mundial, 2013.

Módulo 9: Monitoreo y evaluación para respaldar la igualdad de género

9.1 Panorama general

Un marco sólido de monitoreo y evaluación del PSE permite registrar y controlar la eficacia de las intervenciones para lograr resultados en materia de igualdad de género en el sector educativo. Este capítulo se centra en lo siguiente:

- ➊ comprender el objetivo de las actividades de monitoreo y evaluación y su importancia para promover la igualdad de género en la educación;
- ➋ los tipos de información necesarios para supervisar si las actividades planificadas para abordar las disparidades de género se ejecutan eficazmente o no, y comprender cómo evolucionan las cuestiones de género en la educación;
- ➌ las estructuras y los procesos necesarios para las actividades periódicas de monitoreo y evaluación de los avances en el logro de la igualdad de género.

9.2 La importancia de integrar las consideraciones de género en el monitoreo y la evaluación

El monitoreo se refiere al examen continuo de los avances logrados durante la ejecución, a fin de controlar el cumplimiento de un plan y tomar decisiones para mejorar el desempeño (Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas, 2005).

La evaluación se refiere al análisis periódico de las actividades, los programas, las políticas y otras intervenciones para comprender la razón por la cual se logran resultados previstos y no previstos, como también su alcance y su impacto en las partes interesadas. Las evaluaciones tienen como objetivo determinar la pertinencia, el impacto, la eficacia, la eficiencia y la sostenibilidad de una intervención.

Las actividades de monitoreo y evaluación con perspectiva de género son fundamentales para lo siguiente:

- ➊ **Determinar si la ejecución del PSE está bien encaminada para cumplir las metas relacionadas con el género y lograr los objetivos relacionados con el género**, y si es necesario realizar cambios. Por ejemplo, ¿se ha capacitado a la cantidad prevista de docentes en la pedagogía con perspectiva de género? ¿En qué medida se ha logrado el equilibrio de género entre los docentes de zonas rurales? ¿Han aumentado las tasas de matrícula entre las niñas pertenecientes a minorías étnicas según lo planificado? Las actividades de monitoreo y evaluación son esenciales para ayudar a los responsables de la formulación de políticas, los organismos de ejecución, los donantes y la sociedad civil a obtener la información y los conocimientos que necesitan para tomar decisiones bien fundamentadas acerca de las operaciones relativas a los PSE, y para que estas partes interesadas se rindan cuentas mutuamente por los resultados en materia de género.
- ➋ **Crear una base sólida de datos empíricos sobre lo que resulta eficaz para promover la educación de las niñas y la igualdad de género**. Las actividades de monitoreo y evaluación contribuyen a comprender mejor los numerosos factores interrelacionados que causan las disparidades de género en la educación y de la eficacia de la respuesta en diversos niveles (escolar, distrital

Una evaluación que no tiene en cuenta u omite la consideración de la igualdad de género no permite al Gobierno obtener datos empíricos sobre quiénes se benefician (y quiénes no) con sus intervenciones, conlleva el riesgo de perpetuar estructuras y prácticas discriminatorias cuando las intervenciones no cumplen con las políticas públicas relacionadas con la igualdad de género, y puede dejar pasar oportunidades de demostrar cómo se llevan a cabo las intervenciones eficaces.

—Adaptado de: Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas, 2011

RECUADRO 9.1 ALGUNAS PREGUNTAS CLAVE QUE EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN AYUDAN A RESPONDER

- ▶ ¿Las actividades propuestas se llevan a cabo de la manera descrita en el plan de operaciones del PSE? ¿Por qué o por qué no?
- ▶ ¿Las actividades han dado los resultados previstos?
- ▶ ¿La intervención ha marcado una diferencia? ¿En qué magnitud es la causa de los resultados medidos u observados?
- ▶ ¿La intervención es factible y aceptable?
- ▶ ¿Tuvo algún impacto? ¿Es asequible y eficaz en función de los costos?
- ▶ ¿Se la puede ampliar? Es decir, ¿se puede adaptar, repetir, o consolidar la intervención para extender su cobertura o su alcance para una población más numerosa o una región diferente?
- ▶ ¿Qué intervenciones y estrategias son las más efectivas y eficaces en función de los costos para abordar las disparidades de género en la educación?

Extraído y adaptado de: *Centro Virtual de Conocimiento para Poner Fin a la Violencia contra las Mujeres y Niñas, 2012b.*

o nacional) y regiones geográficas. No solo ayudan a evaluar si la intervención fue exitosa, sino que también permiten comprender mejor las razones del éxito o del fracaso. También, pueden servir para evaluar las expectativas sobre cómo se logrará el cambio, por ejemplo, en qué medida los incentivos fueron exitosos en aumentar la cantidad de docentes mujeres en las zonas rurales y en qué medida la mayor cantidad de docentes mujeres en las zonas rurales dio como resultado un incremento de la cantidad de niñas escolarizadas. Si el monitoreo

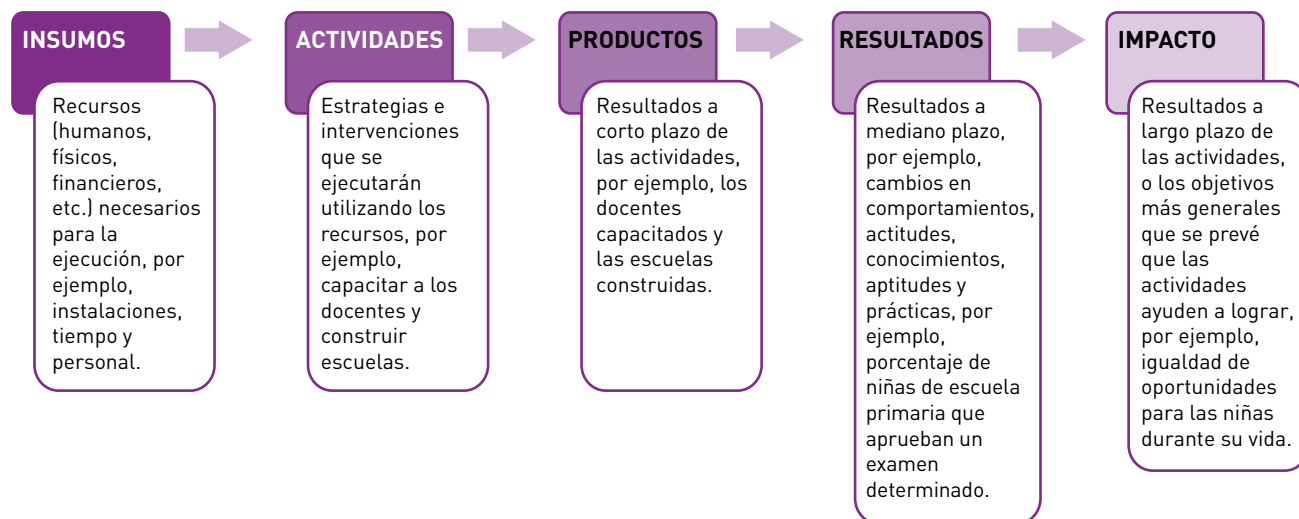
revela que no aumentó la cantidad de docentes mujeres en cargos en escuelas rurales, será necesario revisar el diseño del proyecto. Si muestra que, aun en los lugares donde había docentes mujeres, la asistencia de las niñas no aumentó, será necesario volver a considerar la teoría de cambio del proyecto y examinar otros obstáculos a la asistencia que enfrentan las niñas de zonas rurales.

- ▶ **Ayudar a identificar las intervenciones más valiosas y la mejor forma de usar los recursos.** El monitoreo de los avances hacia la consecución de los objetivos previstos y del gasto presupuestario a lo largo del tiempo puede poner de manifiesto la eficacia en función de los costos de las intervenciones. Por ejemplo, se ha demostrado que la construcción de letrinas y las transferencias condicionadas de efectivo han incrementado la asistencia de las niñas adolescentes en algunos países. Sin embargo, el nivel de eficacia y el costo de las dos intervenciones pueden ser muy diferentes. Las actividades de monitoreo y evaluación son una parte integral del ciclo normativo porque brindan la información y los datos necesarios para orientar la planificación estratégica, diseñar e implementar intervenciones para abordar las disparidades de género, y asignar y reasignar recursos más adecuadamente, en función del desempeño.

9.3 Marcos y mecanismos de seguimiento y evaluación con perspectiva de género

9.3.1 ENTENDER EL FUNCIONAMIENTO DE LA CADENA DE RESULTADOS

Para crear un marco sólido de monitoreo y evaluación con perspectiva de género, es necesario comprender cómo se espera que las estrategias e intervenciones planificadas generen los cambios deseados. Por ejemplo, ¿cómo se espera que las campañas de concientización sobre la importancia de la educación de las niñas ayuden a promover las tasas de matrícula de las niñas? Existen diferentes enfoques que pueden aplicarse para conceptualizar el cambio deseado, por ejemplo, el *método del marco lógico*, una metodología en la que se articulan los supuestos que conectan las actividades, los productos, el propósito y los

GRÁFICO 9.1 LA CADENA DE RESULTADOS

Fuente: Banco Mundial y Grupo de Evaluación Independiente, 2012.

objetivos de un proyecto, y la *teoría del cambio*, una descripción detallada de las relaciones causales que se prevé que generarán un cambio deseado (en el anexo B se incluye un ejemplo de una teoría del cambio para un componente de un programa para abordar la violencia contra las mujeres y las niñas). En general, ambos métodos tienen el mismo objetivo: ilustrar la relación entre las intervenciones y los resultados previstos, o el vínculo entre los insumos, las actividades, los productos, los resultados y el impacto. Una cadena de resultados es un instrumento simple que puede utilizarse para visualizar la relación entre estos componentes (véase el gráfico 9.1).

9.3.2 PREPARACIÓN DE UN MARCO DE MONITOREO Y EVALUACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Una vez que se ha conceptualizado el vínculo entre los componentes de un proyecto o programa, se puede preparar un plan más detallado para supervisar los avances en la ejecución de la estrategia y el logro de los resultados previstos. Para ello, se puede utilizar un sistema de indicadores de monitoreo y evaluación o un marco de resultados, y se deben especificar indicadores que servirán como marcadores del éxito en cada nivel de la cadena de resultados. Los indicadores deben ser específicos, mensurables, atribuibles, realistas y con plazos definidos (Banco Mundial y Grupo de Evaluación Independiente, 2012).

Para medir los avances hacia la consecución de los objetivos y metas relacionados con el género del PSE, un

marco de resultados debe incluir indicadores que tengan en cuenta las cuestiones de género. Un indicador que tiene en cuenta las cuestiones de género es simplemente un indicador que mide los cambios relacionados con el género en la sociedad a lo largo del tiempo. A continuación, se incluyen ejemplos de indicadores en cada nivel de la cadena de resultados.

- ➊ **Actividad:** Se introduce un nuevo módulo sobre pedagogía con perspectiva de género en los centros e institutos de capacitación docente.
- ➋ **Productos:** La cantidad de docentes mujeres y hombres capacitados en pedagogía con perspectiva de género; la cantidad de centros e institutos de capacitación docente que han integrado el módulo en sus planes de estudio.
- ➌ **Resultados:** Cambios en las actitudes de los docentes con respecto a las cuestiones de género; la cantidad de docentes que puede demostrar eficazmente una enseñanza con perspectiva de género en el aula.
- ➍ **Impacto:** La cantidad de niñas y niños que completan el ciclo inferior de la escuela secundaria.

El marco de resultados debe incluir los datos de referencia (véase el recuadro 9.2) y las metas de los indicadores, y un cronograma de los avances.

RECUADRO 9.2 ¿QUÉ SON LOS DATOS DE REFERENCIA?

Los datos de referencia son elementos esenciales para evaluar el cambio. Constituyen el punto de partida para medir los avances hacia la consecución de objetivos y metas y el nivel y la dirección del cambio. Establecen una base para comparar la situación antes y después de una intervención y realizar inferencias respecto de la eficacia de la intervención.

Los datos de referencia pueden ser cuantitativos, cualitativos o una combinación de ambos y deben incluir información que permita medir los cambios de acuerdo con los objetivos del programa o la intervención. Por ejemplo, si el PSE incluye un programa para capacitar a los docentes en prácticas de enseñanza y aprendizaje con perspectiva de género, se puede utilizar una encuesta para recopilar información sobre los conocimientos, las actitudes y las prácticas de los docentes. La

información sobre las experiencias de las niñas y los niños en el aula puede recopilarse a través de entrevistas y debates de grupos de trabajo específicos.

El análisis de género y la evaluación de las necesidades pueden aportar información para generar los datos de referencia. Si no se realiza un estudio de referencia por separado, los datos y la información para establecer una base de referencia pueden consolidarse a partir de otras fuentes, como el Sistema de Monitoreo e Información sobre la Educación, las encuestas de hogares y otras encuestas.

Fuente: Extraído y adaptado de *Centro Virtual de Conocimiento para Poner Fin a la Violencia contra las Mujeres y Niñas, 2012a.*

Estos son algunos elementos que se deben considerar al preparar un marco de monitoreo y evaluación:

- ➊ **Crear un conjunto limitado de indicadores clave en consonancia con las estrategias, los productos y los resultados vinculados con el género puede ser estratégico.** El marco de resultados puede aprovechar los indicadores que ya se han recopilado e informado a través del Sistema de Monitoreo e Información sobre la Educación y de otros sistemas nacionales de recopilación de datos. Los indicadores adecuados proporcionan una reseña detallada de los avances y se centran en los aspectos más importantes que se necesitan para lograr el cambio deseado (ONU Mujeres, 2014).
- ➋ **Las consecuencias para las actividades de monitoreo y evaluación variarán según el método que se seleccione, es decir, si se basa en la orientación a las cuestiones de género o en la integración de estas.** Los indicadores de un método orientado a las cuestiones de género se relacionan con las necesidades del grupo destinatario y el impacto de las medidas adoptadas para abordar tales necesidades (*ibidem*), por ejemplo, la cantidad de niñas que reciben estipendios para completar el ciclo inferior

“Una combinación de datos cuantitativos y cualitativos y de metodologías de recopilación de datos es importante, ya que tienen sus propias ventajas y desventajas . . . Con cada instrumento de monitoreo y evaluación se pueden registrar elementos de cambio importantes para el logro de los objetivos de igualdad, pero ningún método por sí solo puede abordar las numerosas y complejas dimensiones del cambio”.

—ONU Mujeres, 2014

de la escuela secundaria o la cantidad de madres jóvenes que regresan a la escuela luego de la introducción de una política de reingreso. Los datos recopilados para un método basado en la integración de las cuestiones de género tienen como fin registrar la medida en la que las políticas contemplan las cuestiones de género, o las condiciones en las que se brindan los servicios, incluida su respuesta a las necesidades de las niñas marginadas (*ibidem*). Los indicadores pueden hacer referencia a la cantidad de escuelas rurales con internados o instalaciones de abastecimiento de agua, saneamiento e higiene, o el porcentaje de libros de texto que se han examinado para detectar sesgos vinculados al género.

RECUADRO 9.3 INSTRUMENTO DE MONITOREO DE LA CAPACIDAD DE RESPUESTA ANTE LAS CUESTIONES DE GÉNERO EN ESCUELAS PRIMARIAS DE UGANDA



203. Indique las razones del ausentismo en su escuela

Menstruación	<input type="checkbox"/>
Falta de libros	<input type="checkbox"/>
Distancias largas	<input type="checkbox"/>
Saneamiento deficiente	<input type="checkbox"/>
Falta de comedores escolares	<input type="checkbox"/>

204. ¿Ha tenido casos de niñas que han abandonado los estudios como resultado de un embarazo?

Sí ☐ No ☐

205. En caso afirmativo, ¿cuántos casos desde 2010? _____

206. ¿Qué mecanismos existen para abordar los casos de embarazo?

a) _____

b) _____

Fuente: República de Uganda. Ministerio de Educación y Deportes, 2016.

❶ **Es fundamental recopilar una combinación de datos cuantitativos y cualitativos.** Los datos administrativos, los datos de censos, las encuestas de hogares y la información de evaluaciones del aprendizaje son las principales fuentes de datos cuantitativos para realizar el monitoreo de las disparidades de género en el sector educativo (véase el módulo 4). Si bien los indicadores cuantitativos desglosados por sexo son esenciales para comenzar la actividad de monitoreo y evaluación de las diferencias de género, existen dimensiones de género que solo pueden evaluarse utilizando datos y métodos cualitativos. Los datos cualitativos pueden recopilarse a través de fuentes de información tales como encuestas específicas, entrevistas y grupos de trabajo específicos. En el recuadro 9.3 se incluye un extracto de una

herramienta utilizada para recopilar datos cuantitativos y cualitativos sobre la capacidad de respuesta ante las cuestiones de género en escuelas primarias de Uganda. La herramienta completa está disponible en el anexo A.

❷ **Al elegir los indicadores, la importancia del indicador o método de medición propuesto debe sopesarse con la facilidad y la frecuencia de la recopilación de datos.** Por ejemplo, si una actividad clave es concientizar a los docentes sobre las cuestiones de género, la medición de los avances a nivel de los productos, como la cantidad de cursos de concientización provistos, normalmente puede llevarse a cabo con facilidad. Sin embargo, la medición de los cambios en las actitudes como resultado de esta actividad generalmente

requiere un mecanismo de monitoreo separado, lo que puede añadir una carga considerable en lo que respecta a la presentación de informes. Si se decide incluir esta medición, será importante identificar el método y la frecuencia de recopilación de datos, y si se necesitarán recursos humanos y financieros adicionales para recopilar y analizar los datos.

9.3.3 REQUISITOS INSTITUCIONALES PARA RESPALDAR LA INTEGRACIÓN DE LAS CUESTIONES DE GÉNERO EN LAS ACTIVIDADES DE MONITOREO Y EVALUACIÓN

Para crear un mecanismo en el que se establezca el proceso de monitoreo y evaluación de la implementación de las estrategias e intervenciones relacionadas con el género descritas en el PSE, es preciso tomar las siguientes medidas:

- **Establecer instrumentos de presentación de informes coordinados y comunes**, asignar las responsabilidades relativas a la recopilación de información con atención a las cuestiones de género, determinar el plazo y la frecuencia de la recopilación de datos, y asignar recursos para el monitoreo y la evaluación.
- **Evaluar la capacidad interna para llevar a cabo las actividades de monitoreo y evaluación propuestas** con una perspectiva de género, incluido el análisis de los datos recopilados. Quizá sea necesario invertir en el fortalecimiento de las capacidades del personal del ministerio y de las oficinas de estadística en los niveles centralizado y descentralizado, como así también determinar si se necesitarán especialistas externos en cuestiones de género. Ser realista es fundamental, ya que tal vez nunca se aplicarán marcos de monitoreo “ideales” que sobrepasen la capacidad existente.
- **Garantizar la intervención de especialistas en cuestiones de género en el diseño de las encuestas, y la perspectiva de género de los equipos de investigación o evaluación.** Esto puede conllevar la contratación de encuestadores mujeres y hombres capacitados y de expertos en investigaciones relativas a las cuestiones de género. Los miembros del equipo, tanto hombres como mujeres, deben tener conocimientos especializados

sobre cuestiones de género (ONU Mujeres, 2014).

Establecer alianzas con organizaciones, universidades y centros de investigación que tengan capacidad para brindar capacitación y realizar análisis de las cuestiones de género, y con aquellas que cuenten con información y datos que tengan en cuenta las cuestiones de género y puedan utilizarse en el monitoreo (UNICEF, 2006).

- **Establecer un mecanismo de rendición de cuentas** con respecto a la aplicación y el monitoreo de las actividades relacionadas con las cuestiones de género, que puede incluir la verificación por parte de terceros.

Sudán del Sur constituye un ejemplo de la forma en que se utilizarán las actividades de monitoreo y evaluación para respaldar la ejecución y la evaluación de su Estrategia de Educación de las Niñas para el período 2015-17:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través de la Dirección de Cuestiones de Género, será responsable del monitoreo del proceso en todos los niveles y deberá informar los logros y las dificultades relativos a la ejecución de la estrategia. En cuanto a la evaluación del plan de la estrategia, se realizarán una evaluación de referencia en 2015, una evaluación de mitad de período en 2016 y una evaluación final en 2018 para examinar la eficacia, la eficiencia, la coherencia y la coordinación de las estrategias propuestas. Los resultados de la evaluación se utilizarán para demostrar los resultados planificados y rendir cuentas al respecto, y para determinar las medidas correctivas que deben tomarse para garantizar que se realicen los cambios necesarios en la estrategia con posterioridad a 2018.

—Estrategia de Educación de las Niñas para Sudán del Sur, 2015-17

9.4 Ejemplo de un Marco de Indicadores de Desempeño

Los marcos de resultados serán variables. En el gráfico 9.2, se ofrece una instantánea del Marco de Indicadores Clave de Desempeño del Quinto Programa de Desarrollo del Sector Educativo de Etiopía, en el que se utiliza un enfoque integrado con respecto a las cuestiones de género. El marco incluye los valores de referencia y los objetivos anuales del período cubierto

por el plan. Además, algunos de los indicadores se han desglosado por sexo. En el Quinto Programa de Desarrollo del Sector Educativo de Etiopía, se indica que la fuente principal de datos será el Sistema de Monitoreo

e Información sobre la Educación, pero también se utilizarán otras fuentes, como el sistema de monitoreo y evaluación del Programa de Mejora de la Calidad de la Educación General, encuestas, evaluaciones y estudios.

GRÁFICO 9.2 INDICADORES CLAVE DE DESEMPEÑO DEL QUINTO PROGRAMA DE DESARROLLO DEL SECTOR EDUCATIVO DE ETIOPIA 2015-16 A 2019-20

Indicadores clave de desempeño (todos los objetivos se indican como mujeres/hombres según corresponda, y todos se expresan como porcentajes, salvo indicación en contrario)	Referencia (2013-14 salvo indicación en contrario)	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
Calidad						
Docentes de preescolar con diploma de cuidado y educación en la primera infancia	0/0	0/0	2/2	5/5	9/9	15/15
Docentes de 1.º a 4.º grado adecuadamente calificados	63/48	70/58	77/68	84/79	92/89	100/100
Docentes de 1.º a 12.º grado con certificación	0/0	10/10	21/21	38/38	55/55	70/70
Escuelas primarias de nivel tres o clasificación superior	21	29	37	44	52	60
Escuelas secundarias de nivel tres o clasificación superior	30	36	42	48	54	60
Acceso de las escuelas (de 1.º a 12.º grado) a servicios de instrucción con asistencia de tecnologías digitales y de radiodifusión (todas las variedades)	46	53	63	73	79	83
Alumnos que finalizaron sus estudios de educación y formación técnica y profesional y fueron evaluados como competentes	60	63/63	66/66	69/69	72/72	75/75
Normas ocupacionales de educación y formación técnica y profesional aprobadas en todos los sectores prioritarios (cantidad)	650	701	738	775	812	850

(continuado)

GRÁFICO 9.2 CONTINUADO

Indicadores clave de desempeño (todos los objetivos se indican como mujeres/hombres según corresponda, y todos se expresan como porcentajes, salvo indicación en contrario)	Referencia (2013-14 salvo indicación en contrario)	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
Combinación de personal académico en las universidades (Licenciatura: Maestría: Doctorado)	27 : 58 : 15	22 : 60 : 18	16 : 63 : 21	11 : 65 : 24	5 : 68 : 27	0 : 70 : 30
Equidad						
IPG en preescolar (índice)	0,95	0,96	0,97	0,98	0,99	1,00
IPG en 1.º a 8.º grado (índice)	0,93	0,94	0,95	0,96	0,98	1,00
IPG en 9.º a 12.º grado (índice)	0,91	0,92	0,94	0,96	0,98	1,00
Mujeres como proporción del total de alumnos en el sistema formal de educación y formación técnica y profesional	51	50	50	50	50	50
Mujeres como proporción de alumnos universitarios matriculados	32	34	36	38	41	45
Mujeres como proporción de graduados del programa de Educación de Adultos Funcional Integrada (de dos años)	54	56	62	67	69	70
Tasa de matrícula de niños con necesidades educativas especiales, 1.º a 8.º grado	4	18	32	47	61	75
Tasa de matrícula de niños con necesidades educativas especiales, 9.º a 12.º grado	7	15	22	30	37	45
Mujeres como proporción del total de dirigentes escolares (directores y supervisores)	8	9	10	13	16	20

Fuente: Ministerio Federal de Educación, República Democrática Federal de Etiopía, 2015.

9.5 Ejercicio de reflexión y aplicación

En el cuadro siguiente se incluyen varias preguntas relacionadas con los procesos y las actividades de monitoreo y evaluación con perspectiva de género. Reflexione sobre estas preguntas en relación con el PSE.

Preguntas	Comentarios
¿Qué instrumentos y mecanismos de monitoreo y evaluación se incluyen en el plan para el sector educativo (por ejemplo, teoría del cambio, marco lógico o sistema de indicadores de monitoreo y evaluación)?	
¿De qué manera se integran las cuestiones de género en los instrumentos y mecanismos existentes de monitoreo y evaluación?	

9.6 Recursos adicionales sobre las actividades de monitoreo y evaluación con perspectiva de género

Gender-sensitive Education Statistics and Indicators: A Practical Guide. UNESCO.

Integración de los derechos humanos y la igualdad de género en la evaluación: Hacia una guía del UNEG. Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas, 2011.

“Measuring gender equality in education”. Elaine Unterhalter, Chloe Challender y Rajee Rajagopalan, en Sheila Aikman y Elaine Unterhalter (comps.), *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*, Oxfam GB, 2005.

Quick guide to gender sensitive indicators. Oxfam GB, enero de 2014.

IV. Evaluación del plan

Módulo 10: Resumen de la lista de revisión: ¿El plan para el sector educativo incluye una perspectiva de género?

En el módulo 1 se describieron los elementos clave y un marco organizativo para orientar la preparación de un PSE con perspectiva de género, los que se explican con mayor detenimiento en los módulos sucesivos. En este módulo se ofrece una lista de comprobación resumida para evaluar si un PSE incluye una perspectiva de género. Esta lista puede utilizarse en conjunto con la *Guía para la evaluación de un plan sectorial de educación de*

la AME y el IIPE. También pueden utilizarla como documento independiente los países que no han examinado los otros módulos.

Analice las preguntas de evaluación de la segunda columna y registre las respuestas en la tercera columna, denominada “Comentarios”.

Un plan para el sector educativo con perspectiva de género . . .	Preguntas de evaluación	Comentarios
Se basa en un análisis de género Módulos 2, 3 y 4	1. ¿Se ha realizado recientemente un análisis de género como parte del análisis del sector educativo o como un ejercicio independiente? ¿Abarca todos los subsectores de la educación?	
	2. ¿Se identifican claramente en el análisis del sector educativo las principales cuestiones vinculadas con el género y el acceso, la calidad y el aprendizaje sobre la base de datos cuantitativos y cualitativos? ¿Se incluye el análisis de la distribución de docentes mujeres y hombres en todos los subsectores? ¿Se han analizado las cuestiones relacionadas con la calidad, como la consideración de género del plan de estudios, las actitudes de los docentes y la violencia en las escuelas?	
	3. ¿Se han examinado las cuestiones de género en combinación con otros factores de desventaja? ¿Se ha analizado el impacto de estos factores en las prioridades, los recursos y la mitigación de riesgos? Por ejemplo, ¿la matrícula, la retención y los resultados del aprendizaje se analizan según el sexo y otras variables socioeconómicas?	

Un plan para el sector educativo con perspectiva de género ...	Preguntas de evaluación	Comentarios
	<p>4. ¿Se utilizaron estudios de investigación o análisis, por ejemplo, encuestas de hogares y estudios de organismos no gubernamentales internacionales o nacionales, para orientar el análisis de género?</p> <p>¿Estos estudios o análisis muestran datos similares o diferentes con respecto a la educación y las cuestiones de género en comparación con las estadísticas oficiales sobre educación?</p>	
<p>Se lleva a cabo a través de un proceso participativo de consultas a las partes interesadas que contemple las cuestiones de género</p> <p>Módulo 6</p>	<p>5. ¿En el análisis y la preparación del plan para el sector educativo se incluyó la participación de partes interesadas con conocimientos especializados en cuestiones de género e inclusión, por ejemplo, miembros de la sociedad civil, representantes del Ministerio de Asuntos de la Mujer, y coordinadores sobre asuntos relativos al género y la inclusión del Ministerio de Educación?</p> <p>6. ¿En el proceso de preparación del PSE se generaron oportunidades para que se escuchen las opiniones de mujeres y hombres (incluidos los docentes hombres y mujeres) y de niñas y niños?</p>	
<p>Refleja las estrategias de género y las enseñanzas aprendidas e integra plenamente las cuestiones de género</p> <p>Módulos 7, 8 y 9</p>	<p>7. ¿En el PSE se reflejan la visión general, los principios y los valores nacionales relacionados con la igualdad de género? ¿Se reflejan los elementos principales de las políticas y estrategias nacionales sobre las cuestiones de género, la educación de las niñas y la igualdad de género en la educación?</p>	

(continuado)

Un plan para el sector educativo con perspectiva de género . . .	Preguntas de evaluación	Comentarios
	8. ¿Las políticas estratégicas y las prioridades del plan para abordar las cuestiones de género se basan en un análisis de género detallado y en las enseñanzas aprendidas a partir de experiencias anteriores en materia de políticas e implementación?	
	9. ¿Existe una combinación de estrategias orientadas al género y estrategias que integren las cuestiones de género?	
	10. ¿Existen estrategias específicas para niñas y niños que pertenecen a grupos marginados y de riesgo, por ejemplo, basadas en la discapacidad o la ubicación geográfica? ¿Las estrategias e intervenciones reflejan una distribución de los recursos y aportes en el sistema que permitirá lograr una mayor equidad en la educación?	
	11. ¿Se abordan las causas subyacentes de la desigualdad social y de género relacionada con la eficacia y el aprendizaje a través de las estrategias y los programas seleccionados?	
	12. ¿Se abordan en el PSE las cuestiones de género específicas de los diferentes niveles de educación (desde la primera infancia hasta el nivel terciario)?	

Un plan para el sector educativo con perspectiva de género ...	Preguntas de evaluación	Comentarios
	13. ¿El PSE incluye estrategias e intervenciones que implican colaborar con sectores y ministerios que no pertenezcan a la esfera de la educación, por ejemplo, los que abordan la violencia de género relacionada con la escuela, el matrimonio a temprana edad, el embarazo precoz, la gestión de la higiene menstrual y el trabajo infantil, entre otros?	
Está respaldado con recursos financieros suficientes Módulo 8	14. ¿Se presupuestaron todos los costos relacionados con las estrategias identificadas para abordar las disparidades de género en la educación de todos los subsectores? ¿Las estimaciones de costos están en consonancia con los objetivos relacionados con el género que se han establecido?	
	15. ¿Son suficientes los recursos internos para cubrir los gastos ordinarios previstos para abordar las cuestiones de género en la educación?	
Se reflejan en el plan de operaciones	16. ¿En qué medida están integrados los presupuestos y las estrategias relacionados con las cuestiones de género en el plan anual de operaciones?	

(continuado)

Un plan para el sector educativo con perspectiva de género ...	Preguntas de evaluación	Comentarios
Está respaldado por la capacidad institucional necesaria Módulo 5	<p>17. ¿Las estructuras institucionales identificadas para ejecutar el plan para el sector educativo incluyen funciones y responsabilidades claramente definidas con respecto a las cuestiones de género?</p> <p>18. ¿El PSE incluye componentes de fortalecimiento de la capacidad?</p>	
Se fortalece a través del monitoreo y la evaluación con perspectiva de género. Módulo 9	<p>19. ¿Los indicadores clave de monitoreo y evaluación del plan para el sector educativo están desglosados por sexo y reflejan las prioridades y los resultados previstos del plan con relación a las cuestiones de género? ¿Se han establecido valores de referencia y objetivos desglosados por sexo, por ejemplo, tasas de matrícula, repetición, deserción y finalización y resultados del aprendizaje de niñas y niños?</p>	

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

Declaración de Incheon, Educación 2030: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Foro Mundial sobre la Educación 2015, 19 al 22 de mayo de 2015, Incheon, República de Corea.

Directrices metodológicas para el análisis del sector educativo, volúmenes 1 y 2.

Guía para la elaboración de un plan sectorial de educación.

Guía para la evaluación de un plan sectorial de educación.

Jha, Jyotsna, Shubhashansha Bakshi y Ernesto Martins Faria. 2012. “Understanding and challenging boys’ disadvantage in secondary education in developing countries”, documento encargado para el *Informe de Monitoreo de la EPT en el Mundo: Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación.*

Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.

MÓDULO 1

AME e IIPE (2015), *Guía para la evaluación de un plan sectorial de educación.* Francia/Washington, DC: AME-IIPE.

Fancy, Khadijah y Erika McAslan Fraser. Mayo de 2014. *DFID Guidance Note on Addressing Violence against Women and Girls in Education Programs – Part A.* Londres: VAWG Helpdesk.

Foro Mundial sobre la Educación (2000), *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes.* Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.

Jha, Jyotsna y Fatimah Kelleher (2006), *Boys’ Underachievement in Education: An Exploration in Selected Commonwealth Countries*, Reino Unido/Columbia Británica:

Secretaría del Commonwealth y Commonwealth of Learning.

Mulugeta, Emebet (2012), *Gender Mainstreaming in Teacher Education Policy: A Training Module.* Addis Abeba, Etiopía: UNESCO-Instituto Internacional para el Fortalecimiento de Capacidades en África.

ONU Mujeres (2014), *Gender Mainstreaming in Development Programming: A Guidance Note.* Nueva York: ONU Mujeres.

Seel, Amanda (2007), *Social Inclusion: Gender and Equity in Education SWAPS in South Asia, Synthesis Report*, Katmandú, Nepal: Oficina Regional de UNICEF para Asia Meridional.

UNESCO (2012), *Informe de Monitoreo de la EPT en el Mundo 2012: Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*, París, Francia.

UNESCO (2014), *Informe de Monitoreo de la EPT en el Mundo 2013/4: Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*, París, Francia: UNESCO.

UNGEI (2012), *Why Are Boys Underperforming in Education? Gender Analysis of Four Asia-Pacific Countries.*

UNICEF, Fondo de Población de las Naciones Unidas, ONU Mujeres y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2011), *Gender Equality, UN Coherence and You.*

MÓDULO 2

Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, División para el Adelanto de la Mujer (2005), *Enhancing Participation of Women in Development through an Enabling Environment for Achieving Gender Equality and the Advancement of Women*, ayuda memoria para la Reunión del Grupo de Expertos, Bangkok, Tailandia, 8 al 11 de noviembre.

Ministerio de Educación y Deportes, República de Uganda (2013), *Estrategia Nacional de Educación de las Niñas en Uganda (2015-19).* Ministerio de Educación y

Deportes, UNICEF, Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Género y UK Aid.

Ministerio de Género, Infancia y Protección Social, República de Liberia (2016), *Overview of the Adolescent Girls Unit – Background and Justification*.

Ministerio de Género, Trabajo y Asuntos Sociales, República de Uganda (2012), *National Action Plan on Elimination of the Worst Forms of Child Labor in Uganda 2012/13-2016/17*. Kampala, Uganda: Ministerio de Género, Trabajo y Asuntos Sociales.

Ministerio de Género, Trabajo y Asuntos Sociales, República de Uganda (2015), *La estrategia nacional para poner fin al matrimonio precoz y el embarazo en la adolescencia 2014/2015-2019/2020*, Kampala, Uganda: Ministerio de Género, Trabajo y Asuntos Sociales y UNICEF.

OCDE (2014), *Social Institutions and Gender Index: Synthesis Report*.

República de Liberia (2010), *Liberia Education Sector Plan 2010-2020*.

Secretaría del Commonwealth (junio de 1999), *Gender Management System Handbook*. Reino Unido: Secretaría del Commonwealth.

Sonpon, Leroy M. III, “World Bank Delighted with Gender Ministry’s Pact on Adolescent Girls Monitoring”, *Liberian Observer*, 25 de abril de 2014.

UNESCO (2012), *Education Sector Responses to Homophobic Bullying, Good Policy and Practice in HIV and Health Education*. Folleto 8, UNESCO.

UNESCO (2015a), *La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos. Informe de Monitoreo de la EPT en el Mundo*. París, Francia: UNESCO.

UNESCO (2015b), *Base de datos sobre el derecho a la educación de la UNESCO*.

UNICEF (2006), *¿Qué es la protección de la infancia? Hoja informativa sobre la protección de la infancia*.

UNICEF (2015), *UNICEF Uganda Annual Report 2015*, Kampala, Uganda: UNICEF.

World Policy Analysis Center (2015), *What type of education rights does the constitution guarantee for girls? – Primary education*.

MÓDULO 3

Departamento de Educación de Papua Nueva Guinea. 2009. *Behavior Management Policy for the National Education System of Papua New Guinea*.

Estado Islámico del Afganistán, Ministerio de Educación (2012), *Policy Guidelines for Community-based Education*.

Fornara, María Luisa (2015), *Peru: Guaranteeing education in indigenous languages*. Blog UNICEF, 18 de noviembre.

George, June, Lynda Quamina-Aiyejina, Margaret Cain y Crista Mohammed (junio de 2009), *Gender issues in education and intervention strategies to increase participation of boys*.

Gobierno de Namibia, Ministerio de Educación (2009), *Education Sector Policy for the Prevention and Management of Learner Pregnancy*.

Reino de Camboya, Ministerio de Educación, Juventud y Deporte (2008), *Policy on Education for Children with Disabilities*.

UNESCO (2014), *Developing an Education Sector Response to Early and Unintended Pregnancy*, documento de debate para la consulta mundial, UNESCO.

UNGEI, UNESCO e Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2015), *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*, documento de política 17, Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo y UNGEI, París, Francia: UNESCO.

UNICEF (2015), *Informe anual de Perú 2015 de UNICEF*, Lima, Perú: UNICEF.

MÓDULO 4

Banco Mundial (2012), *Education in the Republic of South Sudan: Status and challenges for a new system*, Banco Mundial.

Banco Mundial (2014), *La violencia contra las mujeres y las niñas*, nota sectorial de educación.

Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación (WIDE) (2016), *Mean years of education*.

Burde, Dana y Leigh L. Linden (2012), *The Effect of Village-based Schools: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Afghanistan*, documento de trabajo 18039, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Centro de Datos del IEU, *GPI for the GIR to the last grade of primary education (proxy primary completion)*.

Centro de Datos del IEU (2015), *Comparing education access and completion for females and males in Zambia*. 2013.

FHI 360 Education Policy and Data Center (2015), *Gender Parity Indices*.

FHI 360 Education Policy and Data Center, *Schooling in Northern Nigeria: Challenges for Girls' Education*.

Gobierno de Nepal, Secretaría de la Comisión Nacional de Planificación, Oficina Central de Estadísticas (2014), *Atlas de Población de Nepal*.

Gobierno de Pakistán, Ministerio de Educación Federal y Capacitación Profesional (2014), *Pakistan Education Statistics 2012-13*.

Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo y UNGEI (marzo de 2015), *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*, documento de política 17, *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo y UNGEI*.

Macro International (2009), cálculos de Misselhorn y otros, a partir de la base de datos Privación y Marginación en la Educación, UNESCO (2009), *Data*

Set on Deprivation and Marginalization in Education, París: UNESCO.

Mason, Randal (2014), *The Gender-friendly Classroom: Tips and Tools for Teachers*, The Action Blog, Campaña Mundial por la Educación, Capítulo de Estados Unidos. 27 de enero.

Ministerio de Educación, Burkina Faso, *Annual School Census, 2012-13*.

Oficina de Estadísticas de la República de Serbia y UNICEF (2014), *Serbia Multiple Indicator Cluster Survey and 2014 Serbia Roma Settlements Multiple Indicator Cluster Survey, Key Findings*, Belgrado, Serbia: Oficina de Estadísticas de la República de Serbia y UNICEF.

Plan Sierra Leone y otros (2010), *School-related Gender-based Violence in Sierra Leone: Final Report*.

Pôle de Dakar, Gobierno de Chad y Banco Mundial (2007), *The Tchadien Education System. Elements of Diagnosis for a New Education Policy and Better Efficiency in Public Expenditure*.

Sistema de Seguimiento e Información sobre la Educación de Zambia (2014), *Reason for dropout of boys and girls at different education levels in Zambia*.

Sutherland-Addy, Esi (2008), *Gender Equity in Junior and Senior Secondary Education in Sub-Saharan Africa*, Washington, DC: Banco Mundial, Licencia: Creative Commons, Atribución CC BY 3.0.

UNESCO (2003), *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4: Educación para todos – Hacia la igualdad entre los sexos*, París, Francia: UNESCO.

UNESCO (2012), *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación de la UNESCO*, París, Francia: UNESCO.

UNESCO (2013), *Education Sector Technical Notes: Gender Equality in Education*, junio de 2013.

UNESCO (2016a), *UNESCO Institute for Statistics Glossary*.

UNESCO (2016b), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016: Resumen sobre género: Creación de futuros sostenibles para todos*, París, Francia: UNESCO.

UNICEF (2015), *The Investment Case for Education and Equity*, Nueva York, NY: UNICEF.

UNICEF (2015), base de datos WIDE, 2016.

Unterhalter, Elaine y Joan Dejaeghere (2015), *Measuring gender equality in education: A challenge for the Sustainable Development agenda*. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Blog de la Educación Mundial, 27 de marzo.

MÓDULO 5

Aiken, Shiela y Elaine Unterhalter (comps.) (2007), *Practising Gender Equality in Education*, Oxford, Reino Unido: Oxfam GB.

Edwards, Jan (2013), *Mid-term Review of the Education Sector Development Plan (ESDP) 2011-2015, Gender Analysis: Summary Sector Report*, Vientiane, República Democrática Popular Lao, Plan International.

Odugbemi, Sina y Thomas Jacobson (junio de 2008), *Governance Reform under Real-World Conditions: Citizens, Stakeholders and Voice*. CommGAP.

ONU Mujeres (2014a), *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración política y documentos resultados de Beijing+5*.

ONU Mujeres (2014b), *Guidance Note. Gender Mainstreaming in Development Programming*.

República Democrática Federal de Etiopía, Ministerio de Educación (2015), *Education Sector Development Program V 2015/16-2019/20*.

República Democrática Federal de Etiopía, Ministerio de Educación, (octubre de 2015), *Gender Strategy for the Education and Training Sector*.

República Democrática Federal de Etiopía, Ministerio de Educación (2016), *Girls' Education Advisory Committee Terms of Reference*.

UNICEF (2015), *Analyse des freins institutionnel et politique à l'éducation des filles au Burkina Faso, Congo Brazzaville, Cote d'Ivoire, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Togo*.

MÓDULO 6

AME e IIPE (2015), *Guía para la evaluación de un plan sectorial de educación*. Francia/Washington, DC: AME-IIPE.

Campaña Árabe por la Educación para Todos (2014), La Coalición de Yemen para la Educación para Todos firma un documento en el que se tipifica como delito la prevención de la educación de las niñas en el distrito de Hamdan de Yemen, 2014.

Campaña Árabe por la Educación para Todos (2016), *The Yemeni Coalition for Education for All*.

Campaña Mundial por la Educación (2014), *Planning Matters in Education. A handbook for civil society participation in national education sector plan activities and processes*.

Campaña Mundial por la Educación (2015), *Civil Society Education Fund News*, enero de 2015.

Derbyshire, Helen (2002), *Gender Manual: A Practical Guide for Development Policymakers and Practitioners*. Londres: DFID.

MÓDULO 7

Camfed (2011), *What Works in Girls' Education in Ghana: A critical review of the Ghanaian and international literature*.

DFID (2014), *How to Note: Assessing the Strength of Evidence*.

IIPE-UNESCO (2012), *Module 3: Formulating policies and selecting objectives and priorities for conflict and disaster risk reduction*.

Jackson, Ashley (2011), *High Stakes: Girls Education in Afghanistan*, exposición informativa conjunta de Oxfam.

Ministerio de Educación, República de Rwanda (2008), *Girls' Education Strategic Plan 2008-2012*, Kigali: República de Rwanda.

OCDE (2015), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behavior, Confidence*. París, Francia: OCDE.

Shawe, Keith (2013), *Afghanistan in 2013: A Survey of the Afghan People*. The Asia Foundation.

Sperling, Gene. B y Rebecca Winthrop (2015), *What Works in Girls' Education: Evidence for the World's Best Investment*. Brookings Institution Press.

UNESCO (2006), *National Education Sector Development Plan: A result-based planning handbook*.

UNICEF (2015), *Evaluation of Techno Girl. A mentoring and job-shadowing program for girls studying science, technology, engineering and maths subjects in South Africa*.

Unterhalter, Elaine, Amy North, Madeleine Arnot, Cynthia Lloyd, Lebo Moletsane, Erin Murphy-Graham, Jenny Parkes y Mioko Saito (2014), *La educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género. Análisis de investigaciones rigurosas sobre educación*, DFID: Londres.

MÓDULO 8

Lo, Fatou Aminata y Nisreen Alami (2011), *Budgeting to End Gender Inequalities in the Education Sector*.

ONU Mujeres (2015), *Financing for gender equality*.

Plan International (2012), *Por Ser Niña*.

RTI International (2015), *What Is the Cost of School-Related Gender-Based Violence?* Washington, DC: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.

Sharp, R. (2003), *Budgeting for Equity: Gender budget Initiatives within a framework of performance oriented budgeting*.

Nueva York, Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer.

UNESCO (2012), *Modelo de Simulación de Políticas & Estrategias Educativas EPSSim. Manual del Usuario*.

MÓDULO 9

Banco Mundial y Grupo de Evaluación Independiente (2012), *Designing a Results Framework for Achieving Results: A How To Guide*. Washington, DC: Banco Mundial.

Centro Virtual de Conocimiento para Poner Fin a la Violencia contra las Mujeres y Niñas (2012a), *Visión de conjunto: ¿Qué son los datos de base y cómo se deben recabar?*

Centro Virtual de Conocimiento para Poner Fin a la Violencia contra las Mujeres y Niñas (2012b), *¿Por qué son importantes el monitoreo y la evaluación?*

Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas (abril de 2005), *Normas de evaluación en el sistema de las Naciones Unidas*. Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas.

Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas (2011), *Integración de los derechos humanos y la igualdad de género en la evaluación. Hacia una guía del UNEG*.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Sudán del Sur (2015), *Girls' Education Strategy for South Sudan 2015-2017*.

Ministerio Federal de Educación, República Democrática Federal de Etiopía (2015), *Education Sector Development Program V (ESDP V) 2008-2012 E.C. 2015/16-2019/20 G. C.*, Adis Abeba: Ministerio Federal de Educación.

ONU Mujeres (2014), *Guidance Note. Gender Mainstreaming in Development Programming*.

República de Uganda, Ministerio de Educación y Deportes, *2016 Monitoring Tool for Gender Responsiveness in Primary Schools*.

UNICEF (2006), *Setting Up a Gender Sensitive Monitoring and Evaluation System: The Process*.

ANEXO A: Herramienta del Ministerio de Educación y Deportes de Uganda para el monitoreo de la capacidad de respuesta ante las cuestiones de género en escuelas primarias



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES

HERRAMIENTA DE SEGUIMIENTO DE LA CAPACIDAD DE RESPUESTA ANTE LAS CUESTIONES DE GÉNERO EN ESCUELAS PRIMARIAS

SECCIÓN 1: Información básica

101. Distrito: _____
102. Condado: _____
103. Subcondado: _____
104. Nombre de la escuela: _____
105. Sistema de Monitoreo e Información sobre la Educación N.º _____
106. Zona rural ☐ Zona periurbana ☐ Zona urbana ☐

SECCIÓN 2: Alumnos

201. Indique la matrícula de la escuela por género, necesidades educativas especiales en 2011–2012 y la asistencia de alumnos el día de la visita.

Clase	Matrícula en 2011		Matrícula al inicio de 2012		Niños con necesidades educativas especiales en 2012		Asistencia el día del seguimiento		Asistencia de niños con necesidades especiales	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
P1										
P2										
P3										
P4										
P5										
P6										
P7										

202. ¿Su escuela utiliza registros para controlar la asistencia diaria de los alumnos?

Sí ☐ No ☐



203. Indique las razones del ausentismo en su escuela.

- Menstruación ☐
- Falta de libros ☐
- Distancias largas ☐
- Saneamiento deficiente ☐
- Falta de comedores escolares ☐

204. ¿Ha tenido casos de niñas que han abandonado los estudios como resultado de un embarazo?

Sí ☐ No ☐

205. En caso afirmativo, ¿cuántos casos desde 2010? _____

206. ¿Qué mecanismos existen para abordar los casos de embarazo?

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

207. Indique la cantidad total de repetidores e ingresantes en esta escuela por clase y sexo en 2012.

Repetidores			Nuevos ingresantes	
Clase	Niños	Niñas	Niños	Niñas
P1				
P2				
P3				
P4				
P5				
P6				
P7				

208. Calificaciones de los alumnos que rinden el examen al finalizar 7.º grado, 2010 y 2011

Calificación	2010		2011	
1.ª calificación				
2.ª calificación				
3.ª calificación				
4.ª calificación				
Sin calificación				
X				



209. ¿La escuela tiene clubes?

Sí ☐ No ☐

210. En caso afirmativo, enumere los clubes más populares de la escuela y la cantidad de alumnos que son miembros.

Nombre de los clubes	Niñas	Niños

211. En los casos en que existen clubes del Movimiento por la Educación de las Niñas, ¿cuáles son sus actividades?

212. En su opinión, ¿cuáles son los principales logros de estos clubes?

213. ¿Cuáles son los desafíos de estos clubes?



Instalaciones de las aulas

214. Indique la cantidad total de aulas asignadas a cada clase.

Clase	Matrícula	Cantidad de aulas	Cantidad de pupitres	Alumnos que se sientan en el suelo	
				Niños	Mujeres
P1					
P2					
P3					
P4					
P5					
P6					
P7					

Saneamiento y salud

215. ¿Cuál es la principal fuente de agua utilizada por esta escuela?

Fuente de agua	Marque las opciones que correspondan
Grifo	
Pozo perforado	
Pozo	
Manantial	
Lago/río	
Agua de lluvia	

216. ¿A qué distancia se encuentra la fuente de agua de la escuela?

- a) Menos de 1 kilómetro
- b) 1 kilómetro
- c) Más de 1 kilómetro
- d) 5 kilómetros

217. Indique la cantidad de instalaciones sanitarias en su escuela.

Instalaciones	Alumnos		Docentes		Niños con necesidades especiales		Compartidas
	Niños	Niñas	Niños.	Mujeres.	Niños	Niñas	
Letrinas							
Baños/vestuarios							
Incineradores							



218. Observe el estado del agua para lavarse las manos y registre lo que corresponda.

- a) No hay instalaciones para lavarse las manos.
- b) Hay instalaciones para lavarse las manos, pero sin acceso a agua.
- c) Hay instalaciones para lavarse las manos con acceso a agua.
- d) Otros (especifique).

219. ¿Qué elementos hay en los vestuarios?

Elementos	Marque lo que está disponible	Cantidad
Lavabo		
Agua		
Toallas sanitarias		
Uniformes de emergencia		
Otros (especifique)		

220. ¿Su escuela tiene una docente mujer y un docente hombre de más experiencia?

	Sí	No
Docente mujer con experiencia		
Docente hombre con experiencia		

221. En caso afirmativo, ¿se brinda capacitación sobre sus funciones a la docente mujer o al docente hombre de más experiencia?

Sí ☐ No ☐

222. ¿Con qué frecuencia, en general, una docente mujer o un docente hombre de más experiencia orientan y aconsejan a los alumnos?

- a) Todos los días
- b) Una vez por semana
- c) Una vez por mes
- d) Una vez por trimestre
- e) Otros (especifique)

223. ¿Cómo abordan la docente mujer o el docente hombre de más experiencia los temas relacionados con el crecimiento y la maduración sexual? (Consulte los archivos SWT/SMT).



SECCIÓN 3: DOCENTES

301. Cantidad de docentes: Hombres _____ Mujeres _____

302. Asignación de docentes por clase

Clase	Cantidad de docentes	
	Hombres	Mujeres
P1		
P2		
P3		
P4		
P5		
P6		
P7		

303. Indique la cantidad de docentes según las siguientes categorías

Categoría	Hombres	Mujeres
Registrado		
Con licencia		
No registrado/sin licencia		
Graduado		
Grado V		
Grado III		
Sin capacitación		

304. ¿Cuántos de estos docentes tienen responsabilidades adicionales?

Hombres _____ Mujeres _____

305. ¿Qué responsabilidades tienen?

Docentes hombres

Docentes mujeres



306. ¿Su escuela tiene casas para los docentes?

Sí ☐ No ☐

307. En caso afirmativo, ¿cuántos docentes residen dentro de la escuela?

Hombres _____ Mujeres _____

308. ¿El director de la escuela reside en la escuela? Sí ☐ No ☐

Desarrollo profesional permanente

309. ¿La escuela ofrece capacitación para el desarrollo profesional permanente?

310. En caso afirmativo, ¿cuántos cursos de capacitación para el desarrollo profesional permanente tuvo este trimestre?

311. ¿Cuántos docentes se beneficiaron del desarrollo profesional permanente? Hombres _____ Mujeres _____

312. ¿Ha habido alguna capacitación específica sobre cuestiones de género en esta escuela?

Sí ☐ No ☐

313. En caso afirmativo, ¿cuántos docentes asistieron a esta capacitación? Hombres _____ Mujeres _____
(realice otras preguntas para obtener detalles de la capacitación)

SECCIÓN 4: GESTIÓN

401. ¿Cuántos docentes ocupan cargos de gestión?

Hombres _____ Mujeres _____

402. ¿Su escuela tiene un comité de gestión escolar funcional?

Sí ☐ No ☐

403. En caso afirmativo, ¿cuántos miembros son hombres _____ y cuántos son mujeres _____ ?

404. ¿Cuántas veces se reunió dicho comité el último trimestre? (**consulte si se redactaron actas y comente**). _____

405. ¿Qué temas se analizaron en las reuniones de dicho comité? (realice preguntas sobre temas específicos de cuestiones de género).

- a) Construcción
- b) Bienestar de los docentes
- c) Problemas de deserción escolar
- d) Saneamiento
- e) Ausentismo de docentes/alumnos
- f) Seguridad de los niños



- g) Gestión del tiempo
- h) Embarazo
- i) Otros (especifique)

406. ¿Se ha capacitado para sus funciones a los miembros de los comités de gestión escolar?

Sí ☐ No ☐

407. En caso afirmativo, ¿qué necesidades específicas de las niñas y los niños se abordaron en la capacitación?

Necesidad específica	Niños	Necesidad específica	Niñas
1		1	
2		2	
3		3	
4		4	
5		5	
6		6	

Reuniones de personal

408. ¿Con qué frecuencia se realizan reuniones de personal en la escuela?

- a) Una vez por semana
- b) Dos veces por mes
- c) Una vez por trimestre
- d) Otros (especifique)

409. ¿Cuáles son los temas específicos que se analizan en las reuniones del personal **(verifique si se abordan las cuestiones de género)?**

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

410. ¿La escuela tiene normas y reglamentaciones escolares? (verifique su existencia) Sí ☐ No ☐

411. En caso afirmativo, ¿quién exige el cumplimiento de las normas? *(Marque todas las opciones que correspondan).*

- a) Director
- b) Subdirector
- c) Docente mujer de experiencia
- d) Todos los miembros del personal
- e) Alumno celador
- f) Otros (especifique)



412. ¿Cuántos alumnos celadores tiene en la escuela?

Cantidad de celadores	Niños	Niñas	Total

413. ¿Los alumnos celadores reciben capacitación sobre cuestiones de género?

Sí ☐ No ☐

414. ¿Cuál es la función de los alumnos celadores con respecto a garantizar la respuesta ante las cuestiones de género en la escuela?

415. ¿Cuál de las siguientes políticas, directrices de políticas, manuales o instrucciones tiene su escuela?

Instrucciones/política/directrices/manual	Marque las opciones que correspondan
Normas y reglamentos escolares	
Política de cuestiones de género en la educación	
Manual de pedagogía con perspectiva de género	
Directrices sobre las funciones de las políticas y las responsabilidades de las partes interesadas en la implementación de la enseñanza primaria universal	
<i>Creating a gender responsive Learning Environment</i> (manual para la incorporación de las cuestiones de género en la educación)	
<i>Alternatives to Corporal Punishment</i> (manual)	
Higiene para las niñas de las escuelas primarias	

416. ¿En su escuela hay alguna iniciativa relacionada con las cuestiones de género?

Sí ☐ No ☐

417. En caso afirmativo, ¿cuáles son estas iniciativas?

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____



418. ¿Cómo se incorporan las iniciativas mencionadas anteriormente al programa escolar?

- a) Incorporadas en las lecciones
- b) Clubes
- c) Debates
- d) Música, danza y teatro
- e) Mensajes en el recinto
- f) Carteles
- g) Charlas
- h) Sesiones de orientación
- i) Otros (especifique)

419. ¿Existen mecanismos o iniciativas para lograr la participación de la comunidad a fin de garantizar la seguridad de los niños durante el camino hacia y desde la escuela?

420. En caso afirmativo, ¿cuáles son estos mecanismos o iniciativas?

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

¿La escuela tiene un plan de trabajo para estas actividades? (Observe los tableros de anuncios)

Sí ☐ No ☐

421. ¿La escuela tiene iniciativas para la gestión de los siguientes aspectos?

Cuestiones de género	Marque las opciones que correspondan
Menstruación	
Embarazo	
Deserción escolar	
Matrimonio a temprana edad	
Violencia en la escuela	

422. En caso afirmativo, ¿cómo participan los niños en estas iniciativas?

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

423. ¿Cómo participan los docentes en estas iniciativas?

- a) _____
- b) _____
- c) _____



424. ¿Cómo participa la comunidad en estas iniciativas?

- a) _____
 b) _____
 c) _____

425. En su opinión, ¿qué medidas pueden adoptarse para promover la educación de las niñas?

FINAL

Nombres de los encuestados	Función

Fecha

Sello

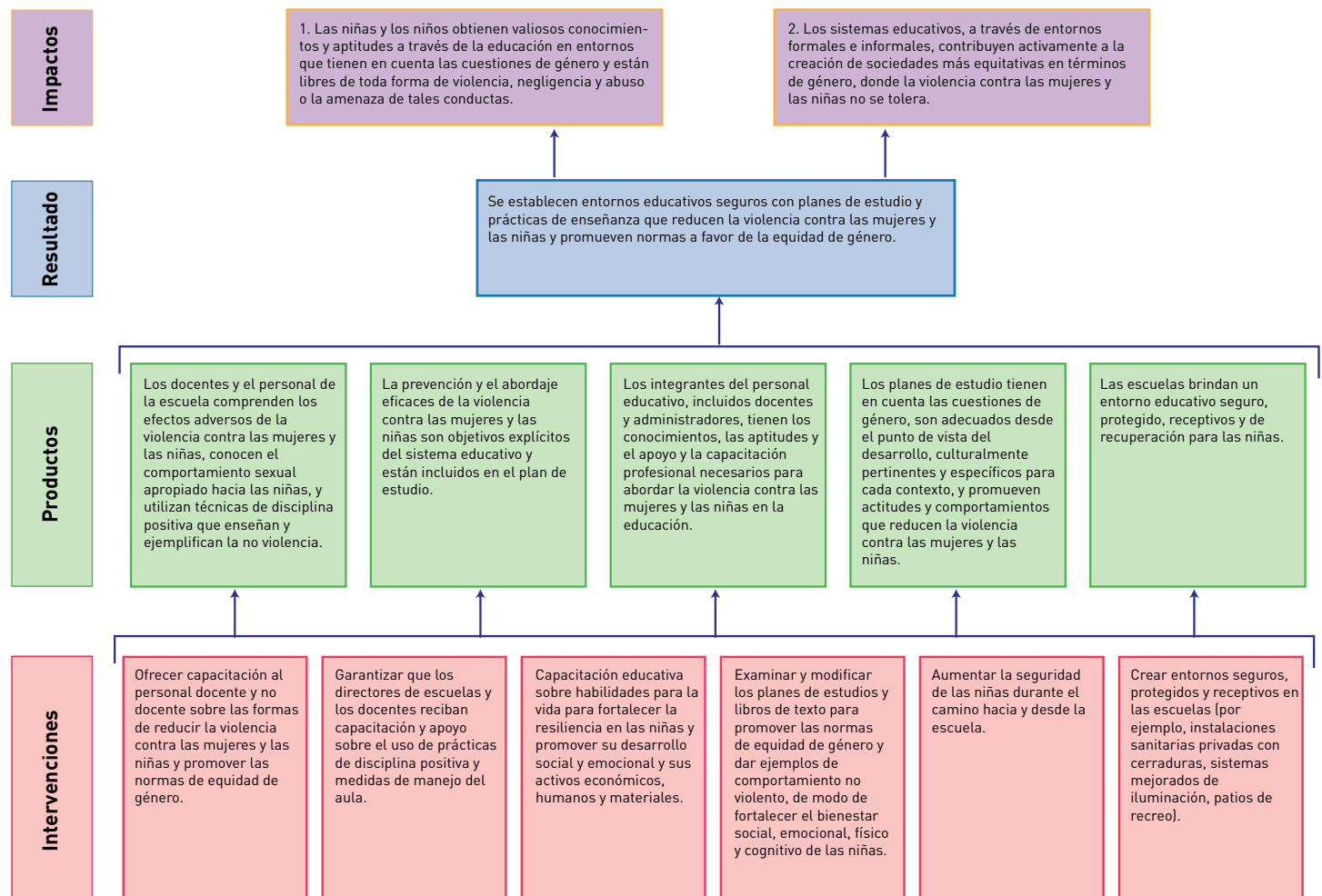
Exclusivamente para uso oficial

Nombre del oficial de monitoreo: _____

Firma: _____

Persona de contacto: _____

ANEXO B: Extracto de una teoría del cambio del DFID para abordar la violencia contra las mujeres y las niñas a través de los programas de educación



Fuente: Fancy, Khadijah y Erika McAslan Fraser (mayo de 2014), *DFID Guidance Note on Addressing Violence against Women and Girls in Education Programs—Part B*. Londres: VAWG Helpdesk. <https://www.gov.uk/government/publications/violence-against-women-and-girls-addressing-violence-against-women-and-girls-in-education-programming>

*En el gráfico 9.2 solo se muestran las intervenciones y los productos de uno de cuatro resultados que contribuirán a lograr los impactos.



ALIANZA
MUNDIAL *para*
LA EDUCACIÓN



Sede:
1850 K Street NW
Suite 625
Washington, DC 20006
EE. UU.

Dirección postal:
Alianza Mundial para la Educación
MSN IS6-600
1818 H Street NW
Washington, DC 20433
EE. UU.

www.globalpartnership.org

 facebook.com/globalpartnership

 twitter.com/gpforeducation