



INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2022

INFORME SOBRE GÉNERO

Profundizar en el debate sobre  
quienes todavía están rezagados

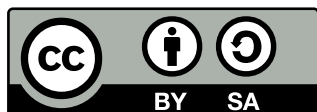


Objetivos de  
Desarrollo  
Sostenible



Informe de  
Seguimiento  
de la Educación  
en el Mundo

Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.  
7, Place de Fontenoy, 75352  
París 07 SP (Francia).  
© UNESCO, 2022.  
Primera edición.  
ISBN: 978-92-3-300194-7



**Para obtener más información, diríjense a:**

Equipo del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*  
UNESCO, 7, place de Fontenoy  
75352 París 07 SP (Francia)  
Correo electrónico: gemreport@unesco.org  
Tel.: +33 1 45 68 07 41  
www.unesco.org/gem-report  
<https://gemreportunesco.wordpress.com/es>

Todo error u omisión que se detecte con posterioridad a la impresión del texto se corregirá en la versión en línea que estará disponible en [www.unesco.org/gem-report/es](http://www.unesco.org/gem-report/es).

Composición tipográfica a cargo de la UNESCO.  
Impreso en papel reciclado con certificado del Programa de Reconocimiento de Sistemas de Certificación Forestal (PEFC) y tinta de origen vegetal.

Diseño gráfico de Optima Design.  
Maquetación: Optima Design.

Traducido por Strategic Agenda.

La presente publicación de libre acceso está disponible con una licencia de Atribución-CompartirIgual 3.0 Organizaciones intergubernamentales (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.es>). Al usar el contenido de esta publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del fondo de libre acceso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (<https://es.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>).

La presente licencia se aplica exclusivamente al texto de la publicación. Para utilizar imágenes será necesario solicitar permiso previamente a través de la dirección de correo electrónico [publication.copyright@unesco.org](mailto:publication.copyright@unesco.org) o la dirección postal UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP (Francia). La UNESCO es un editor de libre acceso y todas las publicaciones están disponibles en línea, de forma gratuita, a través de su repositorio documental. Toda comercialización de las publicaciones por parte de la Organización tiene como objetivo la recuperación de los costos nominales reales de impresión o copia del contenido en papel o CD, y su distribución, sin fines de lucro alguno.

Esta publicación puede citarse del modo siguiente: UNESCO. 2022. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Informe sobre género: profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados*.

Título original en inglés: 2022 Global Education Monitoring Report – Gender Report: Deepening the debate on those still left behind.

**Informes sobre género de la serie Informe de seguimiento de la educación en el mundo**

- 2022 *Profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados*
- 2020 *Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación*
- 2019 *Construyendo puentes para la igualdad de género*
- 2018 *Cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación*
- 2016 *La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*

<https://doi.org/10.54676/LHMC7003>

**Anteriores resúmenes sobre género de la serie Informe de seguimiento de la EPT en el mundo**

- 2015 *Género y la EPT 2000-2015: logros y desafíos*
- 2013/4 *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*
- 2012 *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*
- 2011 *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*

Fotografía de la portada: Jim Huylebroek / Save the Children.

Pie de foto: Unas niñas juegan en el espacio adaptado a la infancia de Save the Children en un campo de desplazados de la provincia de Balkh (Afganistán).

Esta publicación y todos los materiales conexos se pueden descargar en el siguiente enlace: [Bit.ly/2022genderreport](http://Bit.ly/2022genderreport).

## BREVE RESUMEN

# Profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados

El *Informe sobre género* de 2022 aporta nuevas ideas sobre los avances registrados en pos de la consecución de la paridad de género en la educación con respecto al acceso, los logros y el aprendizaje. Muestra las tendencias de la tasa de no escolarización y los resultados de un nuevo modelo que proporciona estimaciones coherentes sobre las tasas de finalización de los estudios, combinando distintas fuentes de información. También revisa los resultados de las evaluaciones del aprendizaje publicadas en los últimos 18 meses, que presentan una imagen prácticamente global de la brecha de género en los logros en lectura, matemáticas y ciencias en los cursos del primer y el segundo ciclo de primaria y del primer ciclo de secundaria, y proporcionan una referencia para evaluar los efectos de la COVID-19 en la desigualdad cuando comiencen a publicarse los datos posteriores a la pandemia, el próximo año.

Complementa el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2* y hace hincapié en el papel de los actores no estatales para influir en la lucha contra la desigualdad de género en la educación y a través de ella. Los actores no estatales han atendido las deficiencias en la prestación de servicios que no cubre el sistema de educación pública. El *Informe sobre género* de 2022 presenta datos sobre las desigualdades de género en la proporción de alumnos matriculados en centros privados por sexo y sus causas en las distintas regiones. Presenta asimismo estudios de casos sobre la privatización de los servicios de atención a la infancia en los países de ingreso alto, los efectos sobre las normas de género de las escuelas confesionales no estatales en Asia y el papel de las universidades para mujeres en todo el mundo.

Algunos actores no estatales han impulsado la agenda de igualdad de género, mientras que otros han socavado los avances con el objetivo de mantener el statu quo. Algunos han estado en primera línea de la prestación de educación a las niñas en situaciones de emergencia. Algunos han ejercido presión en contra de la educación sexual integral. Algunos defienden la inclusión de las niñas marginadas, mientras que otros mantienen normas de género discriminatorias. En función del contexto, es importante no hacer suposiciones, sino examinar detenidamente los datos y colaborar para eliminar todas las fuerzas que impiden a cualquier persona, por motivos de género, desarrollar su potencial a través de la educación.

La UNESCO es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y una de sus aspiraciones es construir la paz a través de la cooperación internacional en materia de educación, ciencias y cultura. La UNESCO considera que los acuerdos políticos y económicos no son suficientes para garantizar el apoyo duradero y sincero de los pueblos. La paz debe basarse en el diálogo y la comprensión mutua, así en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. Guiada por este espíritu, la UNESCO elabora recursos educativos y programas culturales y científicos para fortalecer los vínculos entre las naciones, ayudar a los países a adoptar normas internacionales y fomentar la libre circulación de ideas y el intercambio de conocimientos.

En 50 de 54 países,  
las niñas tienen menos  
probabilidades de obtener  
las mejores notas  
en matemáticas



Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y las mujeres donde deben erigirse los baluartes de la paz

La Declaración de Incheon y Marco de Acción Educación 2030 especifica que el cometido del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* es ser el “mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre el ODS 4 propuesto y sobre la educación en los otros ODS propuestos”, con la responsabilidad de informar “sobre la puesta en marcha de estrategias nacionales e internacionales orientadas a ayudar a todos los asociados pertinentes a dar cuenta acerca de sus compromisos, como parte del seguimiento y evaluación globales de los ODS”. Se ha encargado de su preparación un equipo independiente auspiciado por la UNESCO.

Las denominaciones empleadas y la presentación del material que contiene esta publicación no implican la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de ningún país, territorio, ciudad o zona, o de sus autoridades, ni respecto a la demarcación de sus fronteras o límites.

El equipo del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* es el responsable de elegir y presentar los hechos que contiene la presente publicación, y de las opiniones que en ella se expresan, que no son necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a la Organización. El Director del presente informe asume la plena responsabilidad de los puntos de vista y las opiniones que en él se manifiestan.

### El equipo del Informe de seguimiento de la educación en el mundo

Director: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Marcela María Barrios Rivera, Nicole Bella, Daniel Hernan Caro Vasquez, Anna Cristina D'Addio, Dimitra Dafalia, Dmitri Davydov, Ameer Arif Dharamshi, Francesca Endrizzi, Constanza Ginestra, Chandni Jain, Ulrich Janse van Vuuren, Priyadarshani Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Craig Laird, Katie Lazaro, Heidi Le Cohu, Camila Lima De Moraes, Kate Linkins, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mehtar, Patrick Montjourides, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Vincent Périgois, Manuela Pombo Polanco, Judith Randrianatoavina, Katharine Redman, Maria Rojnov, Divya Sharma, Kaviya Sekar, Laura Stipanovic, Aziah-Katiana Tan, Juliana Zapata y Lema Zekrya.

El *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* es una publicación anual independiente que financian un grupo de gobiernos, organismos multilaterales y fundaciones privadas y recibe la facilitación y el apoyo de la UNESCO.



BILL & MELINDA  
GATES foundation

Canada



OPEN SOCIETY  
FOUNDATIONS





INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2022

# Informe sobre género

PROFUNDIZAR EN EL DEBATE SOBRE  
QUIENES TODAVÍA ESTÁN REZAGADOS



Una alumna de pie en un aula vacía en Ciudad de Panamá (Panamá). La pandemia de COVID-19 privó de su escolarización normal al 97% del alumnado de la región.

CRÉDITOS: UNICEF/Schverdfinger

# Prólogo

En los últimos 20 años se han dado pasos agigantados en la educación de las niñas y las mujeres. Actualmente, pueden acceder a la enseñanza y finalizar los estudios casi tantas niñas como niños: la brecha entre los géneros es hoy en día inferior al 1%.

Sin embargo, como nos recuerda este informe, las desigualdades de género eran un problema importante desde ya antes de la pandemia de COVID-19, cuyas repercusiones aún no se han cuantificado de forma precisa, y lo siguen siendo.

Algunas de estas desigualdades son geográficas: en África Subsahariana, por ejemplo, más de una de cada cuatro mujeres jóvenes no sabe leer ni escribir. En el caso más extremo, que es el del Afganistán, las niñas en edad de cursar la enseñanza secundaria se han visto privadas por completo de la oportunidad de aprender. Se trata de una verdadera regresión que la UNESCO ha denunciado porque podría hacernos retroceder 20 años.

Otras desigualdades son visibles en las asignaturas que se imparten: las niñas tienen menos probabilidades de obtener las mejores notas en matemáticas en la escuela primaria y en la educación superior, a pesar de lograr mejores resultados académicos que los niños en general.

¿Cómo puede explicarse esta paradoja? Tal vez arrojando luz sobre las persistentes desigualdades estructurales y los estereotipos de género que impiden a las mujeres desarrollar todo su potencial.

Lo cierto es que, para que todos los alumnos sean iguales, los actores del ámbito de la educación deben hacer de la igualdad de género un elemento central de sus actuaciones.

El informe subraya a este respecto el papel importante —aunque a veces controvertido— que desempeñan los actores no estatales, entre los que se encuentran, además de la familia, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y los centros educativos privados y confesionales.

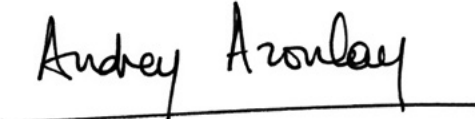
Muestra cómo pueden prestar un apoyo esencial para facilitar el acceso a la educación y reconoce las iniciativas de las ONG que trabajaron en todo el mundo para mantener el acceso de las niñas a la educación durante la pandemia.

También destaca, no obstante, el hecho de que en muchas situaciones los actores no estatales pueden contribuir a perpetuar las desigualdades de género. Por ejemplo, en Asia Meridional, la sobrerrepresentación de los varones en los centros privados puede poner en evidencia un sesgo en las preferencias de género. En África Central y Occidental, el mayor número de niñas matriculadas refleja la presencia de más centros educativos no mixtos.

Además, este informe da pistas sobre el papel de las escuelas confesionales no estatales, esenciales para garantizar el acceso a la educación, especialmente en Asia, pero que emplean libros de texto y métodos didácticos que a veces incorporan prejuicios de género.

En última instancia, este informe nos invita a cuestionar el lugar en el que situamos colectivamente a la educación dentro de la estructura de nuestras sociedades. Nos insta a seguir transformando las mentalidades, porque los mejores baluartes de la igualdad de género se construyen ante todo en la mente de las mujeres y los hombres.

Audrey Azoulay  
Directora General de la UNESCO



1 En 50 de 54 países, las niñas tienen menos probabilidades de obtener las mejores notas en matemáticas. Adviértase que esta estadística de aprendizaje es nueva. La profundización en los detalles de los datos de aprendizaje ha sido posible gracias a la nueva manera en que se han reunido por primera vez en este informe gran cantidad de fuentes de datos.

2 En los primeros cursos, los niños obtienen mejores resultados que las niñas en matemáticas, ventaja que desaparece en la media posteriormente. Aun así, es mucho más probable que los niños estén sobrerrepresentados entre quienes mejores resultados obtienen en matemáticas.



# MENSAJES CLAVE

## **Aún es prematuro evaluar la incidencia global de la COVID-19 en la igualdad de género en la educación.**

El empleo del tiempo, el riesgo de embarazo precoz y el acceso a los dispositivos afectaron de manera diferente a los niños y a las niñas en algunos países, pero todavía no se han recabado pruebas de que los efectos hayan sido distintos en función del género. En cuatro de los cinco países de ingreso bajo y mediano bajo que se vieron más afectados por el cierre de los centros educativos, antes de la pandemia asistían menos niños que niñas al segundo ciclo de secundaria.

## **Las niñas han acabado con las diferencias en el acceso a los estudios y su finalización, o las han revertido.**

En los últimos 20 años han disminuido las diferencias entre ambos sexos en la matriculación y la asistencia escolar, ahora inferiores a un punto porcentual en los tres niveles educativos. África Subsahariana es la región más alejada de la paridad en detrimento de las niñas, ya que no se ha producido ningún avance en el primer ciclo de secundaria desde 2011 ni tampoco en el segundo desde 2014.

A escala mundial, en cada nivel educativo, las mujeres tienen una ventaja de dos puntos porcentuales entre el alumnado que termina los estudios en su año, mientras que entre el que termina más tarde casi se ha alcanzado la paridad. Pero en África Subsahariana las brechas entre los géneros aumentan cuando se comparan las tasas de finalización oportuna de los estudios y las tasas de finalización definitivas. Por ejemplo, la ventaja de los niños sobre las niñas en la tasa de finalización del primer ciclo de secundaria pasa de solo un punto porcentual en la finalización oportuna a ocho puntos en la finalización definitiva.

## **Algunos países siguen caracterizándose por la exclusión extrema y en otros continúan existiendo focos de exclusión.**

En el Afganistán, donde se ha vuelto a prohibir el acceso de las niñas a la enseñanza secundaria, se habían producido rápidos avances en las tasas de finalización. Por ejemplo, la finalización de la enseñanza primaria por parte de las niñas pasó del 8% en el 2000 al 56% en 2020, a pesar de que la diferencia entre ambos sexos se mantuvo en 20 puntos porcentuales. En algunas provincias, como Uruzgán, solo el 1% de las niñas terminaron la educación primaria en 2015. También se observa una brecha de género de 20 puntos porcentuales en el acceso a la educación secundaria superior en países de África Subsahariana, como el Chad y Guinea.

## **Las niñas tienen un desempeño superior al de los niños en el aprendizaje en general, pero no presentan los mejores resultados en matemáticas.**

La ventaja de las niñas sobre los niños en lectura durante los primeros cursos de primaria aumenta al final de la enseñanza primaria y del primer ciclo de secundaria. Las niñas también superan a los niños en ciencias en la enseñanza secundaria en los países de ingreso mediano y alto. En los primeros cursos, los niños obtienen mejores resultados que las niñas en matemáticas, ventaja que desaparece en la media posteriormente.

Aun así, es mucho más probable que los niños estén sobrerrepresentados entre quienes mejores resultados obtienen en matemáticas. El desempeño de las niñas en matemáticas es mejor en las sociedades más igualitarias. Cuando las niñas obtienen buenos resultados en matemáticas y ciencias, su desempeño en cuanto a lectura es mejor si cabe. Si bien esta puede ser una de las razones por las que las jóvenes tienen menos probabilidades de optar por carreras científicas, es importante dilucidar cuáles son los estereotipos que condicionan esas decisiones.

---

### **La educación terciaria atrae cada vez más a las mujeres.**

En la educación terciaria, los hombres son los más rezagados en todas las regiones excepto en África Subsahariana, donde se matriculan 76 mujeres por cada 100 hombres. En Benin, Burkina Faso y Etiopía solo se matriculan respectivamente 47, 55 y 60 mujeres por cada 100 hombres. En cambio, en Tonga únicamente figuran 40 hombres matriculados por cada 100 mujeres y en Qatar 14.

---

### **Entre los adultos, las mujeres siguen teniendo más probabilidades de ser analfabetas que los hombres.**

La brecha de género en la alfabetización de los adultos es de siete puntos porcentuales, frente a dos entre los jóvenes. En las zonas rurales, las mujeres están más rezagadas aún. En África Subsahariana, más de una de cada cuatro mujeres jóvenes es analfabeta.

---

### **La enseñanza es una profesión en la que cada vez más predominan las mujeres.**

La proporción de mujeres en el cuerpo docente aumentó del 92% al 94% entre 2000 y 2020 en la enseñanza preescolar y del 59% al 67% en la primaria. Sin embargo, en África Subsahariana las mujeres apenas representan el 32% de los docentes de secundaria.

---

### **El papel de los actores no estatales se ha ampliado en la educación, pero sus efectos en materia de género varían en función del contexto.**

Cuando los gobiernos no se comprometen con la promoción de la igualdad de género, algunos actores no estatales asumen un papel primordial en la lucha contra la discriminación. Por el contrario, en los países en los que los gobiernos promueven activamente la igualdad de género es posible que haya actores no estatales que apoyen a los movimientos sociales que apuestan por mantener el *statu quo*.

---

### **Las mujeres suelen pagar las consecuencias de la escasa oferta pública de atención y educación de la primera infancia.**

Los centros privados de 33 países de ingreso alto representaron el 57% del total de las matriculaciones de niños menores de tres años en 2018. Los servicios para la primera infancia suelen prestarse en el hogar: las normas de género desiguales obligan a las mujeres a hacer más del triple de trabajo de cuidados no remunerado que los hombres. Entre los países que participaron en la Encuesta Mundial sobre Valores entre 2017 y 2020, el 43% de los adultos estaban de acuerdo o muy de acuerdo en que los niños sufrían si su madre trabajaba, un porcentaje que se elevaba a más del 80% en Bangladesh, Bolivia y Jordania.

### **Los actores no estatales por lo general perpetúan los obstáculos de género en la educación primaria y secundaria.**

En todo el mundo, hay una cantidad ligeramente superior de niños que de niñas en los centros privados de enseñanza primaria (una diferencia de 1,5 puntos porcentuales) y secundaria (1,9 puntos porcentuales), sobre todo en Asia Meridional (p. ej., la India, Nepal y el Pakistán) y en Asia Occidental (los Estados del Golfo, Israel, Jordania y Palestina). No obstante, hay más niñas que niños en las escuelas privadas de África Central y Occidental (p. ej., Burkina Faso, el Camerún y el Togo), Europa (p. ej., Alemania, Austria y la República Checa) y el Caribe (p. ej., Antigua y Barbuda, Granada, y San Vicente y las Granadinas).

### **Las escuelas confesionales no estatales están siendo vitales para la educación de las niñas, pero se ha detectado que la enseñanza que imparten refuerza las normas y actitudes características de la desigualdad de género.**

Los planes de estudio y los libros de texto, así como las prácticas de enseñanza y aprendizaje, pueden reforzar la discriminación. Un estudio sobre jóvenes tituladas de enseñanza secundaria y de madrasas constató que estas últimas tenían actitudes menos favorables hacia la educación superior de las niñas y las madres trabajadoras. Muchos centros confesionales carecen de normativas para castigar los casos de violencia de género, que afecta tanto a las niñas como a los niños.

### **Las universidades para mujeres han aumentado su acceso y oportunidades, aunque no dejan de ser una opción segregada por género.**

Estas instituciones han facilitado la educación de un importante número de mujeres en disciplinas como ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM), especialmente en los Estados Unidos. Algunas se han convertido en centros de formación docente y siguen capacitando a un gran número de futuras docentes. Con todo, en algunos países han sido objeto de críticas por parte de quienes se oponen a la educación de las mujeres.

### **Hay actores no estatales, y especialmente ONG, que prestan servicios y abogan por la igualdad de género en la educación.**

Los ejemplos abundan en todo el mundo, ya sean escuelas para madres jóvenes en Kenya, educación comunitaria en el Afganistán o formación profesional en Egipto.

### **El papel que desempeñan los actores no estatales en la promoción de los derechos de salud sexual y reproductiva a través de la educación no es uniforme.**

Las actividades de promoción pueden influir en diversos aspectos esenciales para el acceso de las niñas a la escuela, entre ellos las prácticas de higiene menstrual y el apoyo a la educación sexual integral. Sin embargo, también es posible que los progenitores, a menudo con el respaldo de organizaciones confesionales, impidan el cambio, por ejemplo, exigiendo programas que promuevan exclusivamente la abstinencia.

### **Los sindicatos de docentes son defensores fundamentales del bienestar de sus miembros.**

Apoyan iniciativas de prevención de la violencia de género, abogan por códigos de conducta y pueden promover la representación femenina en las direcciones de sus propias estructuras. Los sindicatos latinoamericanos están llevando a cabo una campaña para fomentar la ratificación del Convenio 190 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la eliminación de la violencia y el acoso en el trabajo.



Una niña y su madre posan para una foto en la entrada de su casa en Ushafa (Abuja, Nigeria).

CRÉDITOS: Informe de seguimiento de la educación en el mundo/Arete Photos

## Los efectos de la COVID-19 en función del género tardarán un tiempo en conocerse

En el período comprendido entre marzo de 2020 y octubre de 2021, la COVID-19 condujo a que centros educativos de todo el mundo permanecieran cerrados total o parcialmente durante el 55% de los días lectivos, en promedio, con diferencias que van desde los países que los mantuvieron cerrados durante todo ese tiempo hasta los que no aplicaron ningún cierre. Es innegable que los resultados académicos se han resentido, aunque las diferencias respecto a la duración del cierre de las escuelas y en las oportunidades de continuidad del aprendizaje implican que los efectos serán desiguales en los distintos países y entre el alumnado. Apenas hay indicios de que los gobiernos hayan invertido en clases de recuperación, especialmente para ayudar a los más desfavorecidos, y existe incertidumbre sobre la capacidad de los alumnos de ponerse al día. Los datos sobre la matriculación son insuficientes, pero los ejemplos aislados de los que se dispone no apuntan a que se hayan producido caídas en la matriculación en la enseñanza primaria y secundaria.

En el caso de los efectos de la COVID-19 en función del género, varios factores señalan una posible diferenciación. Las consecuencias para los niños y las niñas en cuanto al acceso a los dispositivos, el uso del tiempo y los riesgos de embarazo precoz no fueron las mismas en todos los países. Algunos progenitores de Bangladesh, Jordania y el Pakistán se mostraron reacios a permitir que las niñas tuviesen acceso a teléfonos inteligentes (UNESCO, 2021c), que, por otra parte, han resultado ser una ayuda menos común de lo esperado para la continuidad del aprendizaje. Las encuestas telefónicas practicadas a jóvenes de 19 años durante la pandemia mostraron que el

70% de las jóvenes de Etiopía dedicaban más tiempo que antes de la pandemia a las tareas domésticas, algo que solo le ocurría a un 35% de los jóvenes. Por su parte, el 42% de las jóvenes del Perú pasaban más tiempo cuidando a niños, cuando en el caso de los jóvenes esa cifra era de apenas un 26% (Ford, 2021).

En pocos estudios se han comparado los embarazos precoces antes y durante la pandemia. Se calcula que las visitas de atención prenatal a las clínicas se redujeron en un 39% debido al confinamiento y las consiguientes restricciones, por lo que resulta difícil emplear los registros de dichas visitas (Townsend et al., 2021). Un estudio practicado en Kenya indica que las visitas de atención prenatal de las adolescentes se redujeron en un 16% entre marzo de 2020 y febrero de 2021, si las comparamos con ese mismo período antes de la pandemia (UNESCO, 2021c). Una preocupación conexa es el aumento de la violencia de género en el ámbito doméstico que denuncian los teléfonos de emergencia de todo el mundo (Viero et al., 2021). En total, harán falta años para evaluar si la mayor interrupción de la educación mundial en la historia tiene una clara dimensión de género que implique un retroceso en los avances logrados hacia la igualdad en las últimas dos décadas.

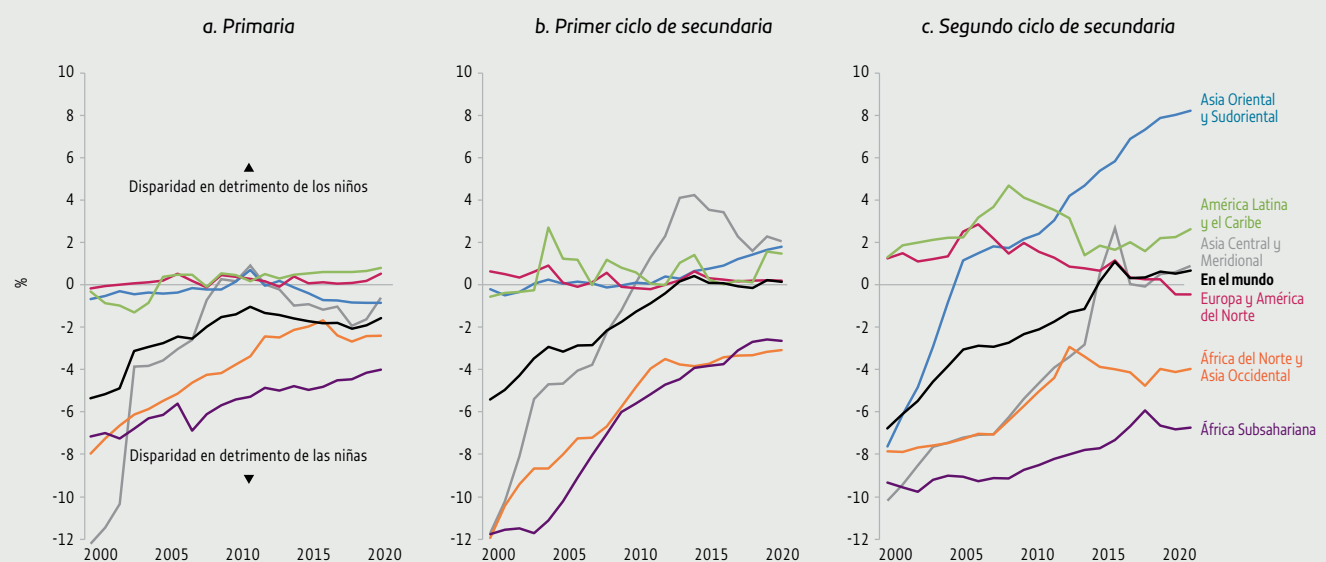
### LAS NIÑAS HAN ACABADO CON LAS DIFERENCIAS EN EL ACCESO A LOS ESTUDIOS Y SU FINALIZACIÓN, O LAS HAN REVERTIDO

En los últimos 20 años han disminuido las diferencias de género en la matriculación y la asistencia a clase. A escala mundial, la diferencia en las tasas de no escolarización masculina y femenina es casi nula en los tres niveles educativos, aunque el ritmo de los progresos varía según las regiones. Durante la década de los 2000 se produjo un rápido avance hacia la consecución de la paridad en la educación primaria y el primer ciclo de secundaria en Asia Central y Meridional, mientras que en el último decenio se siguió avanzando entre los jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria. En África del Norte y Asia Occidental todavía no se ha alcanzado la paridad, ya que hubo un estancamiento después de 2012 tanto en la educación primaria como en la secundaria. África Subsahariana es la región que más lejos se halla de la paridad y también ha experimentado un estancamiento en los últimos diez años. En Asia Oriental y Sudoriental hay en cambio un nivel de disparidad creciente que alcanzó ocho puntos porcentuales en detrimento de los hombres jóvenes en 2020. La disparidad también aumentó entre los adolescentes hacia el final de la década (Gráfico 1).

#### GRÁFICO 1:

#### Las brechas de género en la matriculación se han reducido en los últimos 20 años

Diferencia entre niños y niñas en las tasas de no escolarización en puntos porcentuales, por región y nivel (2000-2020)



Fuente: Base de datos del IEU.

Como ya se ha dicho, estas estimaciones se basan en datos recopilados hasta el inicio de la COVID-19 y no reflejan el posible impacto de la pandemia en los sistemas educativos. Existe una gran preocupación en el caso de los países de ingreso bajo y mediano bajo que cerraron totalmente los centros durante más de dos tercios del tiempo, especialmente Bangladesh (86%), Honduras (73%), Myanmar (80%), Filipinas (93%) y Uganda (68%). Aunque es difícil predecir los efectos a medio y largo plazo del cierre de las escuelas, estas crisis tienden a afectar mucho más a quienes ya están rezagados. En cuatro de esos cinco países existe una brecha de género en detrimento de los niños; en Uganda son las niñas las que están en desventaja (**Gráfico 2**).

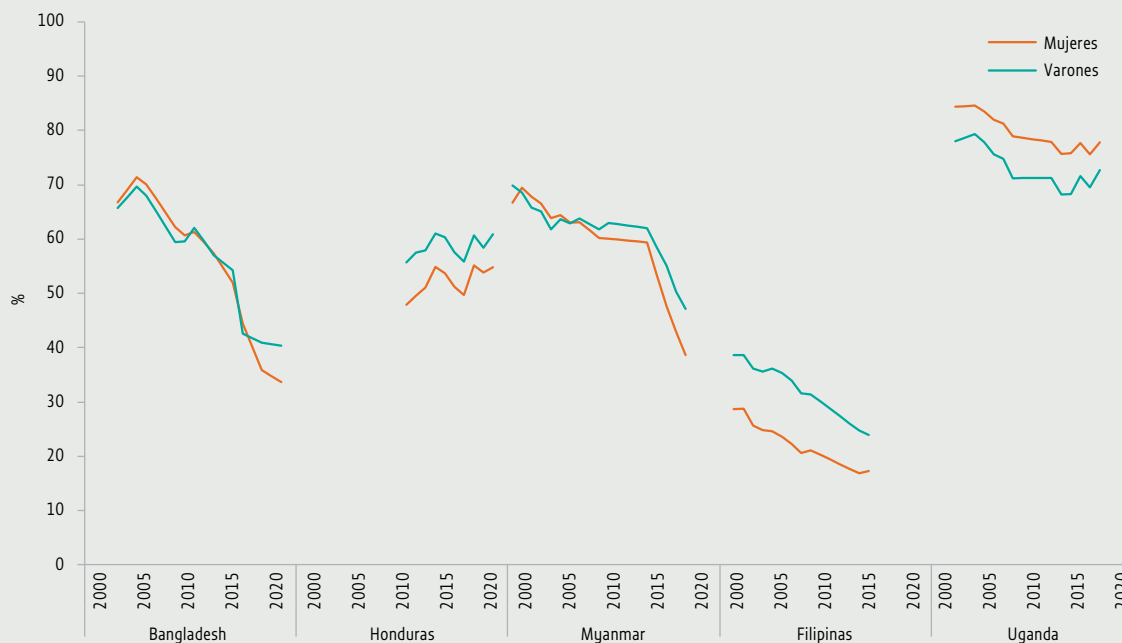
Detrás de las cifras globales siguen existiendo focos de exclusión. En África Subsahariana, los países con las mayores brechas de género en detrimento de las jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria —en los que las tasas de no escolarización femeninas son 20 puntos porcentuales más altas que las masculinas— son Guinea y el Togo. En el Camerún, el Chad, Uganda y Zambia se observa una diferencia de unos 15 puntos porcentuales (**Gráfico 3**).

La brecha de género en detrimento de las jóvenes en África Subsahariana tiende a ser mayor cuando las tasas globales de no escolarización son altas; es probable que se reduzca o llegue a revertirse cuando las tasas de no escolarización disminuyen. Aun así, con unos niveles de desarrollo educativo similares, las trayectorias de los países han sido diferentes, incluso dentro de las subregiones de África. Por ejemplo, en la República Centroafricana, Côte d'Ivoire y Guinea las desigualdades prácticamente no han cambiado, mientras que en los países vecinos de África Occidental, como Burkina Faso, Gambia y Mauritania, han desaparecido o llegado a revertirse. Pese a todo, es posible que la reducción de la brecha de género no vaya acompañada de una mejora general de la asistencia a la escuela (**Gráfico 4**). En Burkina Faso, los efectos del conflicto y los desplazamientos están siendo importantes desde 2017, puesto que han detenido los avances. Los gobiernos deben examinar las razones y los obstáculos que hacen que los niños, los adolescentes y los jóvenes queden por fuera de la escuela para comprender el posible impacto de las políticas al respecto, incluidas las que pueden afectar a los niños y a las niñas de manera diferente (**Recuadro 1**).

**GRÁFICO 2:**

**En los países de ingreso bajo y mediano bajo más afectados por el cierre de los centros educativos, asistían menos niños que niñas al segundo ciclo de secundaria.**

Tasa de no escolarización de los jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria, por sexo, en los países de ingreso bajo y mediano bajo con los cierres de centros educativos más prolongados relacionados con la COVID-19 (2000-2020)



Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

**GRÁFICO 3:**

**Las grandes brechas de género en las tasas de no escolarización de los jóvenes de gran parte de África Subsahariana persisten**

Tasa de no escolarización de los jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria, por sexo, en África Subsahariana (2020 o último año disponible)



Fuentes: Base de datos del IEU y Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación.

**GRÁFICO 4:**

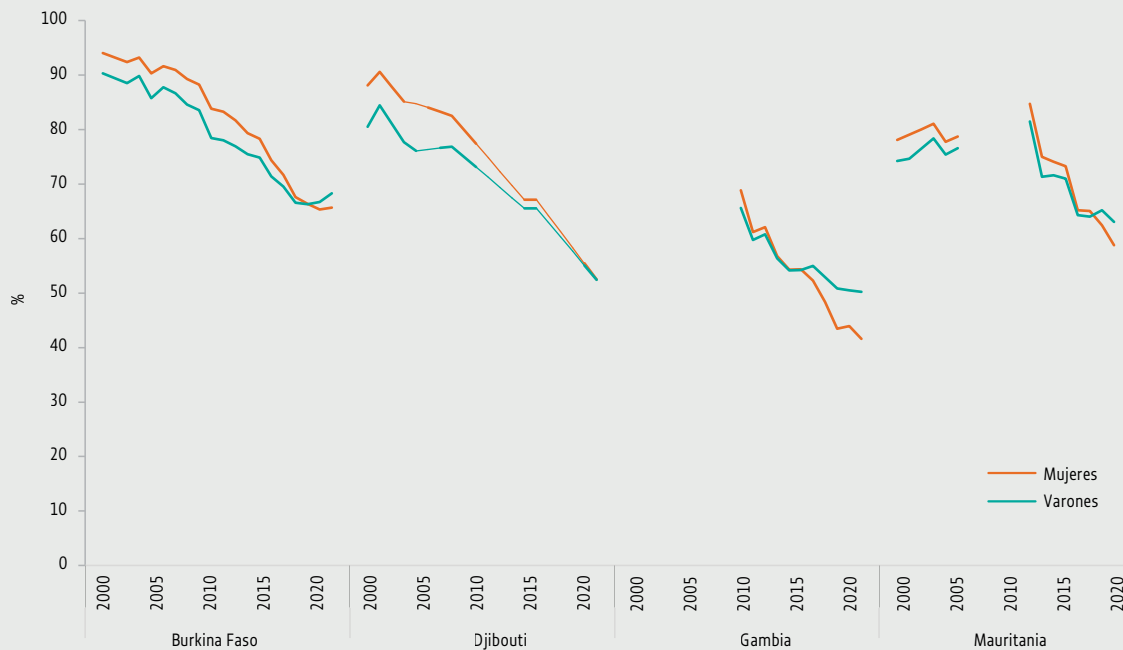
**La evolución de las brechas de género en la matriculación y asistencia a la escuela secundaria ha variado entre los países de África Subsahariana**

Tasas de no escolarización de los jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria, por sexo, en países seleccionados de África Subsahariana (2000-2020)

**a. Países con una brecha de género pronunciada y persistente**



**b. Países que han eliminado o revertido la brecha de género**



Fuente: Base de datos del IEU.



RECUADRO 1:

**Los motivos relacionados con el género explican gran parte del abandono escolar temprano**

Los obstáculos a la escolarización pueden clasificarse en tres tipos: situacionales (circunstancias de la vida), de disposición (actitudes personales) e institucionales (condiciones estructurales) (UNESCO, 2020b). Un análisis para el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2* de las razones aducidas por los adolescentes en edad de cursar la enseñanza secundaria (o por sus progenitores) en Malawi, Nigeria y Sierra Leona da pistas sobre los motivos por los que no estaban escolarizados. Entre los que nunca han asistido a la escuela, la mitad citan obstáculos de disposición relacionados con una aparente falta de valor de la educación o desinterés en esta como su principal razón para no asistir. Solo en Nigeria los obstáculos institucionales, como la falta de centros educativos cercanos, influyen en que los jóvenes no vayan nunca a la escuela. Los obstáculos situacionales, especialmente la falta de recursos, impiden retomar los estudios al menos a un 40% de los adolescentes de Nigeria y Sierra Leona. El matrimonio y el embarazo alejan de la educación al 21% de los adolescentes, en su mayoría niñas, en Nigeria, y a cerca del 10% en Sierra Leona (**Gráfico 5**).

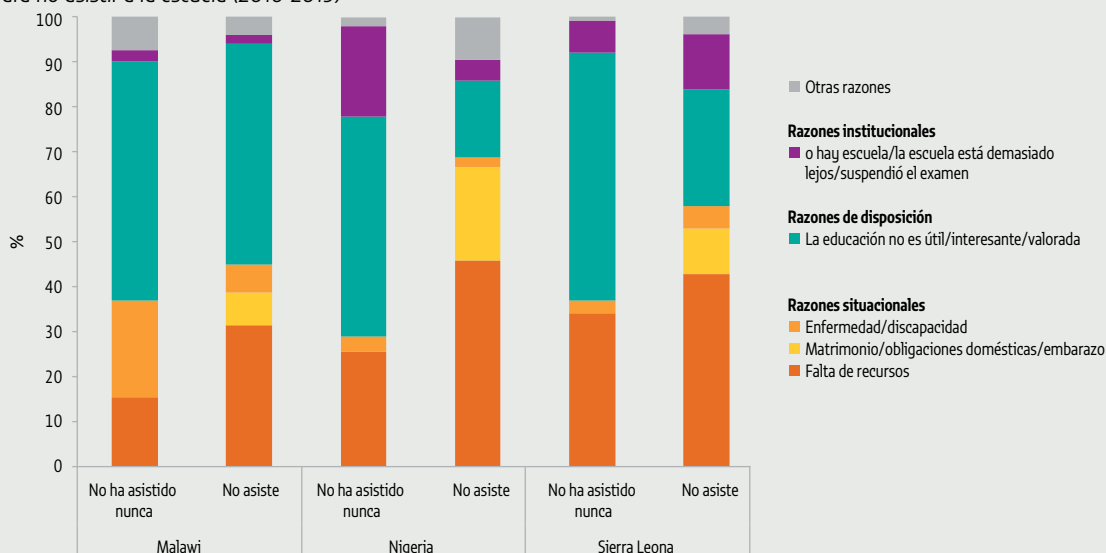
Los diferentes tipos de obstáculos requieren respuestas políticas diferentes. A medida que los países avanzan hacia la implantación de la obligatoriedad de la educación, como ocurre en al menos 159 (UNESCO, 2019), también aumentan el número de centros educativos disponibles. Después de que Malawi implantase la obligatoriedad de la educación en 2013, el Gobierno puso en marcha programas de construcción de escuelas para aumentar la oferta escolar (Gobierno de Malawi, 2013). Los países también han introducido el paso automático de un curso al siguiente, lo que elimina otra barrera institucional que conduce a la repetición y al eventual abandono escolar. En Sierra Leona, el 5% de quienes dejaron los estudios lo hicieron por haber suspendido los exámenes y el 2% fueron expulsados.

Muchos países han tratado de abordar el más importante obstáculo situacional reduciendo los costos de la escolarización, aunque solo 46 en todo el mundo y únicamente 2 en África Subsahariana (el Congo y Uganda) garantizan 12 años de educación gratuita (UNESCO, 2019). La garantía de la educación gratuita puede ser simbólica y no tener implicaciones en la práctica. Los gastos de los hogares no relacionados con las tasas siguen siendo una carga importante en muchos países. En el Congo, los hogares asumen el 20% del gasto total en educación, muy por debajo de la media regional del 39%. Sin embargo, en Uganda este porcentaje es del 59%.

Desde 2019, al menos cinco países de África Subsahariana — Mozambique, Santo Tomé y Príncipe, Sierra Leona, Uganda y Zimbabwe — han revocado las políticas que restringían el acceso de las niñas embarazadas a la escuela o aplicado políticas que les permiten seguir estudiando. Además de garantizar que todas las escuelas den prioridad a la admisión de madres jóvenes o niñas después del embarazo, la política revisada sobre el embarazo en la adolescencia de Uganda para 2020 incluye orientaciones dirigidas a los centros educativos sobre cómo combatir la discriminación y el estigma que afectan a las alumnas embarazadas o que acaban de convertirse en madres (Human Rights Watch, 2021). Es probable que las dificultades al respecto aumenten en Uganda tras la pandemia. En el período transcurrido de enero a septiembre de 2021, los embarazos de adolescentes aumentaron un 9% en términos anuales en comparación con el promedio observado en el período de 2017 a 2020 (Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], 2021b).

**GRÁFICO 5:**

**En Nigeria, una de cada cinco adolescentes no va a la escuela por haberse contraído matrimonio o estar embarazada**  
 Proporción de encuestados (adolescentes de 12 a 17 años no escolarizados o sus progenitores) según el principal motivo alegado para no asistir a la escuela (2016-2019)



Fuente: Análisis del equipo del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* basado en datos de la Cuarta Encuesta Integrada de Hogares de Malawi de 2016-2017, la Encuesta sobre Medición de Niveles de Vida de Nigeria de 2018-2019 y la Encuesta Integrada de Hogares de Sierra Leona de 2018.

Los nuevos análisis llevados a cabo para este informe destacan que los avances hacia la consecución de la paridad en las tasas de no escolarización no significan necesariamente que se alcance la paridad en las tasas de finalización de los estudios. La definición oficial de la tasa de finalización de estudios es el porcentaje de personas de tres a cinco años por encima de la edad oficial de graduación de un determinado nivel educativo que llegan al último curso de dicho nivel. Esto se considera una finalización “oportuna”, ya que en muchos países los niños empiezan a estudiar tarde y repiten cursos. A escala mundial, en todos los niveles educativos, existe una ventaja femenina de dos puntos porcentuales en las tasas de finalización “oportuna” para cada uno de los tres niveles.

Sin embargo, en muchas partes del mundo, los niños, los adolescentes y los jóvenes terminan aún más tarde todos los niveles educativos. Si bien prácticamente hay paridad en cuanto a la finalización “definitiva” de cada nivel en todo el mundo, se observan considerables diferencias a nivel de las regiones, especialmente en el caso de África Subsahariana. En el primer ciclo de secundaria, la brecha entre los géneros es de solo un punto porcentual en la finalización “oportuna”, pero de ocho en la finalización “definitiva”. En el segundo ciclo de secundaria, las diferencias correspondientes aumentan de tres a siete puntos porcentuales (**Gráfico 6**). Esta constatación refleja el hecho de que los jóvenes pueden permitirse terminar la enseñanza secundaria más tarde que las jóvenes, obligadas por las normas de género a casarse y tener hijos a una edad temprana.

El análisis también muestra que los avances hacia la paridad en los últimos 20 años han sido mucho más lentos en África Subsahariana que en otras regiones en las que las mujeres estaban en gran desventaja en el 2000. Por ejemplo, la brecha de género en la tasa de finalización oportuna del primer ciclo de secundaria se redujo en 13 puntos porcentuales en Asia Central y Meridional, y en diez en el África del Norte y Asia Occidental entre 2000 y 2020, pero en menos de cuatro puntos en África Subsahariana. Esa brecha en la tasa de finalización oportuna del segundo ciclo de secundaria se redujo en seis puntos porcentuales en Asia Central y Meridional, y en nueve en África del Norte y Asia Occidental, pero en dos puntos porcentuales en África Subsahariana.

## EL DESEMPEÑO DE LAS NIÑAS ES SUPERIOR AL DE LOS NIÑOS EN EL APRENDIZAJE EN GENERAL, PERO NO PRESENTAN LOS MEJORES RESULTADOS EN MATEMÁTICAS

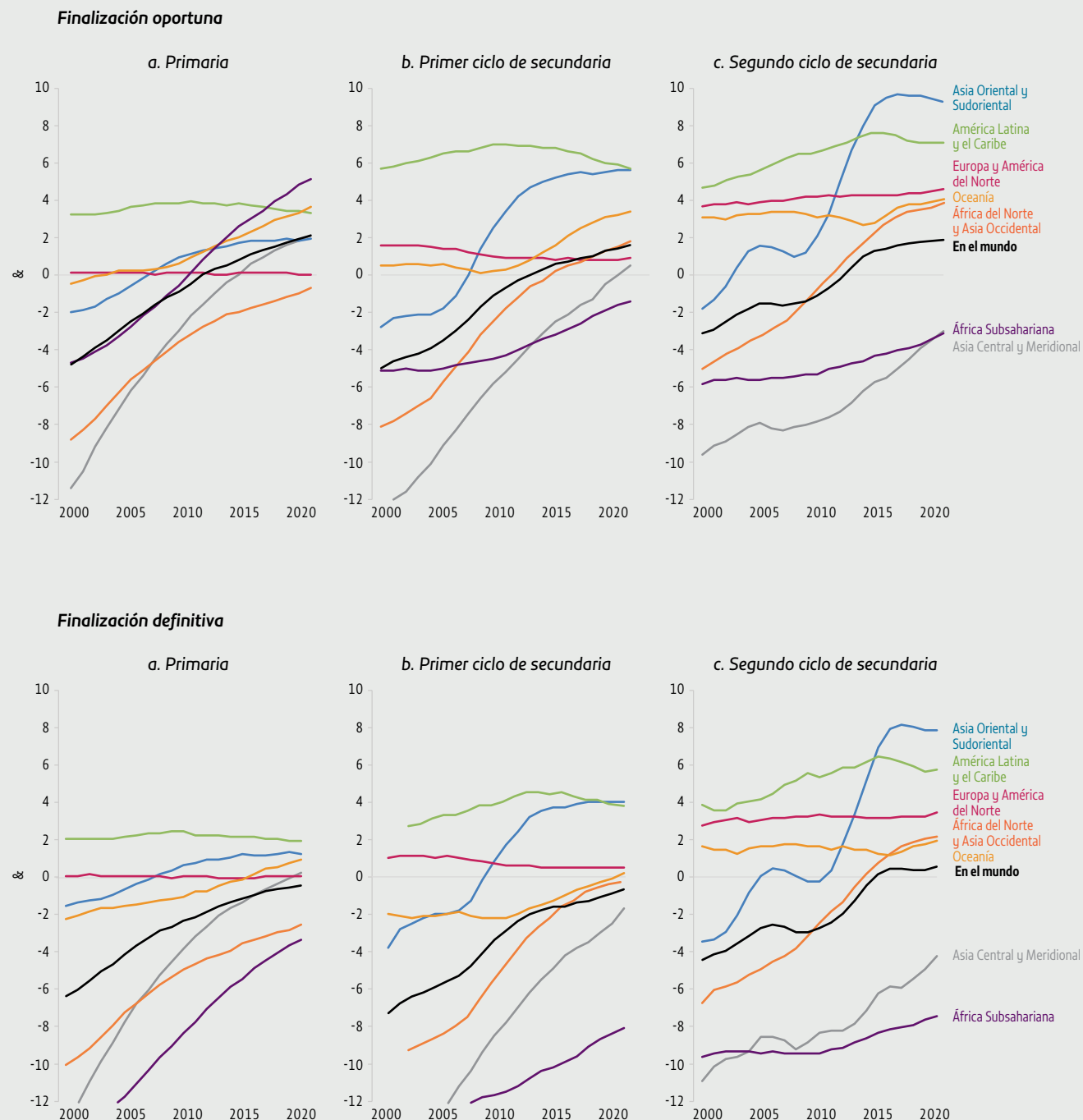
En los últimos años han aumentado los datos sobre los resultados académicos en la enseñanza primaria y secundaria procedentes de evaluaciones internacionales y regionales ya consolidadas (**Cuadro 1**). Los niveles de competencia de esas evaluaciones en lectura y matemáticas corresponden a los niveles mínimos de competencia utilizados en el indicador mundial 4.1.1 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para los primeros cursos, al final de la educación primaria y al final del primer ciclo de secundaria. La brecha de género en el porcentaje del alumnado que alcanza el nivel mínimo de competencia varía según la asignatura y el nivel.

**CUADRO 1:**  
Evaluaciones del aprendizaje transnacionales

Sigla		Cobertura	Asignatura	Cursos	Última ronda
ERCE (LLECE)	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación	Regional	Lectura, matemáticas, ciencias	Tercero y sexto	2019
PASEC	Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN	Regional (África francófona)	Lectura, matemáticas	Segundo y sexto	2019
PILNA	Evaluación de la Alfabetización y las Nociones Elementales de Aritmética de las Islas del Pacífico	Regional	Lectura, matemáticas	Cuarto y sexto	2018
PIRLS	Estudio internacional sobre el progreso de la competencia en lectura	Internacional	Lectura	Cuarto	2016
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos	Internacional	Lectura, matemáticas, ciencias	Décimo (alumnado de 15 años)	2018
SEA-PLM	Medición del aprendizaje en primaria para Asia Sudoriental	Regional	Lectura, matemáticas, ciudadanía	Quinto	2019
TIMSS	Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias	Internacional	Matemáticas, ciencias	Cuarto y octavo	2019

**GRÁFICO 6:**

**La brecha de género es menor en las tasas de finalización oportuna que en las de finalización definitiva en África Subsahariana**  
 Diferencia entre niñas y niños en las tasas de finalización en puntos porcentuales, por nivel, región y oportunidad (2000-2020)



Fuente: Informe de seguimiento de la educación en el mundo y estimaciones del IEU disponibles en el sitio web de VIEW (Indicadores de Visualización de la Educación para el Mundo), [www.education-estimates.org](http://www.education-estimates.org).

En la educación primaria el número de niñas que alcanza la competencia mínima en lectura es mayor que el de niños. Solo hay cinco países en los que esa diferencia se produce en detrimento de las niñas en los primeros cursos, todos de África Subsahariana, dos de ingreso bajo (el Chad y la República Democrática del Congo), dos de ingreso mediano bajo (Benin y Côte d'Ivoire) y uno de ingreso mediano alto (el Gabón). De los citados, solo los dos países de ingreso bajo presentan una pequeña diferencia en detrimento de las niñas al final de la educación primaria (**Gráfico 7**).

En los otros 95 países sobre los que se dispone de datos, la diferencia se produce en detrimento de los niños al final de la educación primaria o del primer ciclo de secundaria. La brecha más amplia se observa en la Arabia Saudita, donde alcanzan el nivel mínimo de competencia en lectura el 77% de las niñas de cuarto curso y solo un 51% de los niños, según los resultados del PIRLS. La diferencia a favor de las niñas es de 19 puntos porcentuales en Bahrein, la República Islámica del Irán y Omán, también según el PIRLS; de 14 entre el alumnado de sexto curso en los países del Pacífico que participan en la PILNA (PILNA, 2019); de 15 en Malasia, según los datos sobre el quinto curso de la SEA-PLM; y de 11 en la República Dominicana, según los datos sobre el tercer curso del LLECE. La brecha de género en lectura suele aumentar hacia el final de la educación primaria y en el primer ciclo de secundaria. Incluso en los países en los que no se observa ninguna brecha en los primeros cursos, como Lituania y Noruega, la diferencia a favor de las niñas aumenta hasta unos 15 puntos porcentuales a los 15 años, según el PISA.

Los niños tienden a obtener mejores resultados que las niñas en matemáticas, sobre todo en los primeros cursos (**Gráfico 8**). Por ejemplo, la brecha de género a favor de los niños en el segundo curso era de 13 puntos porcentuales en el Chad, de diez en Benin y de ocho en la República Democrática del Congo, según los resultados del PASEC, y de ocho en el Canadá entre el alumnado de cuarto curso que participó en el TIMSS. Esta brecha se reduce más adelante en la trayectoria escolar. Se invierte en beneficio de las niñas entre el alumnado de octavo curso participante en el TIMSS, en Bahrein (8 puntos), Jordania (7), Omán (13), Rumania (8) y Türkiye (5). La diferencia a favor de las niñas es de seis puntos porcentuales entre los alumnos de sexto curso en los países del Pacífico que participan en la PILNA (PILNA, 2019). En conjunto, a lo largo del tiempo se ha reducido la brecha de género en matemáticas, lo que refuerza aún más las pruebas de que las diferencias entre los géneros son construcciones sociales y no están relacionadas con factores de disposición específicos del género (Borgonovi, 2021; Meinck y Brese, 2019).

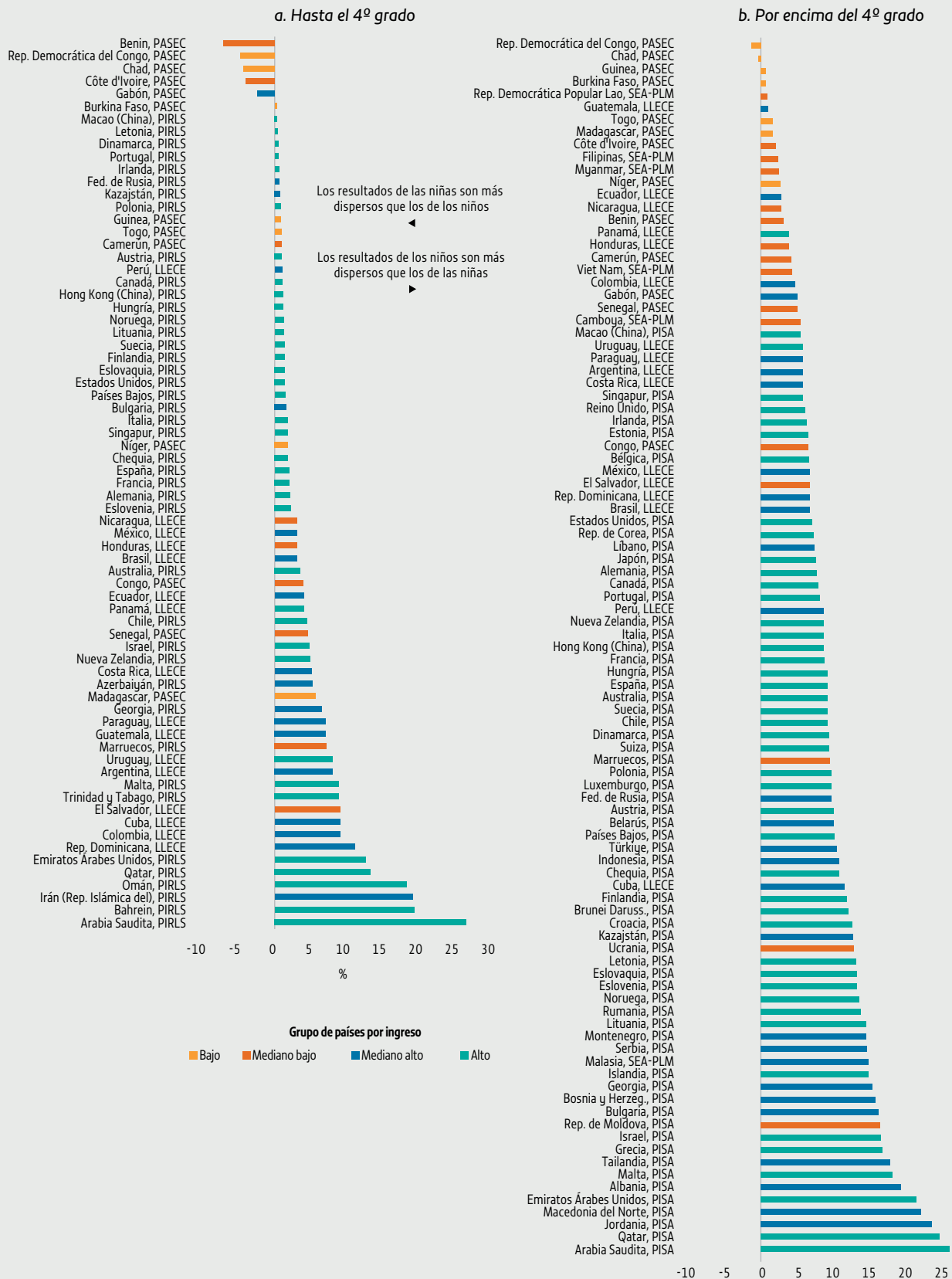
Aunque no hay datos de la evaluación de ciencias en los países de ingreso bajo, los resultados de los países de ingreso medio y alto indican que las niñas tienen ventaja (**Gráfico 9**). En los Estados árabes se observan grandes diferencias, ya que el porcentaje de niñas que alcanzan el nivel mínimo de competencia supera al de los niños en 15 puntos porcentuales en Bahrein y la Arabia Saudita y en ocho en Kuwait entre el alumnado de cuarto curso, en 21 en Bahrein, Jordania y Omán y en 12 en Kuwait entre el de octavo curso, según los resultados del TIMSS. Se ha afirmado que esta diferencia específica de la región es coherente con la idea de que las niñas tienen más interés en el aprendizaje y confianza al aprender que los niños, y lo valoran más. Se plantea que los niños de la región puedan estar menos motivados que las niñas porque tienen más probabilidades de acabar alcanzando un estatus social más alto al margen de su empeño, mientras que las niñas se enfrentan a más barreras y menos opciones (Ghasemi y Burley, 2019).

Si examinamos la situación más allá del promedio de los niveles de los logros de aprendizaje de los niños y las niñas, se perfilan tres patrones significativos. En primer lugar, la distribución de las puntuaciones de aprendizaje es más variable entre los niños que entre las niñas (**Gráfico 10**). Por ejemplo, en el cuarto curso la variabilidad en las puntuaciones de lectura es un 23% mayor para los niños que para las niñas en Bahrein y un 17% mayor en la República Islámica del Irán, según muestran los resultados del PIRLS. En el mismo curso, la variabilidad de las puntuaciones en matemáticas es un 19% mayor para los niños que para las niñas en la Arabia Saudita y un 12% mayor en Australia y la República de Corea, según los resultados del TIMSS. El exceso de variabilidad de las puntuaciones de los niños respecto a las de las niñas aumenta ligeramente en la enseñanza secundaria. Por ejemplo, entre los participantes del TIMSS de octavo curso, en ciencias es un 22% mayor en Kuwait y un 16% mayor en Malta. Entre el alumnado de 15 años de la prueba de lectura del PISA, es un 20% más alta en Israel y un 16% más alta en Finlandia.

En segundo lugar, en matemáticas la mayor variabilidad de las puntuaciones de los niños suele obedecer a que una mayor cantidad de estos obtienen puntuaciones altas. Las niñas están infrarrepresentadas en la parte superior de la distribución de las competencias en matemáticas, a pesar de que su desempeño es mejor que el de los niños en promedio (Baye y Monseur, 2016). Por ejemplo, en el TIMSS la proporción de niños en el punto de referencia avanzado de matemáticas supera la de las niñas en casi todos los países, tanto en el cuarto como en el octavo curso. La diferencia es mucho más pronunciada si se expresa en términos relativos (la proporción) que absolutos. Por ejemplo, en el alumnado de cuarto curso de Australia casi hay paridad, ya que en 2019 alcanzaron el nivel mínimo de competencia un 69% de las niñas y un 70% de los niños. No obstante, la brecha de género es acusada, en el sentido de que alcanzaron un nivel de competencia avanzada un 37% más de niños (el 12,3% frente al 8%) (**Gráfico 11**).

**GRÁFICO 7:**

**Una cantidad mayor de niñas que de niños logra un nivel de competencia mínimo en lectura y esa brecha aumenta con la edad**  
 Diferencia entre niñas y niños en la proporción de alumnos que logran el nivel mínimo de competencia en lectura (2016-2019)

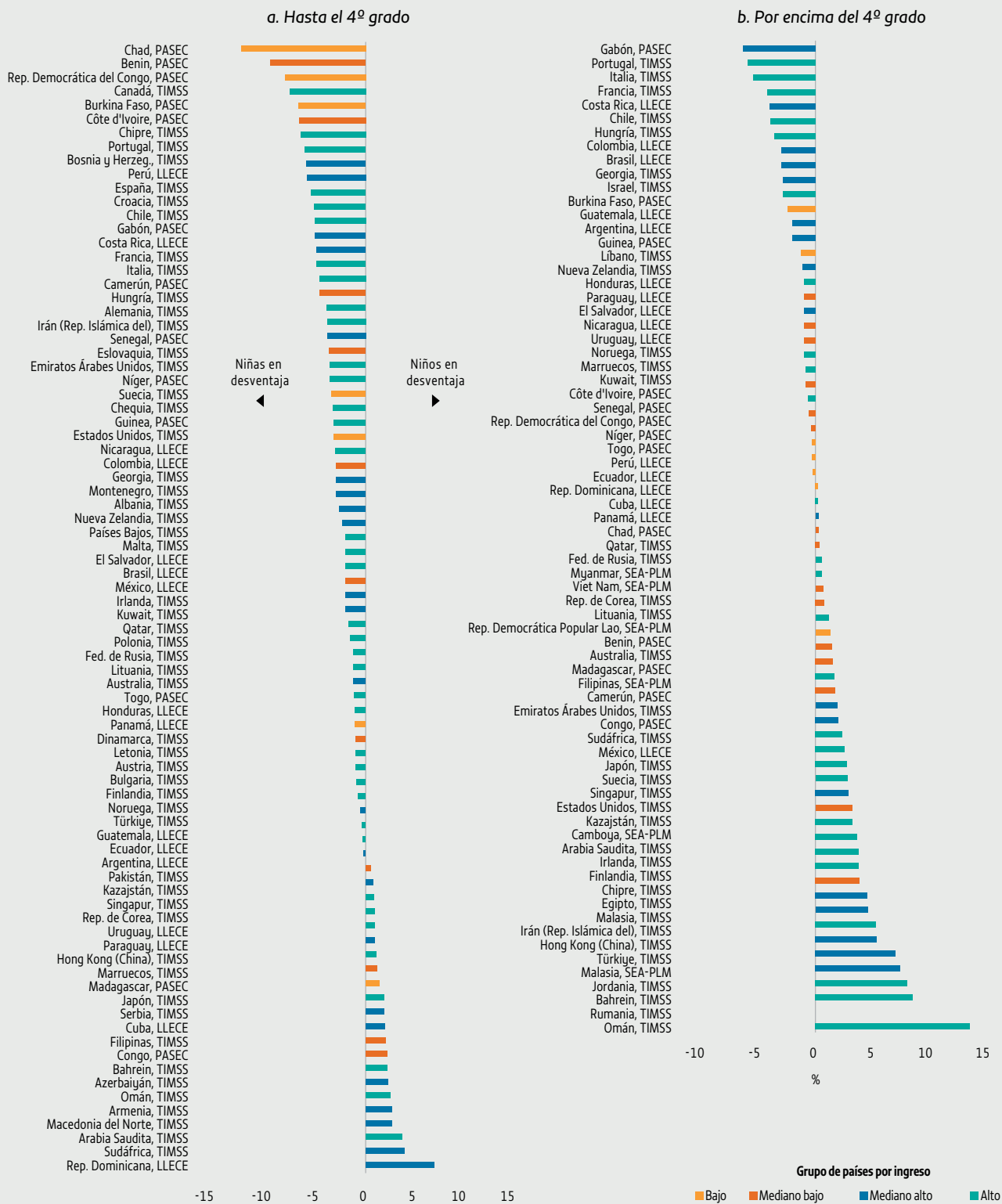


Fuente: Estimaciones del equipo del Informe de seguimiento de la educación en el mundo basadas en las rondas de 2019 de las encuestas LLECE, PASEC y SEA-PLM, el PIRLS de 2016 y el PISA de 2018.

**GRÁFICO 8:**

**En matemáticas, desaparece gradualmente una reducida brecha de género en favor de los niños en los primeros cursos**

Diferencia entre niñas y niños en la proporción de alumnos que logran el nivel mínimo de competencia en matemáticas (2019)

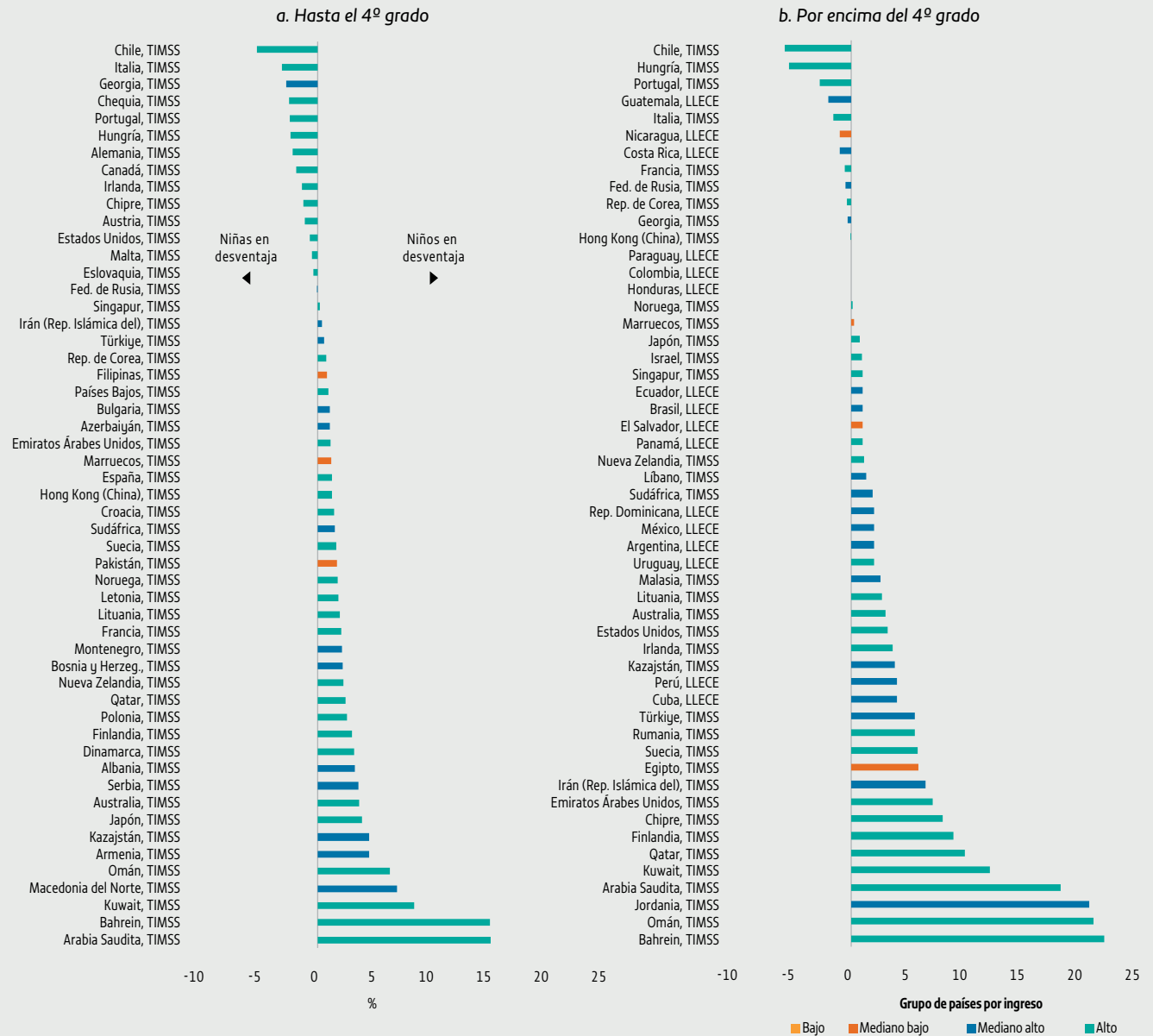


Fuente: Estimaciones del equipo del Informe de seguimiento de la educación en el mundo basadas en las rondas de 2019 de las encuestas LLECE, PASEC, SEA-PLM y TIMSS.

**GRÁFICO 9:**

**Las niñas tienen una ventaja significativa sobre los niños en ciencias durante la educación secundaria**

Diferencia entre niñas y niños en el porcentaje de alumnos que alcanzan el nivel mínimo de competencia en ciencias, hasta el cuarto curso y por encima del cuarto curso (2019)



Fuente: Estimaciones del equipo del Informe de seguimiento de la educación en el mundo basadas en las rondas de 2019 de las encuestas LLECE y TIMSS.

**GRÁFICO 10:**

**Los resultados académicos de los niños son más variables que los de las niñas en lectura, matemáticas y ciencias**

Relación niños-niñas de la desviación estándar de las puntuaciones de los resultados académicos, por asignatura y grupo de ingresos del país (2016-2019)



Nota: Un valor de relación de 1 indica una distribución igual de las puntuaciones para niños y niñas. Los valores superiores a 1 indican una mayor variabilidad entre los niños y una menor variabilidad entre las niñas. Los países más ricos se indican con puntos de datos más pequeños.  
Fuente: Estimaciones del equipo del Informe de seguimiento de la educación en el mundo basadas en el PASEC 2019, el PIRLS 2016, el PISA 2018, la SEA-PLM 2019 y el TIMSS 2019.



**GRÁFICO 10 CONTINUACIÓN:**

**Los resultados académicos de los niños son más variables que los de las niñas en lectura, matemáticas y ciencias**

Relación niños-niñas de la desviación estándar de las puntuaciones de los resultados académicos, por asignatura y grupo de ingresos del país (2016-2019)



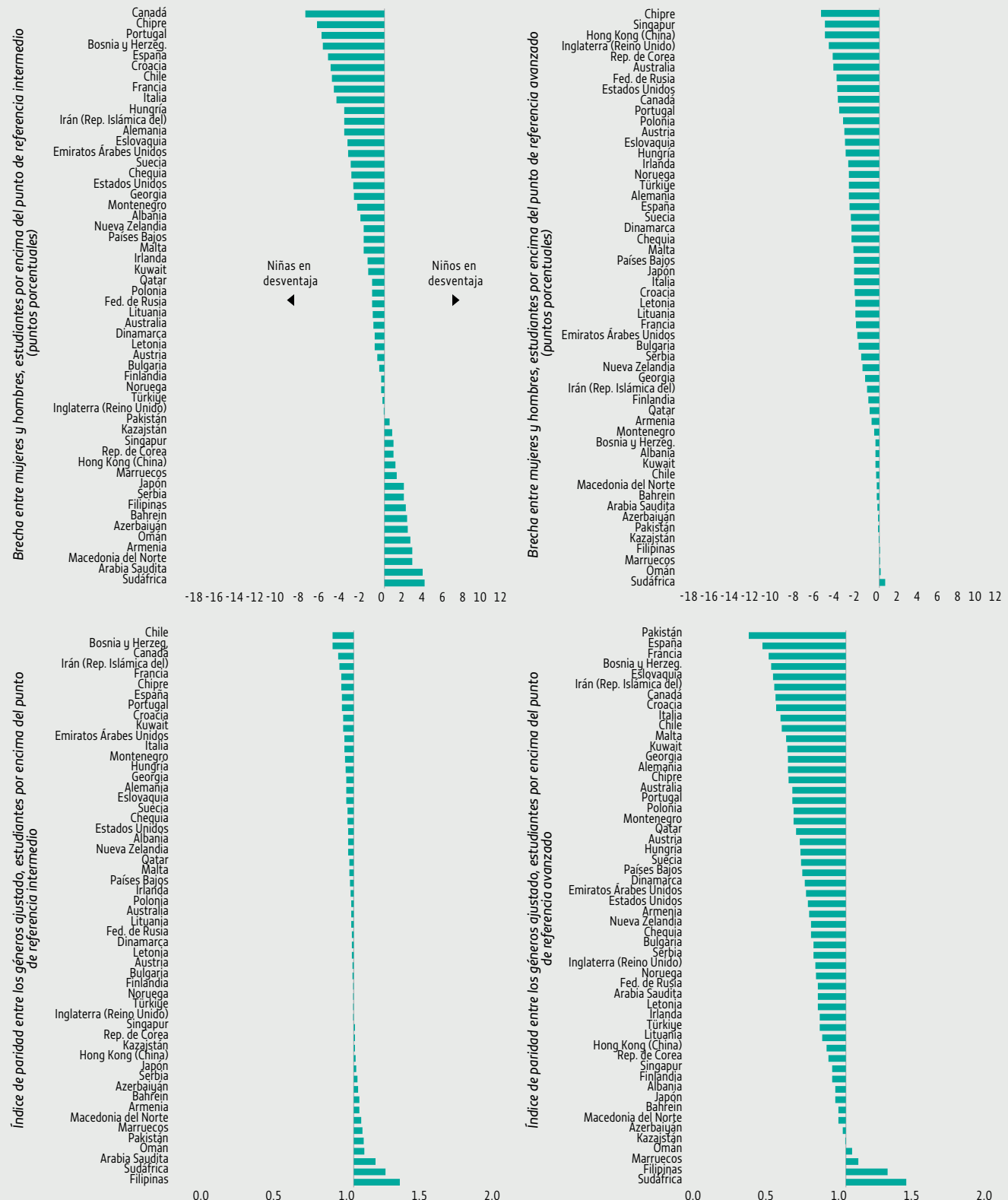
Nota: Un valor de relación de 1 indica una distribución igual de las puntuaciones para niños y niñas. Los valores superiores a 1 indican una mayor variabilidad entre los niños y una menor variabilidad entre las niñas. Los países más ricos se indican con puntos de datos más pequeños.  
 Fuente: Estimaciones del equipo del Informe de seguimiento de la educación en el mundo basadas en el PASEC 2019, el PIRLS 2016, el PISA 2018, la SEA-PLM 2019 y el TIMSS 2019.

**GRÁFICO 11:**

**En matemáticas, los niños están sobrerrepresentados en los niveles de competencia altos**

Diferencias de género en la proporción de alumnos que alcanzan o superan determinados valores de referencia internacionales del TIMSS en matemáticas (2019)

**a. 4º GRADO**

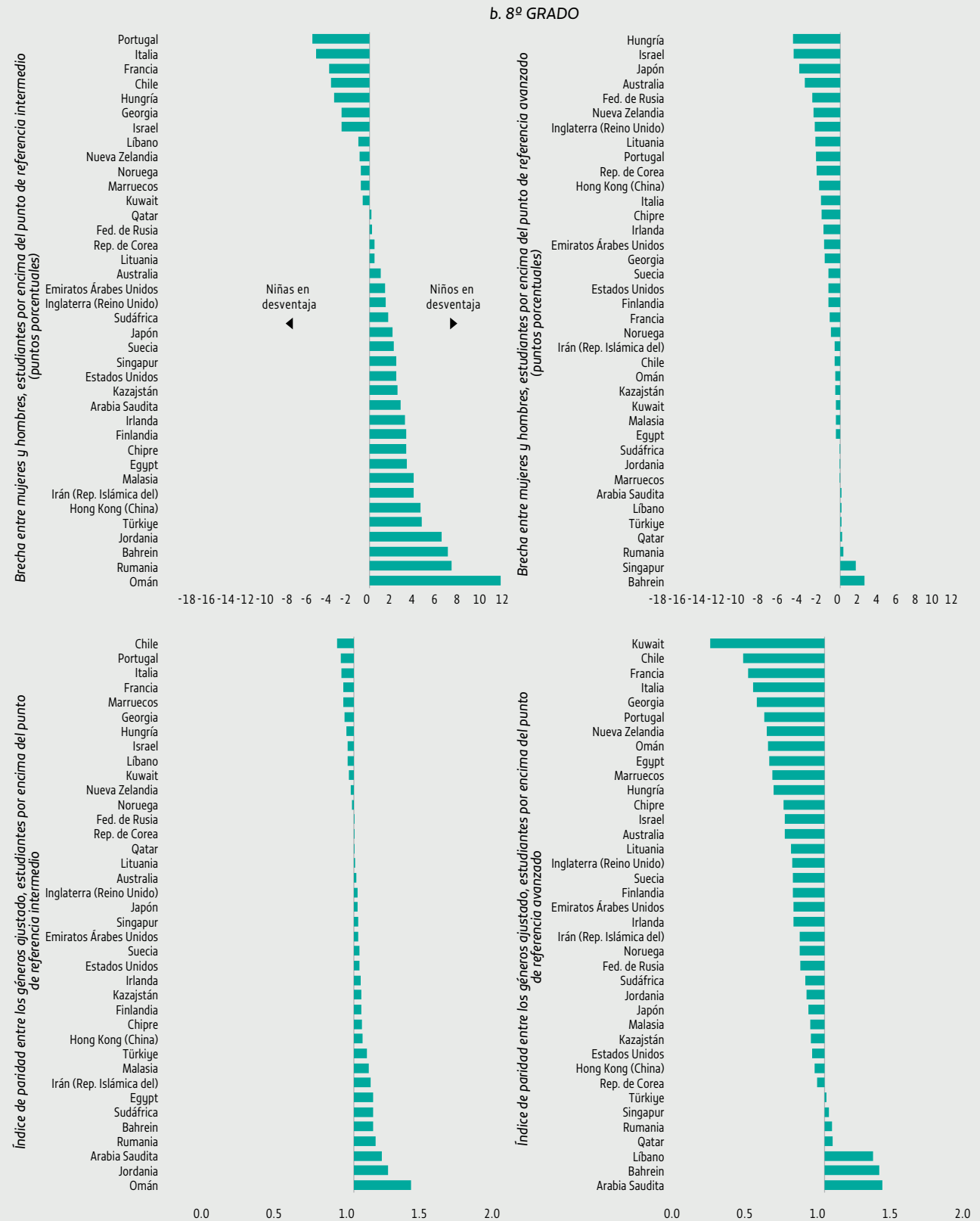


Fuente: Estimaciones del equipo del Informe de seguimiento de la educación en el mundo basadas en la ronda de 2019 de la encuesta TIMSS.

**GRÁFICO 11 CONTINUACIÓN:**

**En matemáticas, los niños están sobrerrepresentados en los niveles de competencia altos**

Diferencias de género en la proporción de alumnos que alcanzan o superan determinados valores de referencia internacionales del TIMSS en matemáticas (2019)



Fuente: Estimaciones del equipo del Informe de seguimiento de la educación en el mundo basadas en la ronda de 2019 de la encuesta TIMSS.

En algunos casos, las diferencias relativas pueden ser engañosas: en el Pakistán, solo una niña alcanza el nivel máximo de competencia por cada tres niños que lo hacen, pero la brecha absoluta entre los dos géneros es de solo 0,1 puntos porcentuales porque los niveles generales de desempeño son bajos. No obstante, en Francia y España, donde menos de una niña alcanza el máximo nivel de competencia por cada dos niños que lo hacen, la diferencia absoluta entre ambos es más importante, de dos y tres puntos porcentuales, respectivamente.

En tercer lugar, cuando las niñas obtienen mejores resultados que los niños en matemáticas y ciencias, su desempeño en lectura es todavía mejor que el de los niños; en otras palabras, existe una correlación positiva entre las brechas de género en lectura y las de matemáticas y ciencias. Por ejemplo, en países como Malasia y Tailandia, donde las niñas obtienen mejores resultados en matemáticas, su ventaja en lectura también es mayor. Del mismo modo, en los países en los que las niñas logran mejores resultados que los niños en ciencias, como Albania y Macedonia del Norte, la diferencia en lectura a favor de las niñas es aún mayor. La correlación de las brechas de género en lectura y ciencias (0,86) (**Gráfico 12b**) es mayor que la correlación de las diferencias en lectura y matemáticas (0,61) (**Gráfico 12a**).

Esta constatación probablemente explique la menor probabilidad de que las jóvenes opten por carreras de disciplinas CTIM, a pesar de la ventaja que muestran en muchos países sobre los jóvenes en matemáticas y ciencias. Las jóvenes tienen una ventaja comparativa en cuanto a desempeño y una mayor autoestima en la lectura en comparación con las matemáticas y las ciencias (Breda y Napp, 2019), lo que puede ser un factor más decisivo a la hora de elegir una profesión. Por el contrario, en países como la Argentina y Colombia, donde la brecha entre los géneros en lectura es menor o inexistente, los niños superan a las niñas en matemáticas.

Sin embargo, lo que estos datos no dicen es que estas brechas relativas, que acaban transformándose en diferencias en cuanto a las expectativas profesionales, están en última instancia intrínsecamente vinculadas a las normas estereotipadas sobre los tipos de carreras “más idóneos” para hombres y mujeres.

Las niñas obtienen mejores resultados en matemáticas en las sociedades más igualitarias, como han demostrado los datos del PISA (Guiso *et al.*, 2008). Esta correlación se ha evidenciado en el nivel de la educación primaria en los países de ingreso bajo y mediano, donde las brechas de género en el aprendizaje son menores cuando las oportunidades económicas, políticas, educativas y sanitarias se distribuyen de forma más equitativa entre mujeres y hombres, como resume el índice mundial de disparidad entre los géneros del Foro Económico Mundial.

Asimismo, las niñas obtienen mejores resultados en matemáticas en los países que tienen las mayores tasas de participación en las disciplinas de CTIM de la educación terciaria (Van Langen *et al.*, 2006). En el primer ciclo de la enseñanza secundaria, la presencia de niñas en la parte superior de la distribución de competencias matemáticas se asocia positivamente a la proporción de mujeres tituladas en carreras de CTIM.

## LA EDUCACIÓN TERCIARIA ATRAE A UN NÚMERO CADA VEZ MAYOR DE MUJERES

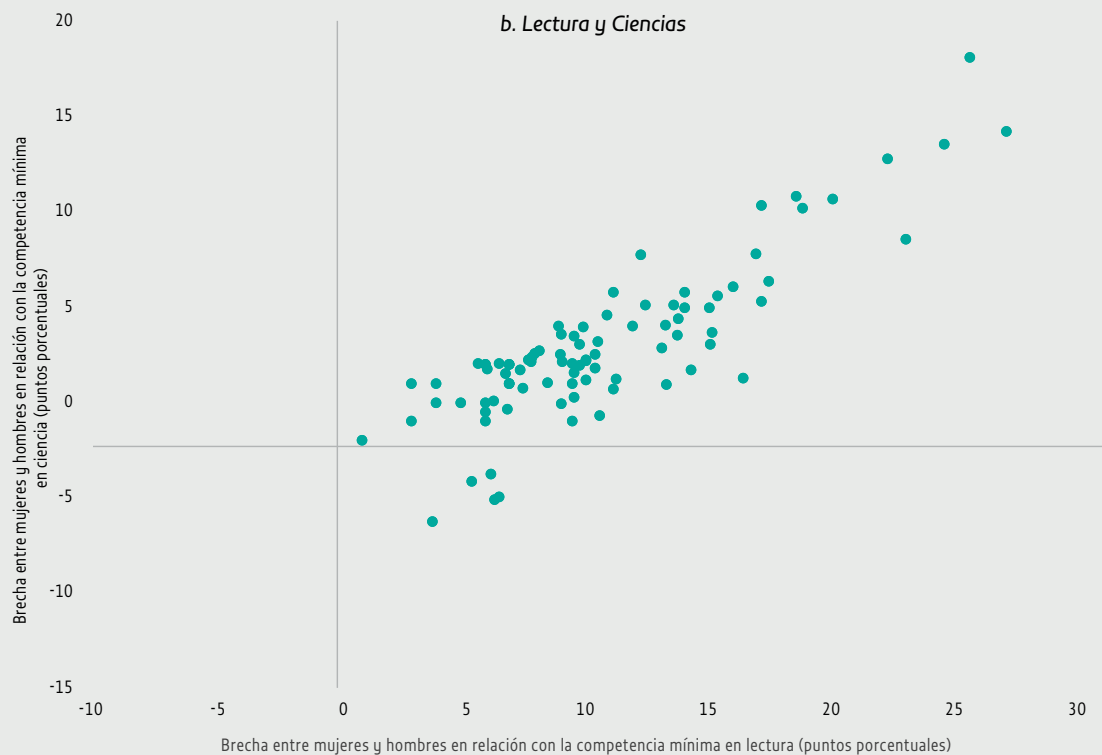
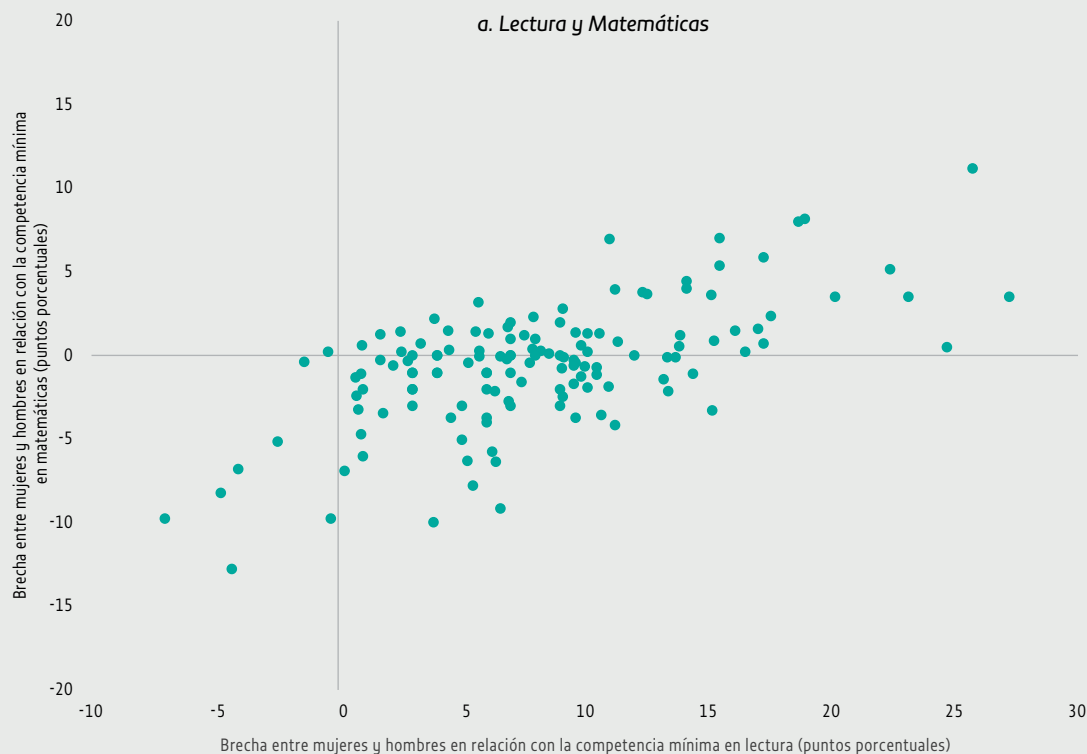
El número de alumnos matriculados en centros de educación terciaria ha pasado de 100 millones en el 2000 a 235 millones en 2020. La proporción de mujeres en la población estudiantil aumentó del 48,8% al 51,9% en este período. En el año 2000 ya había paridad entre los géneros en la tasa bruta de matriculación mundial. Desde entonces, la tasa de paridad de género ha aumentado casi cada año, hasta llegar a 113 mujeres por cada 100 hombres matriculados en 2020. Ahora hay disparidad en detrimento de los hombres en todas las regiones del mundo, excepto en África Subsahariana, donde los años 2000 fueron una década perdida, en la que el índice de paridad se mantuvo constante hasta 2011, con 67 mujeres matriculadas por cada 100 hombres. Desde entonces ha aumentado sin parar, hasta llegar a 76 mujeres matriculadas por cada 100 hombres en 2019 (**Gráfico 13**).

De los 94 países con datos tanto del año 2000 como de 2020, solo en 15 hubo disparidad en detrimento de las mujeres. En algunos países, como Camboya y Nepal, donde había entre 40 y 50 mujeres matriculadas por cada 100 hombres en el 2000, en 2020 casi se alcanzó la paridad. En la República Unida de Tanzania, el número de mujeres matriculadas por cada 100 hombres pasó de 31 en el 2000 a 84 en 2020. Pero, a pesar de los avances, en algunos países sigue existiendo una importante brecha de género en la educación terciaria, con solo 47 mujeres en Benin, 55 en Burkina Faso y 60 en Etiopía por cada 100 hombres matriculados. En el extremo opuesto, hay unos 50 hombres por cada 100 mujeres matriculadas en las Islas Vírgenes Británicas, Islandia y Namibia, y tan solo 40 en Tonga y 14 en Qatar (**Gráfico 14**).

**GRÁFICO 12:**

**En matemáticas, desaparece gradualmente una reducida brecha de género en favor de los niños en los primeros cursos**

*Diferencia entre niñas y niños en la proporción de alumnos que logran el nivel mínimo de competencia en matemáticas (2019)*



Fuente: Estimaciones del equipo del Informe de seguimiento de la educación en el mundo basadas en las rondas de 2019 de las encuestas LLECE, PASEC, SEA-PLM y TIMSS.

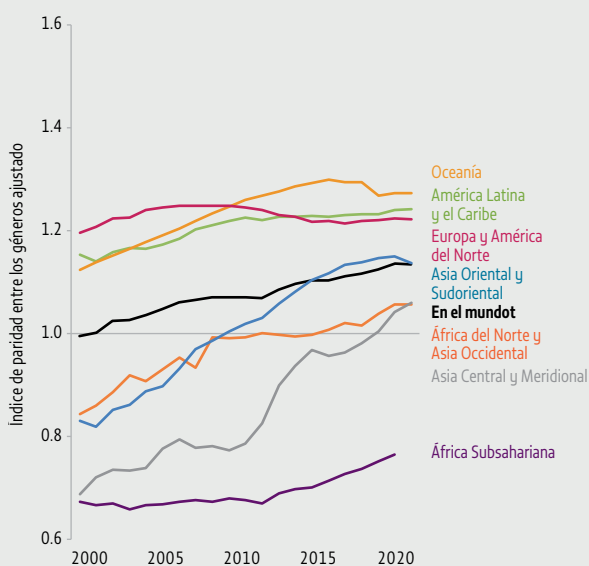
### LA ELIMINACIÓN DE LAS DIFERENCIAS ENTRE AMBOS GÉNEROS EN LA ESCOLARIZACIÓN AÚN NO HA CONDUCIDO A LA PARIDAD EN LA ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS

A escala mundial, se calcula que 771 millones de adultos carecían de competencias básicas de lectoescritura en 2020, de los cuales 98 millones tenían entre 15 y 24 años. Las mujeres representan el 63% de todos los adultos analfabetos y el 55% de los jóvenes iletrados. Entre los adultos, el 83% de las mujeres y el 90% de los hombres sabían leer y escribir, lo que supone una diferencia de siete puntos porcentuales, mientras que entre los jóvenes la brecha de género era de solo dos puntos porcentuales (Cuadro 2). La diferencia entre los géneros en la alfabetización de adultos fue mayor en Asia Central y Meridional (15 puntos) y en África Subsahariana (13 puntos). En Benin, la República Centrafricana, Guinea, Liberia y Malí, la proporción era de 60 mujeres por cada 100 hombres que sabían leer y escribir. Las mujeres que viven en zonas rurales estaban todavía más rezagadas. En las zonas rurales de Guinea, alrededor del 14% sabían leer y escribir en 2018, en comparación con el 39% de los hombres, mientras que en las zonas urbanas eran en torno a un 52%, en comparación con el 77% de los hombres, lo que significa que el índice de paridad entre los géneros era casi el doble en las zonas urbanas (0,68 frente a 0,35).

GRÁFICO 13:

Existe una disparidad en detrimento de los hombres en la matriculación en la educación terciaria en todas las regiones, excepto en África Subsahariana

Índice de paridad entre los géneros ajustado a la tasa bruta de matriculación en la educación terciaria, por región (2000-2020)



Fuente: Base de datos del IEU.

CUADRO 2:

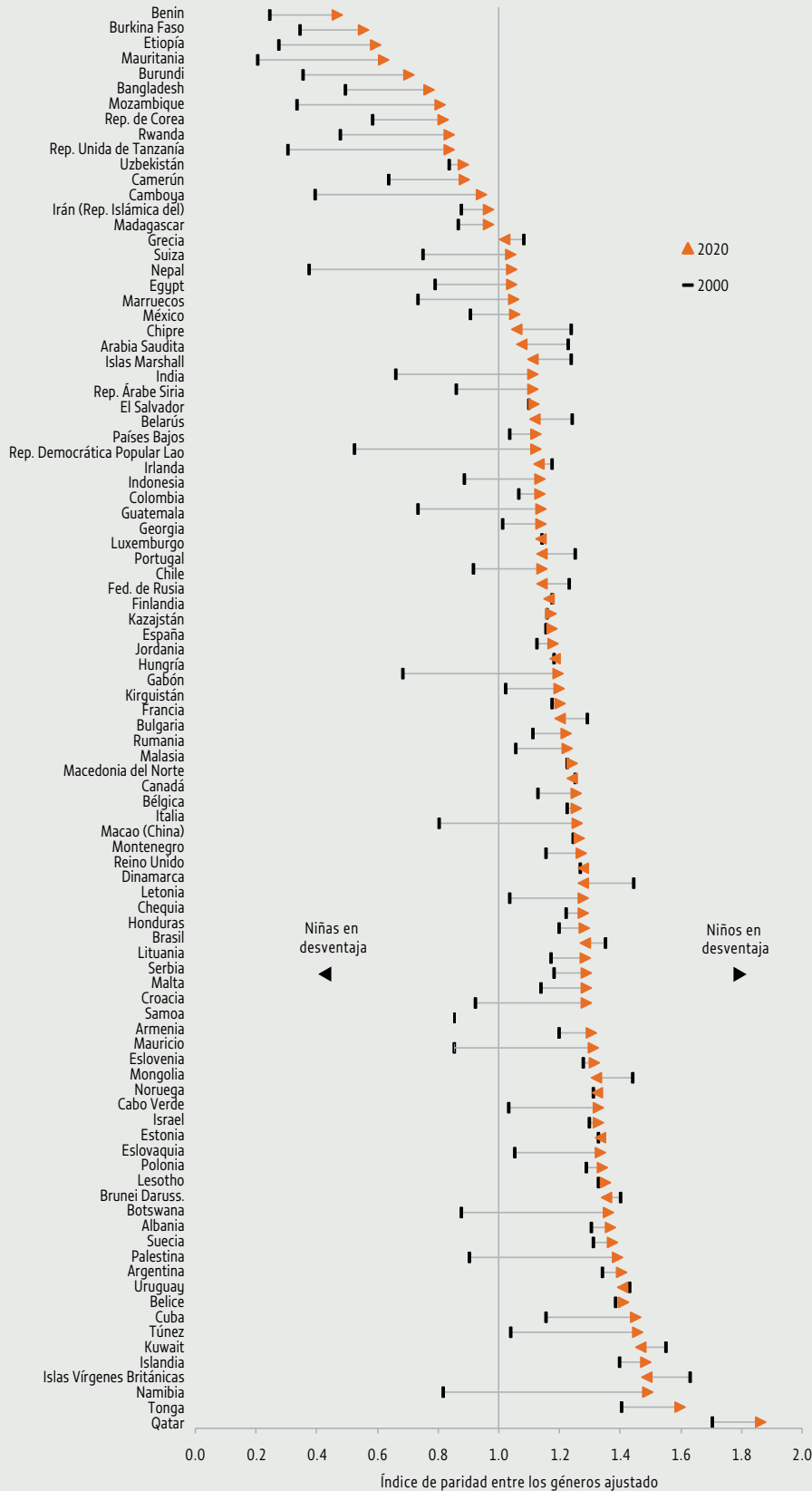
Tasas de alfabetización de jóvenes y adultos, 2015 y 2020

	Tasa de alfabetización de los jóvenes						Tasa de alfabetización de los adultos					
	Mujeres (%)		Varones (%)		Índice de paridad entre los géneros		Mujeres (%)		Varones (%)		Índice de paridad entre los géneros	
	2015	2020	2015	2020	2015	2020	2015	2020	2015	2020	2015	2020
En el mundo	89,4	90,8	92,5	92,9	0,97	0,98	81,8	83,3	89,3	90,1	0,92	0,93
África Subsahariana	70,6	74,2	78,6	79,5	0,90	0,93	56,3	59,6	71,5	72,8	0,79	0,82
África del Norte y Asia Occidental	87,4	87,5	91,5	90,9	0,96	0,96	74,1	74,9	86,4	85,8	0,86	0,87
Asia Central y Meridional	85,2	89,6	90,2	92,4	0,95	0,97	63,0	67,7	79,5	82,4	0,79	0,82
Asia Oriental y Sudoriental	98,8	99,0	98,8	99,0	1,00	1,00	93,4	94,6	97,2	97,6	0,96	0,97
América Latina y el Caribe	98,5	98,8	98,1	98,5	1,00	1,00	92,7	94,1	93,6	94,9	0,99	0,99
Oceanía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa y América del Norte	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ingreso bajo	66,1	70,7	75,4	76,3	0,88	0,93	50,2	54,1	67,3	68,9	0,75	0,79
Ingreso mediano bajo	85,0	88,2	89,8	91,3	0,95	0,97	66,3	70,0	80,8	82,9	0,82	0,84
Ingreso mediano alto	98,5	98,5	98,6	98,6	1,00	1,00	93,5	94,5	96,7	97,1	0,97	0,97
Ingreso alto	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: Base de datos del IEU.

**GRÁFICO 14:**

**En algunos países se ha producido un cambio drástico en la composición de la población estudiantil de nivel terciario por género en 20 años**  
 Índice de paridad entre los géneros ajustado a la tasa bruta de matriculación en la educación terciaria, por país (2000 y 2020)



Fuente: Base de datos del IEU.

Los avances en el tiempo siguen siendo lentos. En África Subsahariana, la alfabetización de las jóvenes aumentó menos de un punto porcentual al año entre 2015 y 2020. Más de una de cada cuatro mujeres jóvenes de África Subsahariana sigue siendo analfabeta. Los lentos avances en el aumento de las tasas de alfabetización implican que, en términos absolutos, sigue habiendo prácticamente las mismas cifras de personas analfabetas. A escala mundial, el importante descenso registrado en Asia Oriental y Sudoriental, donde el número de mujeres que no saben leer y escribir bajó a 52 millones de mujeres, se ha visto neutralizado por el aumento registrado en África Subsahariana, que supera los 127 millones.

La adquisición de competencias de lectoescritura resulta esencial para poder desenvolverse en la sociedad, y eso incluye la alfabetización sanitaria, que adoptó una condición de fundamental durante la pandemia de COVID-19. Un estudio realizado en la India reveló que las mujeres que habían participado en un programa de alfabetización de adultos —previo a la propagación de la COVID-19 y que no contenía material específico sobre la pandemia— tenían un conocimiento de la enfermedad considerablemente superior al de sus pares analfabetas. Más del 80% de las mujeres recién alfabetizadas conocían los síntomas, en comparación con el 16% del grupo de control analfabeto (Das et al., 2021). Sin embargo, la COVID-19 supuso un duro golpe para los programas de lectoescritura y aritmética para adultos. Una evaluación rápida que llevó a cabo la UNESCO a mediados de 2020 indicó que el 90% de los programas de alfabetización de adultos se habían suspendido parcial o totalmente (UNESCO, 2020d). Por lo general, estos programas tampoco se incluían en los planes de respuesta inicial de los países en materia de educación (UNESCO, 2020a). Las excepciones fueron el Chad, que incorporó la educación de adultos y no formal en su plan de respuesta a la COVID-19, y el Senegal que, tras elaborar un plan de aprendizaje a distancia para niños y jóvenes, formó un grupo de trabajo centrado en la educación básica de jóvenes y adultos (UNESCO, 2020d).

## LA FEMINIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE CONTINÚA A UN RITMO CASI CONSTANTE

En 2020 había 83 millones de docentes en la educación preescolar, primaria y secundaria en todo el mundo, 27 millones más que en el 2000. En conjunto, las mujeres están sobrerrepresentadas en el cuerpo docente. En la enseñanza preescolar, su porcentaje aumentó del 92% al 94% en este período, mientras que en primaria pasó del 59% al 67%; y los mayores aumentos, de unos 17 puntos porcentuales, se apreciaron en Asia Central y Meridional y en Asia Oriental y Sudoriental. África Subsahariana fue la única región en la que las mujeres representaron menos de la mitad del personal docente de primaria. El desequilibrio era aún mayor en la enseñanza secundaria, donde la proporción de mujeres se situaba en un 32% y solo había aumentado un punto porcentual en 20 años (**Cuadro 3**).

### CUADRO 3:

Número de docentes y porcentaje de mujeres en esta profesión, por nivel educativo, 2000 y 2020

	Preescolar				Primaria				Secundaria			
	Número de docentes (millones)		Mujeres (%)		Número de docentes (millones)		Mujeres (%)		Número de docentes (millones)		Mujeres (%)	
	2000	2020	2000	2020	2000	2020	2000	2020	2000	2020	2000	2020
En el mundo	5,5	11,6	92	94	25,0	33,3	59	67	25,5	38,0	52	54
África Subsahariana	0,2	0,6	75	82	2,0	4,9	42	46	0,9	3,2	31	32
África del Norte y Asia Occidental	0,2	0,4	85	94	2,0	2,9	54	66	2,0	3,3	47	52
Asia Central y Meridional	0,9	2,4	79	90	4,3	6,7	41	58	3,9	9,3	41	49
Asia Oriental y Sudoriental	1,4	4,2	95	97	9,2	10,9	55	71	7,6	10,6	43	57
América Latina y el Caribe	0,8	1,1	96	95	2,8	3,0	78	76	3,2	3,9	64	58
Oceanía	0,5	...	85	...	1,9	...	71	...	...	...	...	...
Europa y América del Norte	1,9	2,8	96	96	4,5	4,7	85	87	7,8	7,4	64	68

Fuente: Base de datos del IEU.



Dado que la docencia se considera en general una profesión femenina, tiende a producirse una segregación por géneros en el cuerpo docente tanto en los centros estatales como en los no estatales, si bien se observan algunas variaciones. En el Brasil, el Japón y la República de Corea los hombres son mayoría entre los docentes de los centros privados, mientras que en Francia, Kazajstán y Türkiye dichos centros cuentan con más docentes mujeres (Cherng y Barch, 2021). En Burkina Faso, el 48% de los docentes de las escuelas públicas y el 40% de las privadas son mujeres, pero en algunas regiones, como Plateau Central y Nord, hay una diferencia de 30 puntos porcentuales o más (Lange *et al.*, 2021). En la India, las mujeres representan el 62% de los docentes de las escuelas privadas no subvencionadas y hasta el 73% de las escuelas privadas no subvencionadas urbanas. Al considerar la feminización general de la enseñanza en el sector de las escuelas privadas no subvencionadas debe tenerse en cuenta que sus docentes reciben una remuneración muy inferior (UNESCO, 2021b).

Los docentes de todo el mundo se han visto afectados de un modo directo por la pandemia de COVID-19. En los Estados Unidos, a fecha de septiembre de 2021 habían muerto más de 1.000 educadores (Maxwell, 2021). En el estado indio de Uttar Pradesh murieron más de 1.600 docentes y en Sudáfrica la cifra fue similar (Ndaba, 2021; Rashid, 2021). La pandemia también dificultó la vida profesional de los docentes, en parte debido a la brecha digital. Cuando se decretó el cierre de las escuelas muchos docentes no estaban en condiciones de dar el paso a la enseñanza a distancia, no tenían claro su papel y no estaban familiarizados con la tecnología, lo que provocó estrés, especialmente entre las mujeres. En Eslovenia, las maestras de primaria comunicaron un alto nivel de estrés al impartir clases en línea, asociado a la preparación de los materiales didácticos (Loziak *et al.*, 2020).

En la India, a los docentes les preocupaba perder su puesto de trabajo, especialmente en los centros privados, que en su mayoría funcionan con presupuestos ajustados y dependen del cobro de tasas. La naturaleza predominantemente femenina del personal docente de los centros privados y los efectos de la pandemia en dichas actores aumentaron considerablemente la probabilidad de que las docentes perdieran su empleo durante la crisis de la COVID-19 (UNESCO, 2021b).



Escuela Filipina Internacional en Qatar, 2019.

CRÉDITOS: Informe de seguimiento de la educación en el mundo/Al Rawi Productions

## ¿La actividad no estatal en la educación tiene dimensiones de género?

El Marco de Acción Educación 2030, que constituye la hoja de ruta para la consecución del ODS 4, destaca el papel crucial de los actores no estatales en la educación (**Recuadro 2**): “Las medidas adoptadas por los países impulsarán el cambio; sin embargo, los gobiernos no podrán alcanzar el ambicioso objetivo de educación por sí solos. Necesitarán el respaldo de todas las partes interesadas, incluidas las no estatales” (UNESCO, 2015, §86).

Aunque se entiende que para garantizar el derecho a la educación hace falta el concurso de distintas partes interesadas y que el papel de los actores no estatales ha adquirido un mayor peso en los últimos 30 años, la participación no estatal en la educación suscita debates encendidos, en particular sobre dos conceptos clave: hasta qué punto la educación es un bien público o privado, una forma de inversión o de consumo; y cómo debe interpretarse el derecho a la educación con respecto a sus implicaciones para las responsabilidades de los actores estatales y no estatales.

Los gobiernos asumen el elevado costo de la prestación de la educación por sus cualidades de bien público; dicho de otra manera, los amplios beneficios que representa para las sociedades y las economías. Una mano de obra instruida contribuye al desarrollo de la economía y, en paralelo, las escuelas públicas desarrollan y refuerzan el sentimiento de identidad nacional, a la vez que sustituyen y absorben las estructuras educativas tradicionales gestionadas por las comunidades locales y las instituciones religiosas. Sin la oferta estatal, tal vez los particulares no invirtiesen tanto en educación, lo que reduciría el potencial de las sociedades.

**RECUADRO 2:****La definición que emplea el presente informe de actores no estatales de la educación es amplia**

En este informe, “no estatal” es un término amplio y genérico que describe a las personas y organizaciones que participan no solo en la prestación de servicios educativos, sino también en la financiación de la educación, y que tienen incidencia en la dirección del Estado con respecto a su obligación de garantizar el derecho a la educación.

Por ello, el término se utiliza en referencia a los siguientes grupos:

- Los particulares que se benefician de la educación o la pagan (p. ej., los usuarios o compradores de bienes y servicios, los contribuyentes), que proporcionan servicios de educación (p. ej., los propietarios de escuelas individuales, los proveedores de educación en el hogar) y que expresan opiniones sobre su contenido, modalidad e impartición (p. ej., a través de la participación en la gestión de los centros o mediante el proceso político).
- Las empresas privadas, que proporcionan bienes y servicios relacionados con la educación (como propietarias o gestoras) y que la financian (directa e indirectamente) e influyen en ella.
- Las fundaciones filantrópicas, independientes de los actores privados que tienen bajo su dirección, que influyen principalmente en las políticas educativas, pero que también desempeñan un papel limitado en la prestación y la financiación del servicio.
- Las ONG, organizaciones de la sociedad civil (OSC), sindicales y confesionales, que pueden proporcionar educación, financiarla e influir en ella.
- Los académicos, investigadores y grupos de reflexión, aunque estén financiados por el gobierno, que generan pruebas y conocimientos sobre la educación.
- Los medios de comunicación, que ejercen influencia en el debate sobre el papel de los actores no estatales en la educación.

Esta descripción deja claro que los términos “no estatal” y “privado” no son intercambiables. Los actores privados son más bien un subconjunto de los actores no estatales.

Sin embargo, la educación también tiene cualidades importantes de bien privado. Consumir más educación mejora las oportunidades de una persona. La educación es un vehículo de diferenciación y progreso. Quienes logran ascender en la escala de la educación se encuentran en una mejor situación para mejorar su nivel de vida. Dado que los sistemas educativos no pueden acoger a todas las personas en los peldaños más altos, las familias hacen todo lo posible para que sus descendencias lleguen a la cima.

Esta competitividad genera demanda, que a su vez da lugar a la oferta de bienes y servicios educativos. Dependiendo del contexto y de la disposición nacionales, pueden surgir mercados que presten directamente servicios educativos o de otro tipo ventajosos, como clases particulares complementarias. Los gobiernos no proporcionan en la misma medida una financiación suficiente para la educación — o difieren a la hora de facilitar la provisión de bienes y servicios educativos por parte de actores no estatales — como medio de respetar, proteger y garantizar este derecho, que abarca tanto prerrogativas como libertades. Las personas tienen derecho a recibir una educación gratuita y obligatoria, cuya duración varía según el país. Pero también se reconoce el derecho de las personas a fundar centros educativos y a elegir el tipo de centro que prefieren para sus hijos, de acuerdo con sus convicciones religiosas y morales, siempre que cumplan las normas mínimas establecidas por la administración. Hay cuatro principios que se han asociado con la realización del derecho a la educación. Debe haber centros educativos en cantidad suficiente y con infraestructuras, docentes calificados y materiales de

enseñanza y aprendizaje *apropiados*; los centros deben ser *accesibles* para todos, sin discriminación ni obstáculos físicos, tecnológicos o económicos; los planes de estudio y los métodos pedagógicos han de ser *aceptables*, pertinentes, adecuados al contexto cultural y de buena calidad; y la educación tiene que ser flexible y *adaptable* para responder a los cambios en las necesidades de las sociedades y comunidades (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [ACNUDH], 1999).

Sin embargo, si el cumplimiento de dichos principios incumbe a los países, surgen preguntas sobre cómo deben intervenir. ¿Deben proporcionar, financiar o regular la educación? ¿Las tres cosas a la vez? ¿En qué proporción? ¿En qué momento podrían vulnerar estas actividades el derecho a la educación? Aunque los gobiernos tienen la obligación de respetar, proteger y hacer efectivo el derecho de su ciudadanía a la educación, en muchos sistemas educativos una amplia variedad de actores no estatales con formas, modalidades y motivaciones muy diversas, de naturaleza benéfica o con fines de lucro, desempeñan un papel importante, y sus actividades pueden implicar o no una colaboración con el gobierno. ¿Debe fomentarse, restringirse o impedirse la participación de los actores no estatales en la educación? Las respuestas, que pueden depender del contexto de cada país, el nivel educativo y el tipo de actividad, fueron objeto de un detenido análisis en el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2*.

Que la actividad no estatal acelere o ralentice además el progreso hacia la igualdad de género en la educación también depende del contexto. Cuando no existe un compromiso gubernamental con la igualdad de género, algunos actores no estatales asumen un papel primordial en la lucha contra la discriminación en la educación por razón de género, orientación sexual, identidad de género y expresión de género. Por el contrario, en los países en los que los gobiernos promueven activamente la igualdad de género, es posible que haya actores no estatales que apoyen a los movimientos sociales que apuestan en cambio por tratar de mantener el *statu quo*. Por ejemplo, los gobiernos pueden permitir que las comunidades culturales, étnicas o religiosas dirijan centros educativos, aunque algunos pueden buscar que se les exima de seguir plan de estudios nacional, por ejemplo en ciencias o educación cívica, algo que resulta controversial. Las fuerzas del mercado se han asociado con normas sociales tanto progresistas como regresivas.

Esta incoherencia en los efectos de la actividad no estatal se deriva a menudo de los dilemas inherentes al derecho a la educación. Algunos grupos preferirían que la educación se adaptase a sus convicciones y principios. Las familias pueden defender que haya una oferta escolar separada y no estatal si les preocupa que la escuela pública local amenace los valores de la comunidad cultural, étnica o religiosa en los que quieran basar la crianza de sus hijos. Los gobiernos pueden argumentar que esto entra en conflicto con su compromiso de asegurar una educación equitativa e inclusiva y que interfiere en su habilidad de aplicar normas uniformes en aras de ofrecer la misma calidad educativa a todos los niños, sin excepción.

En los acápites restantes del presente informe se describen una serie de contextos en los que los actores no estatales refuerzan o socavan los esfuerzos destinados a lograr la igualdad de género en la educación y a través de ella. Las tres secciones siguientes están organizadas por niveles educativos. En primer lugar, se examinan los aspectos relativos al género del importante papel que desempeñan los actores no estatales en la atención y la educación de la primera infancia, incluidos los programas de atención infantil que reciben apoyo por parte de los empleadores y la comunidad. En segundo lugar, se revisan las cuestiones relacionadas con la educación primaria y secundaria, haciendo especial referencia a la matriculación en centros privados desglosada por sexo, la elección de los progenitores y las repercusiones de las escuelas confesionales no estatales en la igualdad de género en Asia. En tercer lugar, en el nivel postsecundario, se analiza el papel de las universidades para mujeres, incluidos los aspectos relacionados con el plan de estudios y la pedagogía. Por último, se examina la función de los actores no estatales, como las ONG, las asociaciones de madres y padres y los sindicatos de docentes, en la promoción —y a veces obstrucción— de la igualdad de género en la educación.



Unos niños con su maestra en la guardería para madres trabajadoras de ingreso bajo de Baonia Badh / Barrage (Dhaka), el 29 de enero de 2017.

CRÉDITOS: UNICEF/Mawa

## La prestación no estatal de servicios de atención a la primera infancia podría perpetuar las normas de género desiguales

Los cuidados y la educación de los niños pequeños se han considerado tradicionalmente responsabilidad de la familia y, en especial, de las mujeres, debido a la fuerte influencia de los criterios, las normas y las expectativas desiguales sobre los roles de género. Por ejemplo, entre los países que participaron en la Encuesta Mundial sobre Valores entre 2017 y 2020, el 43% de los adultos estaban de acuerdo o muy de acuerdo en que los niños sufrirían si su madre trabajaba, y este porcentaje superaba el 80% en Bangladesh, el Estado Plurinacional de Bolivia y Jordania. En el Pakistán, el 56% de los adultos estaba muy de acuerdo, mientras que el 54% de los adultos de Noruega estaba muy en desacuerdo (**Gráfico 15**). En torno al 40% de los adultos de Etiopía y Kenya, y el 72% de los de Zimbabwe estaban de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que el trabajo del hombre es ganar dinero y el de la mujer cuidar del hogar y la familia.

Como consecuencia de estas normas, los factores de género condicionan de un modo importante el reparto de las tareas relacionadas con el hogar, la familia y el cuidado de los niños. En Europa, cuidan de sus hijos todos los días el 68% de los hombres de entre 25 y 49 años, y el 92% de las mujeres de esa franja etaria. A escala mundial, las mujeres hacen el 76% de las horas de trabajo de cuidados no remunerado, más del triple que los hombres. En algunos países, la contribución de los hombres al trabajo de cuidados no remunerado ha aumentado en los últimos 20 años. En los 23 países que facilitan datos al respecto, la brecha de género en el tiempo dedicado a las responsabilidades de cuidado no remuneradas ha disminuido en 7 minutos por día durante las últimas dos décadas (OIT, 2018a).

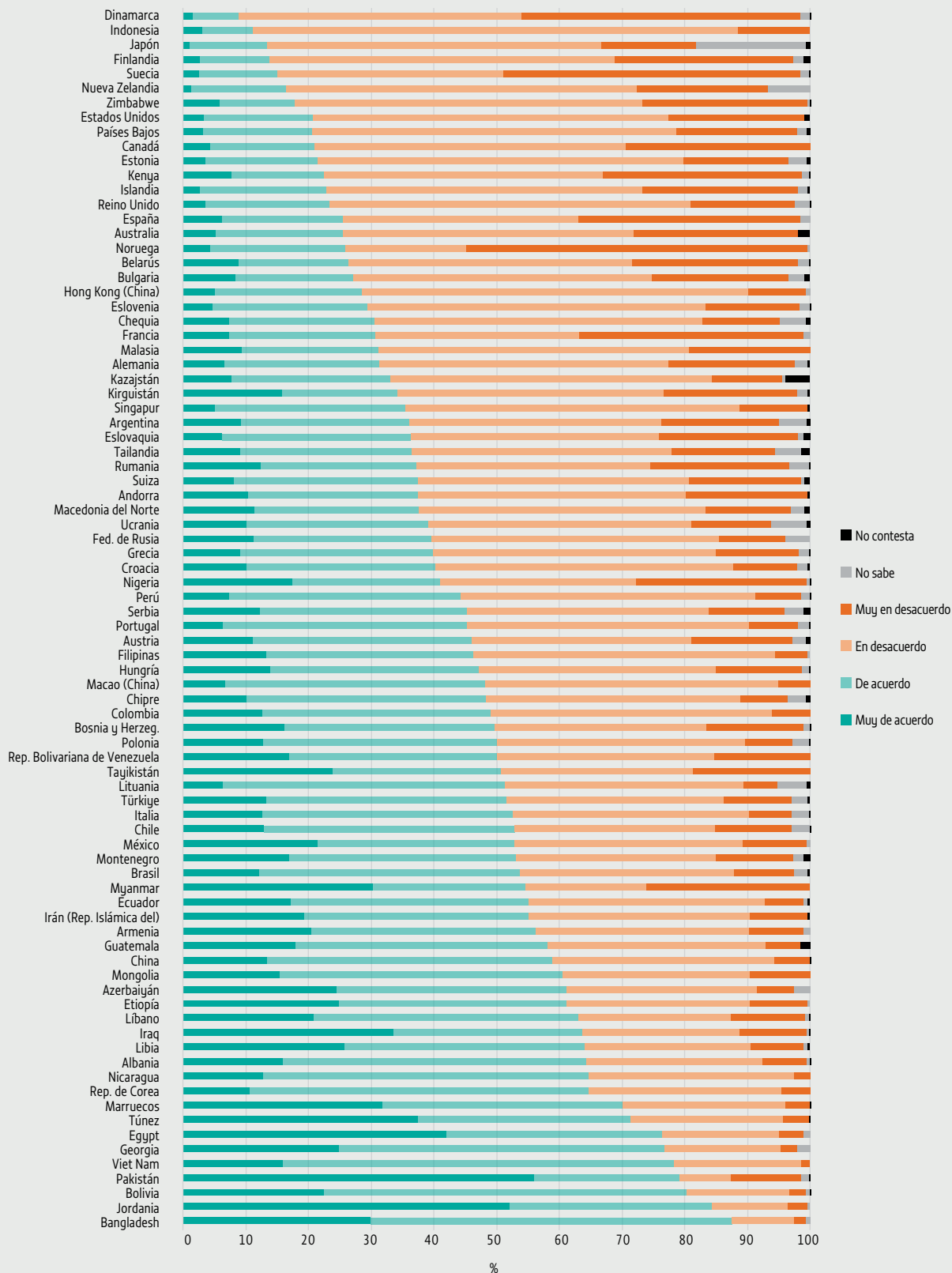
Las normas de género afectan a la representación de hombres y mujeres en la fuerza laboral encargada de prestar servicios de cuidado a la infancia. En la Unión Europea, el 7% de la mano de obra dedicada al cuidado de niños es masculina, aunque este porcentaje incluye a los trabajadores extraescolares y a los docentes auxiliares (Eurostat, 2021). La feminización de la mano de obra dedicada al cuidado de la infancia obedece en parte a los estereotipos de género establecidos, que se traducen en la creencia común de que es un trabajo natural para las mujeres, sobre todo para las jóvenes que obtienen malos resultados en la escuela. En algunas encuestas, las personas que se dedican al cuidado de niños se consideran a sí mismas trabajadores manuales o poco cualificados (Penn, 2022). Mientras tanto, los hombres que trabajan en el cuidado de niños expresan a su vez una considerable ambigüedad sobre su papel porque suelen verse y ser vistos por sus compañeras como algo inusual (Thorpe *et al.*, 2018).

La imagen de las madres como cuidadoras ha calado incluso en la psicología, a través de la teoría del apego, y en la sociología, donde el fenómeno de las madres trabajadoras se investigó en su día como un comportamiento anormal. A pesar de que las mujeres han conquistado el derecho a trabajar, la mayoría de los gobiernos aún no aceptan plenamente las consecuencias de su incorporación al mercado laboral, en particular la necesidad de financiación y provisión de servicios de guardería por parte del Estado. El cuidado de los niños se considera muy a menudo un asunto privado, para el que se espera que aporten soluciones los mercados formales o informales (Penn, 2022), a pesar de las pruebas que señalan que unos servicios de buena calidad pueden aportar beneficios adicionales para el desarrollo de los niños, como la estimulación socioemocional y cognitiva, especialmente en el

**GRÁFICO 15:**

**Las normas de género desiguales sobre las responsabilidades domésticas y familiares de las mujeres siguen abundando**

Porcentaje de adultos que están de acuerdo con que los niños sufren cuando la madre trabaja, países seleccionados (2017-2020)



Fuente: Encuesta Mundial sobre Valores, séptima edición

caso de los desfavorecidos. Los servicios de atención y educación de la primera infancia (AEPI) también pueden dar a las madres tiempo para dedicarse a un empleo formal, lo que incrementa aún más la urgencia de desarrollar estos servicios, dados los posibles beneficios económicos para las familias y las economías.

A falta de una oferta pública, muchas familias están dispuestas a pagar para acceder a los servicios que prestan proveedores privados, ONG, organizaciones confesionales y grupos comunitarios. Sin embargo, una importante intervención no estatal en la provisión de AEPI puede afianzar un acceso desigual a costa de los grupos desfavorecidos, y también perpetuar normas de género desiguales, en particular el estereotipo de que la madre debe cuidar a sus hijos por sí misma o buscar una atención alternativa, en lugar de ser una participante activa y responsable en el empeño colectivo de cuidar a los niños pequeños.

Por el contrario, la lógica del mercado presupone que las madres son consumidoras y que pueden elegir los productos que compran, lo que a su vez afecta a la capacidad de respuesta de los proveedores. No obstante, los estudios han dejado patente que las madres son consumidoras cautivas, ya que es menos probable que se desplacen y disponen de una menor capacidad de elegir libremente, al tener una marcada preferencia por los servicios locales. Por lo general, también se muestran reacias a cambiar de proveedor de servicios de AEPI, en parte por no querer admitir que el que han elegido para sus hijos es insatisfactorio y en parte por los trastornos que acarrea el cambio, puesto que deben ausentarse del trabajo para buscar un nuevo proveedor y que los niños pequeños tardan en acostumbrarse a una nueva rutina (Plantenga, 2013). Como consumidoras cautivas, en realidad las madres no tienen muchas opciones entre las que elegir ni pueden influir en la calidad del servicio que prestan los proveedores (Penn, 2022).

Es más probable que el cuidado de los niños se considere —por encima de la primera infancia— un producto comercializable, aunque eso entraña consecuencias. En los países de ingreso bajo y mediano, donde hay poca tradición de prestación de servicios de guardería por parte del Estado, dichos servicios tienden a ser prestados por empresarios que carecen de licencia, y muchas veces no se registran ni se supervisan. En cambio, en varios países de ingreso alto los mercados de servicios de guardería se están formalizando, consolidando e incluso globalizando cada vez más. Pero la supuesta flexibilidad del sector privado con fines de lucro para responder a la demanda tiene el costo potencial de ser de una calidad menor y, como se demostró durante la pandemia de COVID-19, de presentar una mayor volatilidad (Stephens, 2020).

## LOS ACTORES NO ESTATALES LIDERAN LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN PARA NIÑOS MENORES DE TRES AÑOS

Se dispone de pocos datos normalizados y comparables sobre los servicios de atención y educación para los niños más pequeños debido a la variedad y, a menudo, el carácter informal de algunos tipos de oferta. Estos servicios se definen formalmente como los que tienen un componente educativo adecuado, es decir, que corren a cargo de personal formado o acreditado con cualificaciones pedagógicas, durante al menos dos horas al día y 100 días al año. Tanto si se prestan en escuelas como en centros o a domicilio, deben regirse por un marco normativo reconocido por las autoridades nacionales. Sin embargo, algunos países reconocen programas que forman parte de los sistemas de AEPI pero cuyo componente educativo es inadecuado. En otros existen entornos informales o servicios de AEPI no registrados, que no se incluyen en los datos pero que revisten una importancia vital para algunas familias por la educación que proporcionan.

En los países de ingreso alto, los actores no estatales predominan en los servicios de atención y educación dirigidos a los más pequeños. Las instituciones privadas de 33 países de ingreso alto representaron el 57% de las matriculaciones de niños menores de tres años en 2018. Este fenómeno tiene raíces históricas. En Francia e Italia, las organizaciones benéficas privadas y las iglesias introdujeron los servicios de AEPI antes de que el Estado promulgara gradualmente la legislación que implantaba y ampliaba los servicios públicos (Kammerman, 2006).

En Australia, Irlanda, los Países Bajos, Nueva Zelanda y el Reino Unido, el sector privado con fines de lucro es el principal responsable de la oferta de servicios de AEPI no estatales. En Nueva Zelanda, las instituciones privadas representan el 99% de la matriculación de niños menores de tres años. Entre ellos, la proporción de servicios con fines de lucro aumentó del 23% en 2002 al 41% en 2019, a expensas de los servicios comunitarios (Gallagher, 2017; Neuwelt-Kearns y Ritchie, 2020). En el Reino Unido, el 82% de los niños pequeños están matriculados en centros privados. En Inglaterra, las empresas privadas acumulaban 755.000 plazas de guardería en 2019, un 46% del total. Se calculó que



el valor del mercado de las guarderías ese año ascendía a 6.700 millones de GBP, y los proveedores privados con fines de lucro significaron el 82% de esa cantidad (Ministerio de Educación, 2019; LaingBuisson, 2020). La expansión de la participación del sector privado en los últimos años conlleva riesgos para la calidad del servicio (**Recuadro 3**).

En muchos países, las organizaciones confesionales y las ONG son los principales proveedores de servicios de atención y educación para niños menores de tres años. En Alemania, del 73% de las matriculaciones en instituciones privadas en 2017, alrededor de un tercio de los proveedores eran programas de la iglesia católica o protestante (Blome, 2018; Strehmel, 2019); otro tercio eran ONG; y solo el 3% de los proveedores pertenecían al sector con fines de lucro (Comisión Europea/Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural [EACEA]/Eurydice, 2019).

### RECUADRO 3:

#### El crecimiento de la oferta de guarderías con fines de lucro en el Reino Unido podría socavar los objetivos de equidad y calidad

En el Reino Unido, al igual que en gran parte de los países anglófonos, la prestación de servicios de atención a la infancia depende del sector privado con fines de lucro. Las empresas han crecido a través de fusiones y adquisiciones financiadas mediante deuda (Simon *et al.*, 2022). *Nursery Chains*, una revista comercial que clasifica a las 25 empresas de atención infantil con más centros y plazas, contabilizaba 70 actores de este tipo en 1998 y 179 en 2018. En 1998, esas 70 empresas ofrecían 33.500 plazas en total; en 2018, solo la más grande, Busy Bees, ofrecía 31.500. Como el sector se considera rentable, hay una fuerte presencia internacional. Una empresa británica, Just Childcare, ha sido comprada por Partou, el mayor proveedor neerlandés de servicios de guardería, y La Maison Bleue, una de las tres mayores empresas francesas de atención a la infancia, tiene intención de adquirir 50 centros en el Reino Unido (Penn, 2022). Una empresa de estudios de mercado constató que el 59% de los propietarios de guarderías contemplaba el futuro del mercado de manera “positiva” o “bastante positiva” y que el 52% estaba interesado en comprar una empresa de guardería en 2021, mientras que la venta solo le interesaba a un 22% (Business Money, 2021).

La preocupación por la rentabilidad significa que los proveedores privados no tienen ningún incentivo para atender los objetivos de equidad y pueden verse inducidos a ahorrar recortando en la calidad del servicio. Una revisión de las páginas web de 80 guarderías, varios informes de investigación de mercado y distintas entrevistas con altos ejecutivos pusieron de manifiesto que los proveedores sin fines de lucro mostraban mayor preocupación que las empresas con ánimo de lucro por atender a los niños vulnerables y desfavorecidos, y en sus consejos de administración había más progenitores y trabajadores (Simon *et al.*, 2022).

La búsqueda de la rentabilidad y de una mayor cuota de mercado también tiene efectos negativos en la calidad. Por ejemplo, en el sector de las guarderías en manos de las empresas privadas se suele recurrir a trabajadores en formación mal remunerados y no cualificados para cubrir las carencias de personal. Los bajos salarios son habituales: el 43% del personal de las guarderías recibió un salario inferior al mínimo nacional en 2018. Esta proporción, la más alta de cualquier profesión, había aumentado ocho puntos porcentuales en solo dos años (Comisión sobre Salarios Bajos, 2021). Los costos de personal de las guarderías con fines de lucro eran hasta un 14% inferiores al del sector sin ánimo de lucro (Simon *et al.*, 2022). La falta de sindicalización dificulta enormemente la negociación colectiva. En el extremo opuesto, las empresas de cuidados infantiles suelen asignar las funciones de alta dirección a hombres con experiencia financiera pero sin conocimientos de los servicios, en lugar de a personal del sector que haya ido subiendo peldaños en la entidad (Penn, 2022).

Los servicios a domicilio son una parte importante de la prestación de servicios de AEPI en varios países (Kaneko *et al.*, 2020). En 2012, el 30% de los niños menores de tres años de los Estados Unidos recibían atención prestada a domicilio: el 15% con un proveedor no remunerado con el que el niño tenía una relación previa, el 7% con un proveedor remunerado con el que había una relación previa y el 7% con un proveedor remunerado sin relación previa (Paschall, 2019). En 2019, el 26% de los niños menores de tres años de la Unión Europea recibieron servicios de atención infantil proporcionados por un cuidador profesional en el hogar del niño o en el del cuidador, así como atención a cargo de familiares, amigos o vecinos: el 19% durante menos de 30 horas a la semana y el 7% durante 30 horas o más (Eurostat, 2021). En Francia, los cuidadores son los principales proveedores de atención a niños menores de tres años. Las familias les pagan directamente, pero pueden recibir una subvención a través de un suplemento de la prestación por cuidado de niños, cuya cuantía se basa en los ingresos familiares (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021).

En Finlandia predomina la oferta estatal, pero la matriculación en servicios a cargo de proveedores privados aumentó del 13% en 2013 al 24% en 2019. Si bien la oferta privada de servicios incluye empresas locales y proveedores sin fines de lucro, la introducción de cadenas ha impulsado su crecimiento. Los ingresos agregados de las tres mayores cadenas con fines de lucro aumentaron de 46 millones de EUR en 2015 a 146 millones en 2019 (Ruutiainen et al., 2021). Este aumento está vinculado a un subsidio para que los progenitores contraten servicios privados y la mayor externalización de los servicios de AEPI por parte de los municipios, que procuran reducir costos y promover la elección de los progenitores en función de los ámbitos de interés (p. ej., lengua y música), las pedagogías alternativas (p. ej., Montessori) y la comodidad de la ubicación (Kumpulainen, 2018). La tasa bruta de matriculación en el desarrollo educativo de la primera infancia en Israel casi se duplicó entre 2013 y 2018, puesto que pasó del 33% al 62%, pero solo el 25% de los lactantes y niños pequeños estaban en guarderías certificadas, que son responsabilidad del Ministerio de Trabajo, Asuntos y Servicios Sociales y deben cumplir criterios específicos (Vaknin, 2020).

Aunque en muchos países de ingreso alto la proporción de la oferta no estatal se ha mantenido estable o ha aumentado paulatinamente, en Chile y Dinamarca ha disminuido. En Chile, la proporción de la matriculación en centros privados disminuyó del 30% en 2013 al 10% en 2018, mientras que la tasa bruta de matriculación aumentó del 19% al 25%. En torno a un 23% de todos los centros de AEPI son gestionados por la Fundación Integra, privada y sin fines de lucro, que recibe financiación estatal directamente y a través de un convenio administrativo (Subsecretaría de Educación Parvularia de Chile, 2019). El programa Chile Crece Contigo, que el Gobierno puso en marcha en 2009, amplió el acceso a la oferta de AEPI en favor de los niños vulnerables menores de cuatro años (Gobierno de Chile, 2021).

Sigue siendo habitual recurrir de manera informal a familiares, como abuelos y hermanos, o amigos, vecinos, niñeras/os o cuidadoras, especialmente en países con una oferta escasa de AEPI. En los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el 26% de los niños menores de tres años se quedan bajo la supervisión de cuidadores informales de este tipo (OCDE, 2019). En el Reino Unido, donde a fecha de 2014 el 35% de los niños estaban a cargo de adultos que se ocupaban de ellos de manera informal, los abuelos eran los cuidadores más comunes, a veces en combinación con la provisión de servicios formales, lo que podría indicar atención después de la jornada escolar (Simon et al., 2015). Sin embargo, la definición de AEPI no incluye estos mecanismos informales. La atención por parte de niñeras/os y trabajadores domésticos sin formación es problemática, ya que tal vez no sean capaces de proporcionar un servicio adecuado para el desarrollo. Alrededor del 10% de los trabajadores domésticos de los Estados Unidos son niñeras/os. Su edad media es de 26 años, es probable que sean mujeres y reciben el salario más bajo de todos los trabajadores domésticos (Wolfe et al., 2020).

En 33 países de ingreso mediano, el 19% de los niños menores de tres años están matriculados en programas de desarrollo educativo de la primera infancia; los actores no estatales reciben un 46% de la matriculación, con porcentajes nacionales que van desde menos del 2% en Azerbaiyán, la Federación de Rusia y Ucrania hasta el 100% en Dominica y Türkiye, aunque con niveles de matriculación bajos. En Jamaica, todos los servicios de AEPI están a cargo de proveedores privados con fines de lucro, confesionales y sin ánimo de lucro (Banco Mundial, 2019). En Sudáfrica, donde el 38% de los niños menores de cuatro años asisten a guarderías formales, según la Encuesta General de Hogares de 2018, hay datos que parecen indicar que la mayor parte de la oferta es privada y a menudo no está registrada, especialmente la dirigida a las poblaciones desfavorecidas (Alfers, 2016; Statistics South Africa, 2019).

También existen programas de cuidado infantil comunitarios en pequeña escala que proporcionan AEPI. En Uganda, el 7% de los centros de AEPI son comunitarios (Ministerio de Educación y Deportes de Uganda, 2017). Los gobiernos han adoptado y desarrollado estos programas con el objetivo de aprovechar el potencial de un enfoque que integra la atención, la educación, la salud y la nutrición (Hayden y Wai, 2013). Por ejemplo, en América Latina, estos programas se popularizaron en la década de 1980 en Colombia (Hogares Comunitarios de Bienestar), Guatemala (Programas Hogares Comunitarios) y Nicaragua (PAININ) (Diker, 2001). En el Perú, donde en 2019 el 17% de la matriculación se produjo en actores privadas, el Gobierno y las comunidades gestionan conjuntamente el programa de visitas domiciliarias Cuna Más, que ofrece atención infantil, grupos de juego educativos y cuidados integrales en materia de nutrición, seguridad, protección y salud (Josephson et al., 2017).

En los países más pobres, muchos niños prácticamente no reciben atención. En el Chad y la República Democrática del Congo, la mitad de los menores de cinco años se habían quedado solos o con un hermano o hermana en la última semana. Recurrir a los hermanos como cuidadores puede obstaculizar la escolarización y el derecho a jugar del hermano mayor. Además, la inexperiencia de estos puede tener implicaciones negativas para el aprendizaje y el bienestar del niño pequeño (Gromada *et al.*, 2020).

## LOS SERVICIOS DE GUARDERÍA FACILITADOS POR LOS EMPLEADORES PRÁCTICAMENTE NO EXISTEN NI SON OBLIGATORIOS

Es posible que los empleadores presten apoyo al cuidado infantil concediendo horas (p. ej., permisos, flexibilidad horaria), dinero en efectivo (p. ej., vales, descuentos) o servicios gestionados o patrocinados por la empresa dentro o fuera de las instalaciones. Estos servicios pueden beneficiarse de incentivos fiscales a través de deducciones o créditos y de subvenciones, ayudas en especie y una imagen pública positiva (Corporación Financiera Internacional [CFI], 2019; UNESCO, 2020c). Pueden compensar la escasa oferta pública, especialmente en los países de ingreso mediano y, al mismo tiempo, ayudar a las empresas a reducir el absentismo y a aumentar la retención y la productividad de los empleados. En Jordania, una empresa registró una reducción del absentismo y de la fluctuación de personal en los primeros meses tras incorporar una guardería a sus instalaciones (CFI, 2019).

Sin embargo, solo en 26 de 189 países se han promulgado leyes que exijan que al menos algunos empleadores proporcionen servicios de guardería a los empleados o los apoyen, de los cuales ocho se encuentran en el África del Norte y Asia Occidental. En algunos países, los empleadores deben proporcionar servicios de AEPI para los niños hasta una determinada edad, por ejemplo, los dos años en Chile y el Paraguay (CFI, 2019).

En Asia, la situación varía. En Bhután las guarderías de las empresas se han implantado mediante una colaboración entre estas, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Ministerio de Educación (Tshomo, 2017). Las directrices operativas establecen que los centros solo pueden cobrar las tasas aprobadas por el ministerio (Rao *et al.*, 2020). La Ley de Prestaciones de Maternidad de la India (de 1961, modificada en 2017) exige a todos los empleadores que tengan 50 trabajadores o más que ofrezcan servicios de guardería para niños menores de 5 años en las instalaciones de la empresa o en la comunidad de los empleados. El Gobierno ofrece incentivos fiscales, establece directrices de aplicación e impone sanciones por incumplimiento, pero los empleadores afirman que carecen de orientación sobre los aspectos relativos a la calidad, como el plan de estudios, las normas y la selección de proveedores externos (CFI y Bright Horizons, 2019). La Disposición Legislativa sobre Prestaciones por Maternidad de Sri Lanka de 1939 obliga a los empleadores “con un número estipulado de trabajadoras” a establecer y mantener una guardería (CFI *et al.*, 2018). En la práctica, los empleadores tienden a subcontratar los servicios de AEPI a proveedores privados de educación preescolar. Algunos empleadores han desarrollado un “modelo de consorcio en el lugar de trabajo” para compartir los costos operativos (Warnasuriya *et al.*, 2020).

A pesar de la obligatoriedad de estos servicios, es habitual que no se ofrezcan. En Camboya, los empleadores que tengan al menos 100 empleadas deben implantar una guardería o asumir los gastos en los que estas incurran al respecto, pero una evaluación del cumplimiento por parte de las fábricas reveló que el 43% no disponía de una sala de atención infantil o guardería en funcionamiento y no pagaba ninguna prestación para el cuidado de los niños. Otro 38% carecía de salas de atención infantil en funcionamiento, pero pagaba una asignación para el cuidado de los niños, aunque en más del 40% de esos casos los pagos eran inferiores a lo estipulado (OIT y CFI, 2018). Otra encuesta reveló que solo el 22% de las empresas con más de 100 empleadas contaban con una guardería en sus instalaciones o en las inmediaciones, y que en el 47% de las empresas que comunicaron que pagaban una asignación para el cuidado de los niños la cantidad oscilaba entre los 3 y los 25 USD por niño al mes (CFI, 2020).

Los programas internacionales intentan animar a los gobiernos a que adopten políticas orientadas al cuidado infantil con apoyo de los empleadores o a que sensibilicen a las empresas sobre este asunto. Better Work es una iniciativa de la OIT y la CFI dirigida a los trabajadores del sector de la confección de 12 países, en su mayoría mujeres. En Jordania, donde las mujeres representan el 73% de la mano de obra del sector, los asociados apoyaron el establecimiento de guarderías en las fábricas de ropa (Better Work, 2020). El Sello de Igualdad de Género para Empresas Públicas y Privadas, que se puso en marcha en 2009, es una iniciativa de colaboración entre

gobiernos, empleadores y organismos de las Naciones Unidas que busca promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres en las empresas. Para conseguir el sello, las empresas deben tener una política y un plan de acción sobre igualdad de género y llevar a cabo una evaluación institucional interna de sus prácticas. En el programa han participado más de 600 empresas de América Latina, junto con 11 países de otras regiones (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2021). Empresas que cuidan es una iniciativa de UNICEF que reúne a empresas de la Argentina con el fin de promover prácticas innovadoras para su personal en su papel de cuidadoras y cuidadores. Su plataforma en línea ofrece a los empleadores un diagnóstico de sus políticas de atención y, a partir de los resultados, elabora un plan con recomendaciones y ofrece materiales y recursos (UNICEF, 2021).

Una dificultad importante es que los servicios de AEPI prestados en las empresas están vinculados al empleo formal, cuyo sector engloba al 39% de la población mundial empleada y al 30% en los países de ingreso bajo y mediano (Devercelli y Beaton-Day, 2020; OIT, 2018b). Por lo tanto, quedan excluidas las personas que tienen un empleo informal, así como muchos trabajadores por cuenta propia formales. En 42 mercados de Accra (Ghana), las mujeres que trabajan como porteadoras, vendedoras ambulantes y comerciantes tienen escasas opciones para el cuidado de sus niños, al haber solo siete centros, tres de ellos con fines de lucro (los centros privados representan el 98% de la tasa bruta de matriculación de Ghana en servicios de AEPI para niños pequeños). El costo puede ser elevado, especialmente si no se recibe apoyo del municipio o de la Asociación de Comerciantes del Mercado (OIT y Mujeres en Empleo Informal: Globalizando y Organizando [WIEGO], 2019). La necesidad de proporcionar servicios de cuidado infantil en los asentamientos informales de las ciudades africanas, como los de Nairobi (Kenya), es un elemento esencial de las políticas (Hughes *et al.*, 2021). En Gisenyi (Rwanda), UNICEF y Action pour le Développement du Peuple, una ONG nacional, abrieron seis centros de AEPI cerca de los mercados donde las madres que trabajan como comerciantes al otro lado de la frontera, en la República Democrática del Congo, pueden dejar a sus hijos bajo la supervisión de cuidadores capacitados (UNICEF *et al.*, 2021).

Algunos gobiernos gestionan centros de atención infantil en colaboración con ONG, sindicatos, organizaciones confesionales y comunidades. La Asociación de Mujeres Autónomas, un sindicato de la India, ha creado una cooperativa a cargo de 13 guarderías. Los progenitores abonan una cuota mensual, aunque los fondos también proceden de la asociación, de donantes y de subvenciones públicas. Mobile Creches, una ONG de la India, ofrece atención a los hijos de los trabajadores de la construcción, que suelen estar en el sector informal, en colaboración con el Gobierno y las empresas. En México, en 2007 se creó el Programa Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras y/o Padres Solos con el objetivo de dar subvenciones a las mujeres o a grupos comunitarios que deseen implantar un servicio de guardería domiciliario o comunitario (Moussié, 2018).



Varios alumnos sonríen en una escuela islámica de Nakhon Sri Thammarat (Tailandia).

CRÉDITOS: Tarik Abdel-Monem

## Los actores no estatales suelen mantener los obstáculos de género en la educación primaria y secundaria

El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) es la principal fuente de datos sobre la matriculación en centros públicos y privados. Define los actores privados de enseñanza como aquellas que no “dependen de una autoridad pública, sino cuyo control o gestión, con o sin fines de lucro, lo ejerce un organismo privado (p. ej., una ONG, un organismo religioso, un grupo de interés especial, una fundación o una empresa comercial)”. La proporción de instituciones privadas en todo el mundo aumentó en siete puntos porcentuales en unos diez años, del 10% en 2002 al 17% en 2013 en la educación primaria, y del 19% en 2004 al 26% en 2014 en la educación secundaria, pero desde entonces se ha mantenido prácticamente constante. A fecha de 2020, el porcentaje se situaba en un 19% en la educación primaria y en un 27% en secundaria.

Existen importantes variaciones en función de la región. Asia Central y Meridional es, con gran diferencia, la región que tiene el mayor porcentaje de matriculaciones en centros privados: un 36% en la educación primaria y un 48% en la secundaria en 2019. En las demás regiones el porcentaje no suele superar el 20%. Asia Central y Meridional también ha experimentado los mayores aumentos en términos absolutos desde el año 2000. Los incrementos más rápidos en las tasas de matriculación en centros privados de educación primaria, con porcentajes que se duplicaron o más, se observaron en el África del Norte y Asia Occidental, así como en Asia Oriental y Sudoriental, aunque en ambas regiones dichos porcentajes se mantuvieron entre los más bajos del mundo, en torno a un 10%. Europa y América del Norte registraron la menor tasa de aumento de las matriculaciones en centros privados de educación primaria (que se mantuvo constante, alrededor de un 10%), pero presentaron en cambio la mayor tasa de aumento de matriculaciones en centros privados de secundaria (del 9% en 2006 al 15% en 2014). La proporción de establecimientos privados creció más lentamente que el promedio mundial en África Subsahariana y en América Latina y el Caribe.

En la matriculación en los centros privados se han detectado interesantes patrones de género. A escala mundial, hay un número ligeramente mayor de niños que de niñas matriculados en centros privados tanto en el nivel de primaria (una diferencia de 1,5 puntos porcentuales) como en el de secundaria (1,9). No obstante, se observan variaciones entre los países, con características apreciables en las regiones. Por ejemplo, el número de niñas que asisten a centros de enseñanza privados es mayor que el de niños, lo que refleja la presencia de centros privados para niñas, sobre todo en el nivel de secundaria, en África Central y Occidental (en particular en Burkina Faso, el Camerún y el Togo), en Europa (en particular en Alemania, Austria y la República Checa) y, sobre todo, en el Caribe. En Granada, el 75% de las niñas y el 51% de los niños asisten a centros de enseñanza secundaria privados. En San Vicente y las Granadinas, por su lado, la diferencia a favor de las niñas es de seis puntos porcentuales.

Por el contrario, en Asia Meridional hay más niños que niñas en los centros privados de secundaria y, sobre todo, de primaria. La India presenta las mayores diferencias de la región, de unos seis puntos porcentuales en ambos niveles (47% frente a 41% en primaria y 55% frente a 49% en secundaria). Situación que también se observa en Asia Occidental, sobre todo en los Estados del Golfo, pero también en Israel, Palestina y, especialmente, Jordania, donde la diferencia es de diez puntos porcentuales en primaria (39% frente a 29%) y ocho en secundaria (25% frente a 18%) (**Gráfico 16**).

En algunas regiones y países, como la India, esta brecha puede evidenciar un sesgo en las preferencias de género, consecuencia de que algunas familias dan prioridad a los varones en las decisiones de gasto educativo (**Recuadro 4**). En otras regiones y países, la diferencia se debe a la prevalencia de las escuelas confesionales no estatales y a la preferencia de las familias por matricular a niños o niñas.

## LOS CENTROS CONFESIONALES NO ESTATALES DE ASIA HAN AUMENTADO EL ACCESO DE LAS NIÑAS A LOS ESTUDIOS, PERO ¿A QUÉ PRECIO?

Hace varias décadas existía una elevada disparidad de género en la educación en muchos países asiáticos de mayoría musulmana, como Bangladesh, Indonesia y Malasia. Desde entonces se han logrado avances significativos para aumentar el acceso y colmar las brechas de género, en colaboración con proveedores confesionales no estatales<sup>1</sup>.

El aumento de la matriculación de las niñas en las madrasas contribuyó a moderar las restricciones sociales a la movilidad de las mujeres en las zonas rurales conservadoras (Asadullah y Wahhaj, 2012), en las que dichos centros constituyen plataformas de bajo costo para lograr la educación universal. En Indonesia, hace 100 años que las madrasas admiten niñas. Proporcionan educación desde el nivel de preescolar hasta el universitario, combinando estudios religiosos y programas de derechos de la mujer, y preparando a las futuras tituladas para ser líderes espirituales. En la actualidad, existen redes nacionales de actores dirigidas por líderes religiosas que tienen poder de influencia (Asadullah y Maliki, 2018).

Aun así, las madrasas también pueden anular parte de los efectos positivos que tiene un mayor acceso a la educación sobre la igualdad de género. En primer lugar, es posible que sus planes de estudio y libros de texto no contemplen la igualdad entre los géneros y que refuercen en cambio los discursos tradicionales sobre los roles de género, como han demostrado estudios realizados en Bangladesh, Indonesia, Malasia, el Pakistán y la Arabia Saudita (Asadullah et al., 2018; Ghalib, 2017; Suwardi et al., 2017). En segundo lugar, sus prácticas docentes y de aprendizaje, como la segregación por géneros y las restricciones a las interacciones sociales en función del género, pueden transmitir que esas prácticas de desigualdad de género tienen una aceptación social más amplia. En tercer lugar, sus docentes pueden carecer de formación para abordar las cuestiones de género y actuar como modelos negativos, lo que afectará, por ejemplo, a las actitudes del alumnado hacia la fertilidad. En cuarto lugar, los centros más tradicionales quizás tengan entornos restringidos, con una escasa exposición a modelos de conducta y medios de comunicación progresistas. La reproducción de las normas de género tradicionales desalienta la participación en la educación superior y en el empleo. Lo que ocurre dentro de los centros confesionales influye en la persistencia de las normas y actitudes patriarcales en la sociedad.

Pese a todo, tampoco hay que exagerar esos posibles efectos negativos: resulta muy complicado separar la repercusión de las creencias religiosas y el entorno socioeconómico de la que puedan tener las escuelas confesionales no estatales en el progreso hacia la igualdad de género. Se ha constatado que las matriculaciones en las madrasas presentan una correlación positiva con la intensidad de las convicciones religiosas que hay en el hogar y la distancia física que lo separa de un centro no confesional. También se ha comprobado que tienen una correlación negativa con los ingresos del hogar. Esto pone de manifiesto que las madrasas tienden a estar situadas en zonas rurales y en muchas localidades desatendidas son las únicas escuelas en funcionamiento, lo que dificulta separar su influencia de la del contexto socioeconómico en el que se enmarcan (Asadullah et al., 2015). Sus historias culturales e institucionales singulares que, a menudo, difuminan los límites entre los actores estatales y no estatales, complican aún más el análisis. Las diferencias entre ellas pueden radicar en la escuela de pensamiento que se sigue, el énfasis en las escrituras y las ciencias islámicas, la presencia de rituales cotidianos, los mecanismos de internado y la relación con las mezquitas locales. Estas importantes diferencias hacen que las experiencias cambien en función del país e incluso del centro.

### **El panorama de las escuelas confesionales no estatales en Asia es complejo**

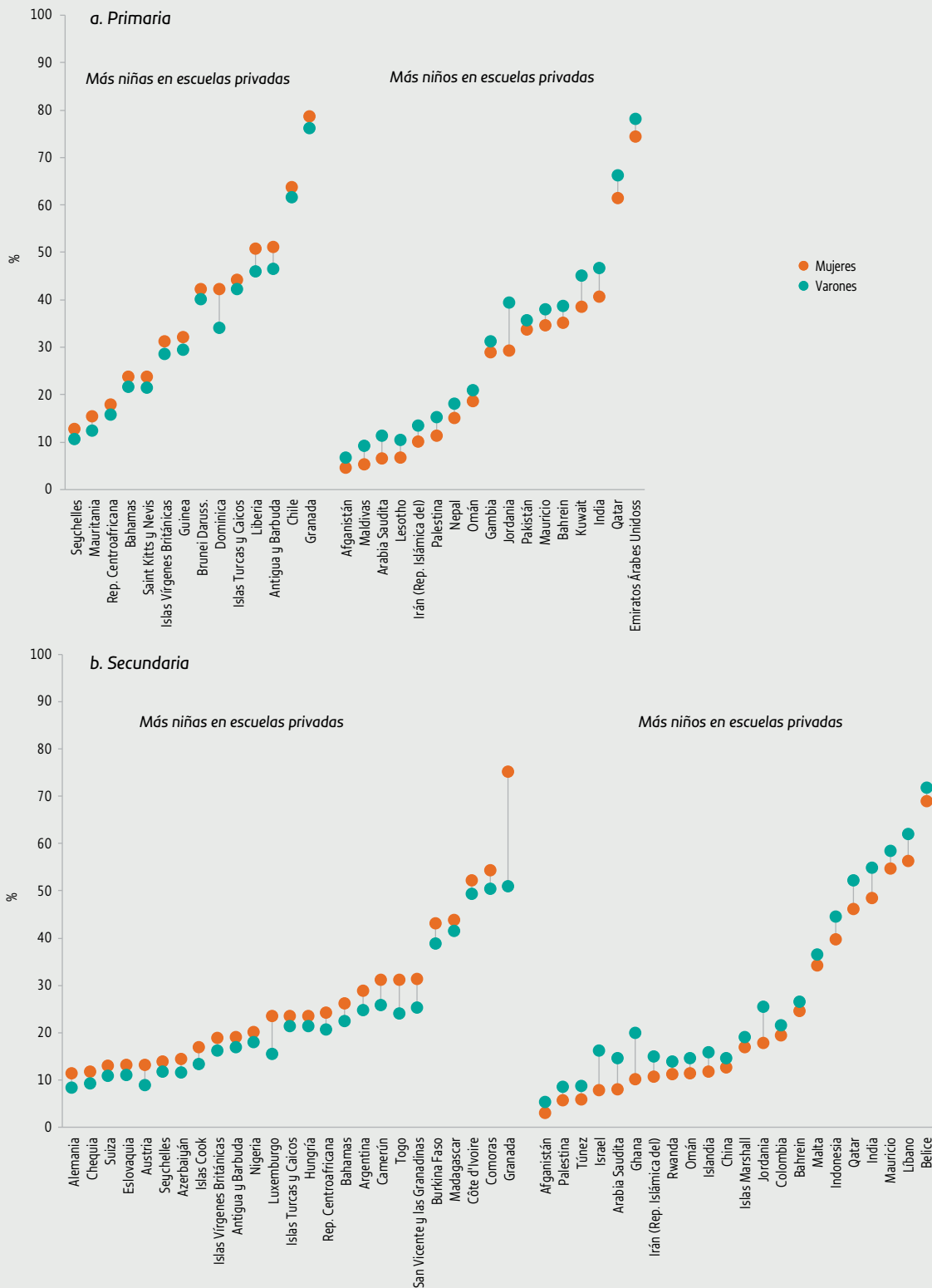
Las escuelas confesionales no estatales de Asia suelen funcionar en un entorno institucional complejo. No son de un único tipo, sino actores muy distintas, que presentan diferencias significativas en cuanto a la educación que ofrecen y el apoyo financiero que reciben. Aunque las madrasas suelen seguir un plan de estudios que promueve un modo de vida religioso, la situación dista mucho de ser uniforme, tanto dentro de los países como entre ellos. Algunos países las integran en el plan de estudios gubernamental, mientras que otros se ciñen a los modelos tradicionales.

<sup>1</sup> Esta sección se basa en Asadullah (2022).

**GRÁFICO 16:**

**En Asia Meridional y Occidental la cantidad de niños en escuelas privadas es mayor que el de niñas, mientras que en el Caribe ocurre lo opuesto**

Porcentaje de matriculación en establecimientos privados, por sexo (2016-2019)



Nota: Los países seleccionados registraban una brecha de género mínima de dos puntos porcentuales en la proporción de la matriculación en establecimientos privados.  
Fuente: Base de datos del IEU.



**RECUADRO 4:**

**Las decisiones escolares de los hogares podrían no ser imparciales en cuanto al género**

En algunos países, los hogares discriminan entre los hijos y las hijas en sus decisiones sobre educación.

En Asia Meridional, los prejuicios de género favorecen a los niños en la educación. El gasto de los hogares en la educación superior de los hijos varones en la India y el Pakistán se suele reflejar en la decisión de enviarlos a escuelas privadas; el gasto por hijo que asiste a la escuela pública se distribuye equitativamente entre niños y niñas (**Gráfico 17**). En la India, se observa esta preferencia por los hombres independientemente de la comunidad, casta, ingresos y nivel educativo de los progenitores (Maitra *et al.*, 2016).

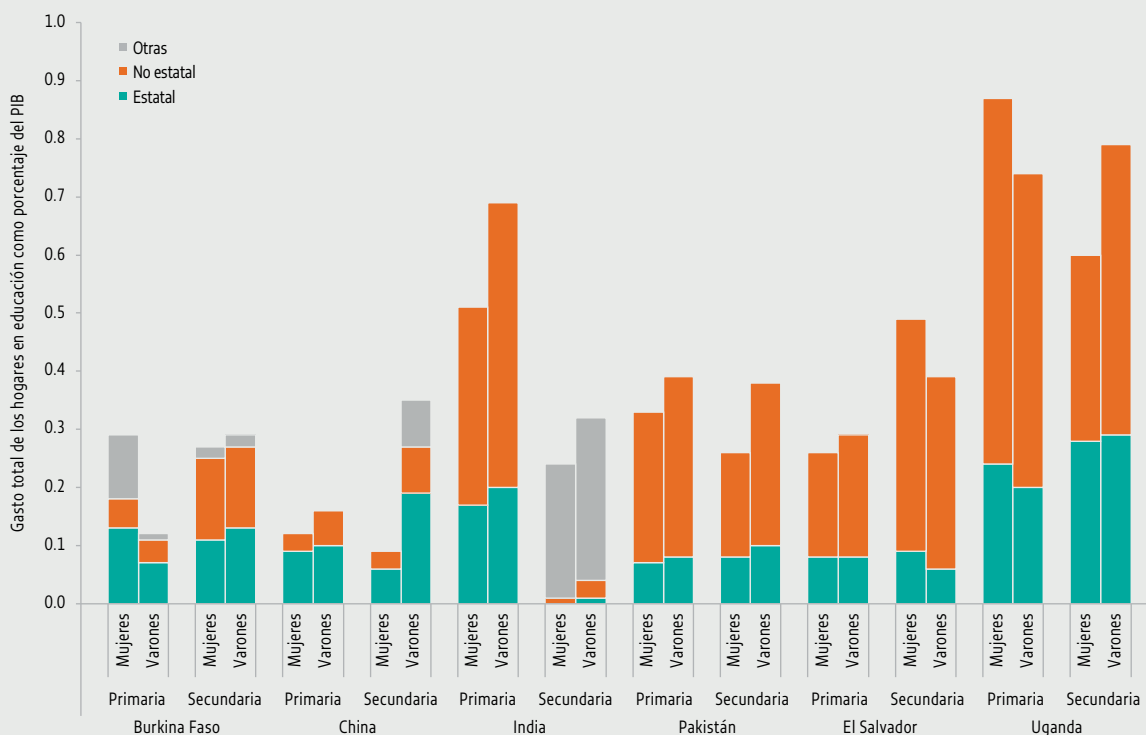
También es más probable que los hijos varones se beneficien de las clases particulares complementarias, incluido en el sur de Assam en la India (Laskar, 2016), y en Bangladesh. Esto se observa claramente en los patrones de gasto de los hogares en China, donde el gasto en los hijos varones es superior, en especial entre los que asisten a la escuela pública, lo que probablemente es reflejo de una tendencia más pronunciada a gastar en las clases particulares complementarias de estos con el fin de mejorar sus posibilidades de entrar en la universidad. En cambio, las pruebas procedentes de Macao (China) y Hong Kong (China) revelaban una probabilidad mayor de que las estudiantes recibieran clases particulares (Bray *et al.*, 2014).

Los hogares en América Latina también suelen gastar más en la educación secundaria de las niñas (Acerenza y Gandelman, 2019). En El Salvador, el gasto en las niñas y los niños es relativamente similar en el nivel de primaria, pero es mucho mayor en las niñas en el de secundaria, lo que plantea que los niños abandonan pronto la escuela.

**GRÁFICO 17:**

**En algunos países, se observan brechas de género en el gasto en educación de los hogares**

Gasto de los hogares en la educación primaria y secundaria, como porcentaje del producto interno bruto (PIB), por sexo, nivel de educación y tipo de escuela, países seleccionados (década de 2010)



Fuente: Análisis del equipo del Informe de seguimiento de la educación en el mundo a partir de la información del Instituto de Métrica y Evaluación de la Salud (2021).

En **Bangladesh**, las madrasas pertenecen al sector no estatal y se dividen en dos tipos. Las madrasas *alia*, registradas y formales, funcionan en diferentes niveles (primaria/*ebtedayee*, secundaria/*dakhil*, segundo ciclo de secundaria/*alim* y postsecundaria) y muchas en varios a la vez. El Ministerio de Educación se encarga de su gestión. En 2018, había 4.300 madrasas de primaria y 9.300 de postprimaria en el sistema *alia*. Suponían el 4% de las matriculaciones de primaria y el 20% de las de secundaria, frente a casi un tercio en 2009. Mientras que el 86% de las madrasas *alia* se encuentran en zonas rurales (Oficina de Información y Estadísticas Educativas de Bangladesh [BANBEIS], 2018), en las zonas urbanas han surgido hace poco las llamadas madrasas “de cadetes”, con el inglés como lengua vehicular (Badrunnesha y Kwauk, 2015).

Las madrasas *alia* siguen la normativa del Consejo de Educación de las Madrasas en lo que atañe al nombramiento de docentes, el plan de estudios, los libros de texto y la evaluación. Como el plan de estudios coincide en lo fundamental con el de las escuelas no religiosas, el alumnado puede trasladarse libremente a estas sin dificultad. Los alumnos tienen derecho a recibir un estipendio si superan un concurso al final de la educación primaria y el primer ciclo de secundaria. Las madrasas no estatales *alia* reciben cierta financiación estatal. El gobierno paga los sueldos de los docentes y administradores del 35% de las madrasas de primaria y del 82% de las de postprimaria. Las madrasas de primaria también reciben cantidades menores para los salarios de los docentes. Solo el 25% obtiene subvenciones globales para la infraestructura y el funcionamiento; además, el número de sus alumnos que reciben estipendios es mucho menor.

Las madrasas *qawmi*, no acreditadas, no formales y que suelen estar dentro de mezquitas, son gestionadas por el Ministerio de Asuntos Religiosos. Las estimaciones de su número varían, pero una encuesta reciente señaló que eran unas 14.000 (BANBEIS, 2018). Es posible que estas cifras inflen las del alumnado, ya que algunos niños están matriculados simultáneamente en madrasas *qawmi* y en otros centros. Un estudio de las zonas rurales de Bangladesh calculó que la proporción de alumnos de *qawmi* en el total de las matriculaciones en las madrasas de primaria y secundaria era del 4% o inferior. No obstante, las madrasas *qawmi* son las más extendidas en la educación preescolar (Asadullah y Chaudhury, 2016).

Estas madrasas siguen un plan de estudios no formal que no tiene una secuencia temporal clara, ni cursos académicos. Aunque se imparten algunas clases de materias no religiosas hasta el octavo curso, son irregulares. La mayoría de los libros de texto son aprobados por el Consejo de Educación de las Madrasas *Qawmi* de Bangladesh (Befaql Madaris Arabia), creado con la intención de regular su calidad, pero sin capacidad de hacerlo. Este consejo y otros seis se aglutinaron bajo el manto de Al-Haiyatul Uliá Lil-Jamiatil Qawmia Bangladesh en 2017. Las madrasas *qawmi* tienen independencia financiera, puesto que se financian con donaciones no estatales y de la beneficencia de fuentes no declaradas. Una fuente fundamental de ingresos son las remesas de los migrantes en los países árabes.

En **Indonesia** existen, a grandes rasgos, tres tipos de actores educativos que siguen los principios de la fe islámica. Las primeras son las escuelas islámicas privadas (*Sekolah Islam*), supervisadas por el Ministerio de Educación, Cultura, Investigación y Tecnología, que ofrecen una educación de un nivel comparativamente alto y cobran unas tasas elevadas. Se centran en asignaturas generales y dedican de cuatro a cinco horas semanales a las religiosas (frente a las dos de las escuelas públicas), tratando de ofrecer un *ethos* islámico.

Las segundas son las madrasas públicas y privadas, supervisadas por el Ministerio de Asuntos Religiosos y que siguen un plan de estudios aprobado a escala nacional, del que el 70% es general y el 30% religioso. Cubren los niveles de primaria (*ibtidaiyah*), primer ciclo de secundaria (*tsanawiyah*) y segundo ciclo de secundaria (*alimah*). Las madrasas públicas, que son minoría, se benefician de la ayuda a los costos unitarios, que cubre los costos de inversión, incluido el terreno, junto con los salarios y otros costos operativos recurrentes y las becas. Solo pueden optar a estos fondos madrasas privadas seleccionadas y que se hayan comprometido a ejecutar algún plan de transformación. Pero tanto las madrasas públicas y privadas como las escuelas islámicas privadas pueden optar a los fondos de asistencia operativa concedidos por el gobierno central, en los que se aplica una fórmula de asignación por alumno, y a los fondos de asistencia operativa concedidos por las administraciones locales, que no siguen ninguna directriz.

El tercer tipo son las *pesantren no formales*, que se centran en materias religiosas, aunque algunas ofrecen asignaturas generales y profesionales. Muchas disponen de internados (*pondok*). Su plan de estudios está fuera de la influencia del Ministerio de Asuntos Religiosos y algunas no están registradas. Las *pesantren* pueden optar a subvenciones de las administraciones locales y del ministerio antes mencionado. Las 52.000 *madrasas* y 116.000 *pesantren* registradas representan el 40% del total de los centros de enseñanza primaria y secundaria.

Los actores confesionales también se diferencian por su adscripción a organizaciones específicas: las afiliadas a Nahdlatul Ulama son más tradicionales, mientras que las vinculadas a Muhammadiyah se consideran relativamente modernistas y las afiliadas a Jaringan Sekolah Islam Terpadu ofrecen un plan de estudios secular integrado dentro de un marco moral islámico (Muttaqin et al., 2020; Tan, 2014).

En **Malasia**, la demanda de servicios de educación de las *madrasas* es relativamente moderada. A fecha de 2020, el 6% del total de los actores son centros de enseñanza primaria y secundaria basados en los preceptos de la fe islámica. Se concentran sobre todo en los estados de Kelantan y Terengganu. Las escuelas confesionales islámicas gubernamentales reciben el nombre de *Sekolah Agama*. Otros tipos de escuelas confesionales islámicas son las escuelas primarias o secundarias religiosas estatales, las escuelas primarias o secundarias religiosas populares, las escuelas *Maahad Tahfiz*, las escuelas religiosas subvencionadas por el gobierno, las escuelas religiosas privadas y las *pondoks*. Los centros públicos reciben ayuda financiera mediante subvenciones de capital, subvenciones en forma de ayuda y subvenciones de asignación por alumno. Los centros confesionales privados no reciben ninguna ayuda gubernamental, salvo en la medida en que los alumnos con bajos ingresos puedan tener derecho a solicitar subsidios.

### **Se ha establecido un vínculo entre los centros confesionales no estatales y unos resultados desiguales según el género**

Un nuevo análisis llevado a cabo para el presente informe examinó las pruebas que vinculan a los centros confesionales, especialmente a los no estatales, con los avances o el estancamiento con respecto a la consecución de la igualdad de género en sus sociedades.

Un estudio en el que se comparaba a las tituladas de centros de secundaria con las de *madrasas* constató que estas últimas tenían actitudes menos favorables hacia la educación superior de las niñas y las madres trabajadoras, consideraban que la crianza de los hijos era la principal responsabilidad de las esposas, creían que el número óptimo de hijos dependía de Dios e indicaban una preferencia por las familias numerosas (Asadullah y Chaudhury, 2010). Otros análisis indicaron que los alumnos de las *madrasas*, especialmente los de centros no acreditados, tenían actitudes menos favorables que los de los centros laicos sobre las mujeres y sus capacidades. Se determinó que los docentes de las *madrasas* tradicionales tenían familias considerablemente más numerosas (Asadullah et al., 2019).

En **Bangladesh**, en el año 2000 había una diferencia de seis puntos porcentuales en el porcentaje de finalización del primer ciclo de secundaria en detrimento de las niñas, mientras que en el segundo ciclo era de nueve puntos. En 2020, las niñas superaban las tasas de finalización de estudios de los niños en 15 puntos porcentuales en el primer ciclo de secundaria y en el segundo ciclo la diferencia era ya inexistente. Gran parte de ese cambio se atribuye a los programas de estipendios de los centros de secundaria para las niñas, incluidas las alumnas de *madrasas*, que se introdujeron a mediados de la década de 1990.

Sin embargo, los estereotipos tradicionales de género eran más comunes en las *madrasas*. Por ejemplo, en una encuesta realizada a mediados de la década del 2000 el 55% de los líderes religiosos comunitarios y el 63% de los docentes de las *madrasas* estaban de acuerdo con que las mujeres debían tener iguales o mejores oportunidades de educación que sus esposos, cuando entre los docentes de los centros laicos ese porcentaje era del 69%. Aun así, es posible que estas actitudes no influyan en el alumnado. En una encuesta de 2014 a mujeres de entre 20 y 30 años, se comprobó que los principios por los que se guiaban las tituladas de las *madrasas* no eran diferentes de las de los centros laicos e incluso se habían hecho ligeramente más progresistas en cuestiones como el empleo, la educación, el desarrollo de los adolescentes y el matrimonio. Por ejemplo, el 21% de las tituladas de las *madrasas* y el 26% de las de los centros laicos creían que los niños necesitaban más nutrición que las niñas para estar fuertes y sanos (**Gráfico 18**). El tipo de datos de los que se dispone no ayuda a establecer una relación de causalidad. También es probable que, con el paso del tiempo, las características socioeconómicas de las tituladas de las *madrasas* converjan con las de los centros laicos. Por ejemplo, los dos grupos prácticamente coincidían en cuanto a la edad del primer matrimonio, la edad deseada para casarse y la situación de la dote. Además, las

tituladas de las madrasas estuvieron más tiempo en el sistema educativo. Las pocas diferencias significativas indican, como mínimo, que la educación de las madrasas ha tenido poco efecto en las actitudes de las mujeres acerca de las cuestiones de género.

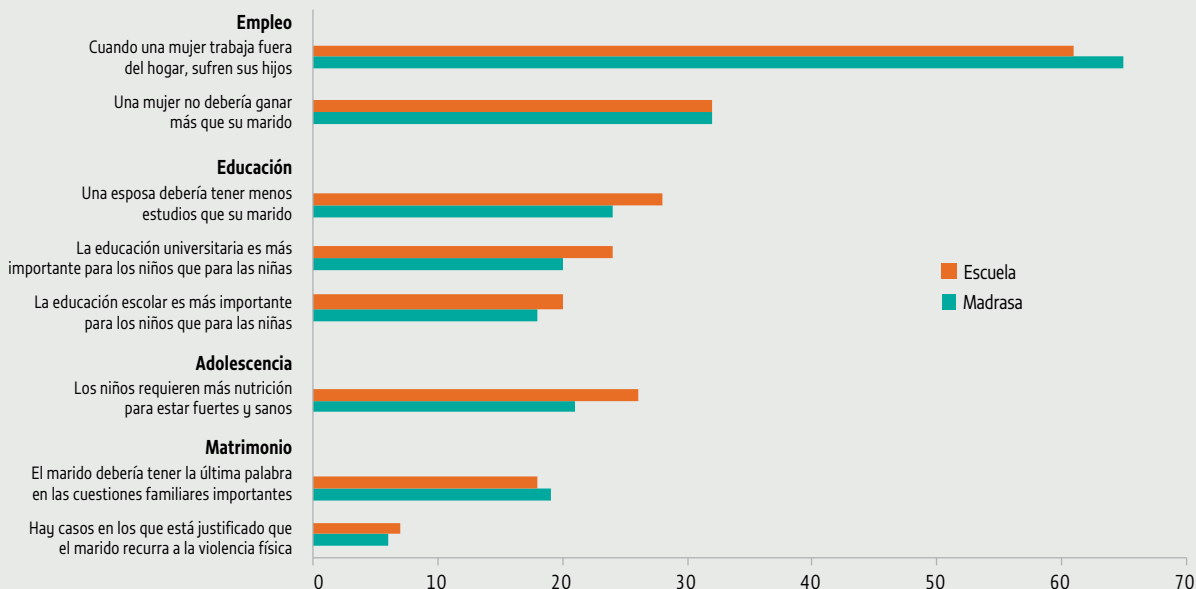
En **Indonesia**, utilizando la edición de 2014 de una encuesta de seguimiento a los hogares, el análisis de las actitudes cívicas y sociales de los encuestados musulmanes de entre 18 y 60 años que habían asistido a la escuela hasta el nivel secundario mostró que las personas educadas en las madrasas, especialmente los hombres, eran más religiosas y tenían más probabilidades de adherirse a una ideología religiosa concreta. La diferencia entre centros laicos y madrasas en las actitudes cívicas y sociales es mayor en el caso de los hombres que de las mujeres. Además, en lo que respecta a las actitudes generales de confianza en la comunidad, había una diferencia relativamente grande en el porcentaje de titulados de las escuelas laicas (69%) y las madrasas (77%) que coincidían en que confiaban más en las personas de su etnia. En cuanto al comportamiento electoral, los adultos que estudiaron en madrasas expresaron su preferencia por candidatos que eran de su misma religión o de convicciones religiosas, con una diferencia de cinco puntos porcentuales en el caso de los hombres y de siete en el de las mujeres. Entre las mujeres, había una mayor diferencia en las zonas urbanas (siete puntos) que en las rurales (tres). Pero, como ya se ha señalado, no es posible determinar si esas diferencias de actitud reflejan la influencia de la educación de las madrasas o las creencias religiosas: por ejemplo, las mujeres educadas en madrasas también tienden a ser más religiosas, lo que a su vez podría explicar la diferencia en las actitudes sociales observada.

En **Malasia**, una encuesta practicada en centros de secundaria y madrasas del estado de Kelantan y del valle de Klang documentó diferencias en las actitudes de las alumnas y docentes en materia de género. Las de las madrasas, por su parte, expresaron su preferencia por normas más tradicionales y que implicaban desigualdad de género. Por ejemplo, el 89% de las alumnas de las madrasas — en los centros laicos eran el 67% — estaban de acuerdo en que “el marido debe tener la última palabra en los asuntos familiares importantes” y el 90% —frente al 79% en los centros laicos— coincidían en que “la función más importante de la mujer es ser una buena ama de casa”. También se observaron algunas diferencias notables entre docentes. En torno a un 21% de las docentes de las madrasas estaba de acuerdo en que “una mujer debe aguantar la violencia para preservar su familia”, en comparación con el 6% de los centros laicos, mientras que el 17% de las

**GRÁFICO 18:**

**En Bangladesh, no se observaba diferencia entre las actitudes de género de las graduadas de las madrasas femeninas y las tituladas del resto de escuelas**

Porcentaje de mujeres que estaban de acuerdo con afirmaciones discriminatorias en cuanto al género, por tipo de educación terminada (2014)



Fuente: Asadullah (2022).

docentes de las madrasas coincidían en que los niños eran más inteligentes que las niñas y el 19% en que los niños se comportaban mejor que las niñas, cuando en los centros laicos este porcentaje era del 7% (**Gráfico 19**).

Así pues, los datos indican que las madrasas, especialmente las que pertenecen al sector no estatal —y en concreto las que no están acreditadas—, constituyen una fuerza tradicional que ejerce una influencia negativa en la igualdad de género, en contraste con su influencia positiva en el acceso a la educación de las niñas. Los gobiernos disponen de instrumentos para minimizar estos efectos potencialmente negativos: pueden exigir que todas las madrasas estén registradas y acreditadas en virtud del mismo proceso que los centros laicos, que sigan el mismo plan de estudios y las mismas normas, y que los docentes reciban la misma capacitación, incluida formación para abordar los prejuicios de género.

La violencia en los centros educativos confesionales no estatales es motivo de preocupación en Asia Meridional. En la India, una encuesta realizada en 2007 por el Ministerio de Desarrollo de la Mujer y el Niño entre los niños de 11 estados reveló que al menos la mitad de las niñas habían sufrido alguna forma de violencia, incluso en las escuelas privadas y religiosas (UNICEF, 2016). En el Pakistán, los abusos sexuales en las escuelas y las madrasas llevan mucho tiempo siendo un problema generalizado (Zafar, 2020) y se ha informado de casos de sobornos a la policía para que no tramitase denuncias contra clérigos (Gannon, 2017).

También en otras regiones, los centros educativos confesionales no estatales, aun siendo una parte fundamental de la educación en muchos países, pueden ser polémicos si no están sometidos al mismo tipo de supervisión que los demás. Entre las preocupaciones al respecto cabe citar la desatención de los niños, la impartición de enseñanzas religiosas que tienen efectos sociales negativos y los conflictos entre grupos culturales. Por ejemplo, las escuelas coránicas de África Occidental, de gran tradición, están siendo cuestionadas por no proteger el bienestar de los niños varones (**Recuadro 5**). Otro ejemplo es el de Inglaterra (Reino Unido), donde el Ministerio de Educación ha emitido advertencias a un centro islámico que tenía entradas separadas para niños y niñas, y segregaba por sexo todas las clases y actividades (Lowrie, 2017) y a una guardería judía que también separaba a los niños por sexo, lo que refuerza los estereotipos de género (National Secular Society, 2019).

#### RECUADRO 5:

##### Los niños varones que asisten a las escuelas coránicas en el Senegal no suelen disfrutar de protección

Por lo general, miles de niños son enviados a vivir como *talibés* en internados coránicos tradicionales, o *daaras*, en las principales ciudades del Senegal, lejos de su familia y de su hogar. La mayoría de los *talibés* que viven y estudian en *daaras* son niños de entre 5 y 15 años (Human Rights Watch, 2019b). Las niñas suelen asistir a *daaras* (*externados*) en régimen externo, aunque en menor medida (Human Rights Watch, 2017).

El sistema de *daara* se ha arraigado en el Senegal debido a la pobreza, la tradición cultural de confiar la crianza de los hijos a otras personas adultas, y el requisito social de que los niños aprendan el Corán. Las *daaras* se mantienen fuera del sistema nacional de educación, a pesar de los intentos de integración (Radio France Internationale [RFI], 2019). En consecuencia, la calidad no se examina y pocos *talibés* reciben una educación formal más allá de la memorización del Corán (Human Rights Watch, 2017).

Las condiciones de vida en algunas *daaras* son terribles, con falta de alimento o atención médica. Muchos docentes del Corán explotan a sus *talibés* y los obligan a mendigar para satisfacer cuotas diarias de dinero, arroz o azúcar. En 2018, se estimó que los docentes explotaban a más de 100.000 niños varones. La obligación de mendigar interfiere con su capacidad para estudiar y los expone al riesgo de violencia en las calles. Los que no consiguen llevar dinero pueden verse atados con cadenas o ligaduras, y sufrir maltrato físico o psicológico. Entre 2017 y 2020 murieron aproximadamente 17 estudiantes como resultado de "actos de violencia, negligencia o exposición a peligros", lo que dio pie a que los docentes rompieran el silencio al respecto (Senghor, 2020).

Las ONG locales, con el apoyo internacional, están trabajando para mejorar las vidas de los *talibés*. Maison de la Gare lleva desde 2007 facilitando alojamiento, comida y medicamentos a *talibés*. La organización ofrece programas para facilitar la integración de los niños en la sociedad senegalesa a través de la educación, la formación profesional, el deporte y el arte (Maison de la Gare, 2021). Asimismo, investiga de dónde proceden los niños con el propósito de intentar reunirlos con sus familias (Cohen, 2019).

**GRÁFICO 19:**

**En Malasia, las actitudes de género de las alumnas y docentes de las *madrastas* femeninas eran más tradicionales que las de sus pares del resto de escuelas**

Porcentaje de mujeres que estaban de acuerdo con afirmaciones discriminatorias en cuanto al género, por tipo de educación (2014)



Fuente: Asadullah (2022).

Alumnas refugiadas sirias estudian enfermería en Luminus Technical University College (Jordania). Declaran que el laboratorio las ayudará a reproducir el ambiente de un hospital donde trabajarán en el futuro.

CRÉDITOS: UNHCR/Lilly Carlisle



# Las universidades privadas no mixtas tienen un papel ambiguo en la consecución de la igualdad de género

En todos los países es legal que las mujeres cursen estudios terciarios de algún tipo. Las mujeres son la mayoría de los alumnos terciarios en todo el mundo, aunque en algunas regiones los factores culturales, religiosos y políticos limitan sus oportunidades educativas. A lo largo de la historia, se han fundado facultades y universidades para mujeres con el objetivo de superar esos obstáculos al acceso. Los centros de educación postsecundaria que solo admiten alumnas continúan con esta misión hoy en día. Dependiendo del contexto nacional, desempeñan una serie de funciones, entre ellas la de facilitar el acceso a alumnas que de lo contrario no podrían seguir estudiando después de la enseñanza secundaria, ofrecer programas de estudios que no están disponibles en los centros mixtos, promover el liderazgo y el desarrollo personal entre las alumnas, y establecer campus en los que haya menos sexismo y acoso por razón de género que en los actores mixtos. Además, han sido históricamente símbolos del valor de la educación de las niñas y las mujeres<sup>2</sup>.

Los colegios y universidades separados por sexos pueden ser totalmente privados, y no recibir apoyo económico del Estado; estar financiados mediante una combinación de fuentes privadas y estatales; o depender totalmente de los fondos públicos. Su distribución en el mundo es desigual y hay muchos países que carecen de ellos (Purcell, 2005; Renn, 2014).

La educación superior femenina en la India surgió de la creación de escuelas para niñas a finales del siglo XIX y de los esfuerzos por formar a maestras en academias que a veces eran similares a los centros de secundaria y en ocasiones más avanzadas. La fundación en 1916 de la Universidad Para Mujeres de la India, actualmente Universidad Para Mujeres SNDT, fue un acontecimiento decisivo que inició un lento movimiento hacia la apertura de facultades femeninas independientes, facultades femeninas afiliadas a universidades mixtas (p. ej., la Facultad Femenina Lady Shri Ram y la Universidad de Delhi) y universidades para mujeres independientes. Los centros públicos y privados de la India representan actualmente el mayor sector educativo no mixto del mundo: hay más de 4.500, de los que casi un tercio son centros de formación profesional (*India Today*, 2016). En general, la educación mixta no tiene opositores, si bien hay fuerzas religiosas y culturales que limitan las decisiones individuales de las mujeres (Renn, 2014, 2017). La Comisión de Subvenciones Universitarias reconoció la importancia de las universidades para mujeres y tuvo en su momento un plan para crear otras 700 (*Times of India*, 2012). Las universidades para mujeres públicas y privadas también hacen importantes contribuciones a la educación de las mujeres en el Pakistán. Desgraciadamente, son objetivos fáciles para la oposición violenta a la educación de las mujeres, como demuestran los ataques terroristas cometidos contra alumnas suyas en 2009 y 2013 (Khan, 2014).

La creación de instituciones separados por sexos en Asia Oriental y Sudoriental tenía por objeto facilitar el acceso de las mujeres a la educación superior, que antes era exclusivamente masculina. Varias universidades para mujeres independientes fueron fundadas por educadoras pioneras, algunas de las cuales habían asistido a facultades y universidades de Europa o los Estados Unidos. Por ejemplo, la Universidad Tsuda de Tokio fue fundada por una antigua alumna del Bryn Mawr College y promovió un nuevo estilo de educación para las mujeres japonesas (Pamonag, 2012). El Japón cuenta con dos universidades públicas para mujeres. Misioneros cristianos de América del Norte y Europa trabajaron en varios países asiáticos y gracias a su labor se fundaron instituciones de un solo sexo que perduran en el Japón y la República de Corea. Las órdenes católicas presentes en Filipinas fundaron cinco de las seis universidades para mujeres en funcionamiento del país. Algunas universidades privadas solo para mujeres de estos tres países tienen suficientes recursos y demanda de alumnas para seguir actuando como instituciones femeninas dentro de sectores postsecundarios en su gran mayoría mixtos.

<sup>2</sup> Esta sección se basa en Renn (2022).



En China hay un número reducido de universidades para mujeres que complementan un sistema de educación superior en su inmensa mayoría mixto. Una encuesta indicó que el 47% de las alumnas de las universidades para mujeres procedían de zonas rurales, en comparación con el 22% de las demás universidades y facultades (Lingyu et al., 2021). Las preferencias del alumnado por las instituciones separadas por sexos o mixtas pueden verse superadas por su deseo de obtener una plaza en una institución educativa postsecundaria (Renn, 2017).

La educación superior separada por sexos es la norma en los Estados del Golfo. Puede darse un modelo de educación segregada por géneros dentro de instituciones nominalmente mixtas, en las que hombres y mujeres utilizan diferentes partes de un campus físico, estudian diferentes itinerarios de cursos en línea y participan en series de actividades paralelas en el campus (Lipka, 2012; Naidoo y Moussly, 2009). En 2009, la Arabia Saudita se convirtió en el último país en permitir oficialmente la educación mixta en la educación superior pública (Naidoo y Moussly, 2009). La Universidad Princesa Nourah bint Abdulrahman, fundada en 1970 en Riad como Facultad de Magisterio femenina, accedió a la categoría de universidad de pleno derecho femenina en 2004 y es actualmente una de las mayores universidades para mujeres del mundo (Butt, 2018).

La mayoría de las instituciones públicas postsecundarias de los Emiratos Árabes Unidos están separadas por sexos, y las universidades para mujeres ofrecen instituciones paralelas dentro de los sistemas. Las Escuelas Superiores de Tecnología, por ejemplo, tienen campus masculinos y femeninos en todos los emiratos (Escuelas Superiores de Tecnología, 2021). El Gobierno fundó la Universidad Zayed en Abu Dabi y Dubái en 1998, como respuesta a la necesidad de proporcionar acceso a la educación superior a las mujeres y preservar al mismo tiempo las leyes nacionales que prohibían entonces la educación mixta. Las instituciones no auspiciadas por el Estado pueden ser totalmente mixtas.

En la educación postsecundaria de África predomina el modelo de educación mixta. Cuando hay universidades para mujeres, son resultado de iniciativas locales orientadas a facilitar el acceso a las niñas y las mujeres. La Universidad Ahfad para Mujeres se estableció en 1966 en el Sudán a partir de una escuela para niñas fundada en 1907 (Badri, 2001). El Consejo Nacional para la Educación Superior le concedió la categoría plena de universidad en 1995. Más recientemente, se han fundado universidades para mujeres con el propósito de crear oportunidades de educación superior en campos en los que las mujeres han estado insuficientemente representadas. Por ejemplo, la Universidad de Ciencia y Tecnología de la Mujer de Kiriri (KWUST, por sus siglas en inglés) en Kenya se estableció en 2002 “para subsanar la brecha existente en la representación de género en la educación superior, así como para contribuir al desarrollo económico y social del país” (KWUST, 2021). La Universidad de la Mujer en África, establecida también en 2002 en Zimbabwe, se centra en la agricultura, la gestión, la iniciativa empresarial y las tecnologías de la información (Universidad de la Mujer en África, 2021).

En los Estados Unidos, Mount Holyoke Female Seminary (ahora, Mount Holyoke College) abrió sus puertas en 1837 como institución exclusivamente femenina centrada en un plan de estudios de calidad y en la preparación de misioneras cristianas. Las oportunidades para las mujeres fueron aumentando paulatinamente con la fundación de facultades femeninas privadas adicionales y un número reducido de establecimientos privados de educación mixta. A medida que fue extendiéndose la educación superior con apoyo estatal durante el siglo XIX, las mujeres pudieron acceder a algunas universidades públicas, facultades de agricultura y escuelas normales o de magisterio (Solomon, 1985). La educación superior de las mujeres encontró una resistencia considerable arraigada en creencias seudocientíficas según las cuales el cuerpo de la mujer no puede soportar los rigores de la labor intelectual, o que simplemente las mujeres no debían hacer los tipos de trabajo para los que las universidades las prepararían (Palmieri, 2007). Muchos establecimientos con apoyo estatal prohibieron inicialmente la admisión de mujeres, aunque pocos seguían haciéndolo a finales del siglo XIX. En su momento álgido durante la primera mitad del siglo XX, había más de 300 establecimientos no mixtos (Langdon, 2001), que en su mayoría eran privados e incluían un número sustancial de establecimientos católicos. La cantidad reducida de universidades para mujeres con apoyo estatal (p. ej., la Universidad Estatal de Florida, la Universidad de Mississippi para las Mujeres, o la Universidad de la Mujer de Texas) queda reflejada en cierta medida en las divisiones o facultades femeninas dentro de universidades estatales más grandes (p. ej., Douglass College en la Universidad Rutgers).

Como las mujeres pudieron acceder a prácticamente todas las facultades y universidades del país a finales del siglo XX, las instituciones no mixtas se fusionaron, cerraron o empezaron a admitir a los hombres. Menos de 40 siguen abiertas (Women’s College Coalition, 2021). Solo el 0,5% del conjunto de las alumnas asistía a estos establecimientos en 2018 (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2019). No obstante, como

algunos de ellos disponen de dotaciones de más de 1.000 millones de USD, y sus procesos de admisión son muy selectivos, pueden continuar funcionando como establecimientos femeninos. Solo el 2% de las alumnas de secundaria están dispuestas a considerar una facultad o universidad para mujeres (Jaschik, 2017), lo que significa que estos establecimientos tienen un fondo mucho más limitado para captar a aspirantes cualificados. Sin embargo, tienen una ventaja a la hora de captar alumnos internacionales cuyas familias prefieren que asistan a un establecimiento no mixto (Lewin, 2008).

En Australia, el Canadá y algunos países europeos, se observaron patrones similares a los de los Estados Unidos. La resistencia considerable a la educación de las mujeres dio pie paulatinamente a un número creciente de establecimientos mixtos, a que las universidades de hombres admitieran a mujeres, y a establecimientos no mixtos para mujeres, normalmente asociados a una universidad de mayor tamaño (p. ej., la Universidad de Oxford, la Universidad de Sídney, o la Universidad de Ontario Occidental). Tras alcanzar un punto culmen a mediados del siglo XX, la mayoría de las facultades femeninas en estos países se hicieron mixtas, cerraron o se fusionaron, y actualmente solo quedan unas cuantas (Purcell, 2005): Australia tiene cuatro; el Canadá, una; Italia, una; y el Reino Unido, tres. Las del Canadá y el Reino Unido están asociadas a universidades con financiación pública. Las alumnas matriculadas en facultades femeninas del Reino Unido representan un 0,1% del conjunto de la población femenina de pregrado matriculada (Oficina de Estadísticas de la Educación Superior, 2021; Universidad de Cambridge, 2021). Las universidades para mujeres no son características de los sistemas de educación superior contemporáneos de América Latina o el Caribe.

## LA FUNDACIÓN DE UNIVERSIDADES MUJERES OBEDECE A RAZONES VARIADAS

El crecimiento mundial contemporáneo de las universidades para mujeres viene impulsado por los actores no estatales, lo que incluye educadores, empresarios sociales, líderes religiosos y empresarios. Algunos de los ejemplos recientes han sido iniciativas más bien aisladas en países con ninguna o pocas opciones de educación postsecundaria no mixta, como en Zimbabwe, donde dos feministas educadoras fundaron la Universidad de la Mujer en África en 2002 (Nondo y Mbereko, 2020); en Kenya, donde el arquitecto y empresario, Paul Ndarua, estableció la KWUST en 2002; y en Bangladesh, donde se abrió la Universidad Asiática para Mujeres (AUW, por sus siglas en inglés) en 2006, como fruto de los esfuerzos encabezados por Kamal Ahmad. El proyecto de la AUW atrajo un apoyo filantrópico sustancial de distintas fundaciones (como, las de Bill y Melinda Gates, Goldman Sachs, y John D. y Catherine T. MacArthur), personas y organismos de los Estados Unidos, incluido el Departamento de Estado (AUW, 2021). Se trata de un establecimiento inusual e independiente dedicado a las artes liberales. Esta universidad tiene carácter internacional y apoya a las mujeres que son las primeras de su familia en asistir a la educación superior.

Aunque los días de las universidades para mujeres establecidas por misioneros cristianos y otras órdenes católicas hayan quedado atrás, los líderes religiosos musulmanes continúan ampliando el acceso de las mujeres a la educación postsecundaria. Los clérigos chiitas han abierto más de 300 seminarios femeninos en la República Islámica del Irán donde las mujeres pueden obtener una licenciatura o una maestría y convertirse en docentes religiosas (Sakurai, 2012). Algunas *madrasas* para mujeres en el Pakistán ofrecen titulaciones de educación postsecundaria junto con el plan de estudios de educación elemental y secundaria (Bano, 2010). Israel tiene seminarios femeninos que no conceden títulos, incluido uno fundado en 2016 que funciona enteramente en línea y ofrece la oportunidad de participar en la enseñanza religiosa a las mujeres que trabajan o cuidan de sus familias (Headapohl, 2016).

Algunas personas del sector empresarial han visto oportunidades lucrativas en la comercialización de las diplomaturas, licenciaturas y certificados dirigidos a las mujeres en un contexto no mixto. En las culturas donde algunos alumnos y familias sienten una fuerte preferencia por la educación no mixta de las niñas y las mujeres, las universidades para mujeres comerciales pueden resultar una opción atractiva. Por ejemplo, una entidad corporativa, Educational Projects Company, estableció la Universidad Real para Mujeres en Bahrein como universidad que otorga licenciaturas siguiendo el modelo del Reino Unido en una región donde proliferan las universidades para mujeres (Universidad Real para Mujeres, 2021). En Uganda, el Instituto de Tecnología e Innovación de la Mujer con fines de lucro se fundó con el fin de lograr "la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas" (Instituto de Tecnología e Innovación de la Mujer, 2021).

### **La gobernanza y regulación de las universidades para mujeres están integradas en los sistemas nacionales**

El establecimiento y continuidad de las universidades para mujeres podría ser una cuestión de política nacional. En los Estados Unidos, los establecimientos públicos deben admitir a los alumnos sin discriminación por motivos de sexo, y las escasas universidades públicas que todavía incluyen en su nombre la expresión “universidad femenina/de mujeres/de la mujer” están abiertas a la matriculación de los hombres. El resto de universidades para mujeres son privadas. Por el contrario, todas las facultades y universidades públicas de los Emiratos Árabes Unidos, y hasta hace no mucho de Arabia Saudita, están segregadas por sexo o no son mixtas. La política nacional no se pronuncia sobre este asunto en la mayoría de países, donde la educación postsecundaria con financiación estatal es mixta por ley o política.

En muchos países, las universidades para mujeres privadas pueden recibir subsidios importantes. Las universidades privadas sin fines de lucro podrían estar exentas de impuestos, solicitar subvenciones para la investigación y recibir derechos de matrícula del alumnado. Las universidades con fines de lucro podrían no obtener todos estos beneficios, pero aún así beneficiarse a través de pagos del Estado o becas para los alumnos.

La distinción entre universidades para mujeres públicas y privadas, o estatales y no estatales, podría residir más en el tipo de gobernanza institucional que en el modo en que reciben los fondos. Como en el caso de los establecimientos mixtos privados sin fines de lucro, las facultades y universidades femeninas en algunos países cuentan con consejos de administración o dirección que son responsables del bienestar del establecimiento. La persona que ostenta un cargo de titular, rector/a, vicerector/a, o director/a de escuela dirige el establecimiento y se encarga de supervisar los aspectos académicos, económicos y de otra índole. Dependiendo de la región, es más probable que tales establecimientos tengan mujeres a la cabeza que los establecimientos mixtos. Los establecimientos homólogos con fines de lucro pueden tener diversas estructuras de liderazgo y gobernanza, de conformidad con la ley de sociedades local y, cuando corresponda, la de corporaciones educativas. Están autorizados y regulados por organismos nacionales o subnacionales.

La acreditación desempeña un papel importante en su funcionamiento. Los sistemas de acreditación varían, pero el proceso de obtención de esta a través de un organismo nacional autorizado, así como las inspecciones periódicas del plan de estudios, las instalaciones, las normas y los recursos, es el mismo en todos los países en general. Las universidades para mujeres que ofrecen titulaciones en campos profesionales, como el de la educación, empresariales, enfermería, medicina e ingeniería, podrían buscar la acreditación de organismos en dichos campos. La acreditación es particularmente valiosa para verificar que las alumnas de escuelas totalmente femeninas reciben el mismo nivel de educación que ofrecen los establecimientos mixtos. En países con prácticas de aseguramiento de la calidad claras, las normas de calidad tienen el mismo propósito. Algunas facultades y universidades femeninas se enorgullecen de su clasificación nacional o internacional, aunque estas no se equiparan a la gobernanza, la acreditación o el aseguramiento de la calidad. Miranda House y Lady Shri Ram College, ambos establecimientos afiliados a la Universidad de Delhi, son las dos facultades principales en el Marco Nacional de Clasificación Institucional de la India, por ejemplo, y Wellesley College aparece habitualmente entre las cinco facultades de artes liberales de élite en los Estados Unidos.

### **Las características pedagógicas y de los planes de estudio de las universidades para mujeres son distintivas**

Los establecimientos femeninos de educación postsecundaria comenzaron ayudando al ampliar quiénes podían acceder a la educación y las oportunidades que tenían. Hoy en día, ofrecen planes de estudios de artes liberales clásicas (p. ej., humanidades, idiomas, ciencias sociales); campos tradicionalmente femeninos, como la educación y el trabajo social; programas de CTIM; licenciaturas profesionales (p. ej., periodismo, empresariales o derecho); formación profesional (p. ej. servicios paramédicos de emergencia, trabajo administrativo o contabilidad); y educación religiosa.

Algunas universidades han evolucionado a partir de centros de formación docente, y muchas siguen formando a un gran número de futuras docentes. En la India, hasta hace poco los hombres no podían matricularse en programas de grado de educación primaria porque todos los programas se ofrecían en facultades femeninas, igual que los títulos de pregrado en psicología, medios de comunicación y comunicación de masas (digitalLEARNINGNetwork, 2009). Todavía en 2018, la Universidad de Delhi admitía solo mujeres en el programa de diplomatura de educación primaria (*India Today*, 2018).

Las universidades para mujeres han formado a un número desproporcionado de mujeres en los campos de CTIM, sobre todo en los Estados Unidos (Calkins *et al.*, 2020; Dinin *et al.*, 2017; Enke, 2020; Ridgwell y Creamer, 2003; Stage y Hubbard, 2009), pero también en otros países (Hasan, 2007; Kodate *et al.*, 2010). Los educadores han examinado estos establecimientos en busca de ideas sobre cómo mejorar la participación y la experiencia de las mujeres en tales campos en las universidades mixtas. Durante los tres últimos decenios, algunas facultades y universidades de mujeres han empezado a formar a las mujeres específicamente en CTIM, entre ellas la KWUST (Kenya), la Universidad de la Mujer en África (Zimbabwe), el Instituto de Tecnología de la Mujer Dr. APJ Abdul Kalam en Darbhanga (India), el Instituto de Tecnología de la Mujer en Dehradun (India) y la Universidad Técnica Femenina Indira Gandhi de Delhi, en Delhi (India). La Universidad Ahfad en Omdurman (Sudán) abrió una facultad de medicina para mujeres en 1990.

Las universidades para mujeres impulsaron el campo de los estudios sobre la mujer (Wotipka y Ramírez, 2008). A principios de la década de 2010, la Universidad China de la Mujer ofrecía el único título de pregrado en estudios sobre la mujer en el país, lo que atraía a numerosos alumnos (Renn, 2014). Se ha argumentado que los estudios sobre la mujer son “cruciales para la misión y clave para la supervivencia” de las universidades para mujeres en los Estados Unidos, ya que el campo refuerza el objetivo inicial de centrarse en la mujer y el género como eje (Sahlin, 2005).

En algunas regiones, los establecimientos de educación superior de mujeres ofrecen educación religiosa. Es posible que, las alumnas y familias elijan las *madrasas* femeninas en el Pakistán en parte como muestra de sus valores y orientación hacia la religión, así como para obtener conocimiento y profundizar en su fe (Bano, 2010). Aunque las órdenes religiosas y las misiones cristianas desempeñaron un papel fundamental en la proliferación de la educación de las mujeres en las regiones colonizadas en el siglo XIX y a principios del XX, la educación religiosa no constituye un elemento de atención principal en las facultades y universidades de tal origen que aún están en funcionamiento.

Los institutos de educación superior e institutos politécnicos de dos años no mixtos ofrecen acceso a la formación profesional a través de programas de grado, certificación o diplomatura. Suelen tener como misión capacitar a las mujeres para que se incorporen a la fuerza de trabajo, y promover la igualdad de género a través del empleo. Las facultades femeninas de los Institutos Superiores de Tecnología de los Emiratos Árabes Unidos capacitan a las alumnas en servicios paramédicos de emergencia, diagnóstico por imagen, producción audiovisual y gestión turística (Institutos Superiores de Tecnología, 2021). En la India, el 30% de los establecimientos femeninos de postsecundaria son escuelas de formación profesional (*India Today*, 2016) y algunas universidades de mujeres continúan con su papel tradicional en la educación de adultos. La Universidad de la Mujer en África ofrece programas de educación de adultos y diplomatura en campos relacionados con carreras, como la agricultura y la educación (Nondo y Mbereko, 2020). La Universidad Filipina de la Mujer tiene una misión técnica y profesional firme (Universidad Filipina de la Mujer, 2021): es una de las tantas opciones no mixtas acreditadas de educación técnica (TESDA, 2015).

Algunas universidades para mujeres ofrecen actividades dirigidas a preparar a las graduadas para una carrera profesional, y en ellas la educación experiencial constituye un componente clave. Por ejemplo, el Instituto de la Mujer de Dubái respalda las pasantías que ofrecen a las alumnas experiencia práctica real en lugares de trabajo mixtos. El alumnado de las universidades para mujeres en los Estados Unidos tiene mayor probabilidad que sus pares en establecimientos mixtos de realizar servicio comunitario y aprendizaje en el servicio, lo cual enriquece su formación y su aprendizaje (Kinzie *et al.*, 2007a; Kinzie *et al.*, 2007b). Algunos programas de titulación están estructurados de modo tal que sean especialmente accesibles para las alumnas a través del aprendizaje a distancia y en línea y el uso de formatos híbridos. La Universidad de la Mujer en África ofrece programas aplicando un enfoque de formato dual (Nyaruwata, 2018). Un plan de estudios híbrido basado en la solución de problemas, concebido para fomentar la matriculación de las mujeres en el campo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, dio resultados positivos respecto a las decisiones profesionales de las mujeres en la República de Corea (Kim y Cho, 2018). La Universidad SNTD de la Mujer en la India se fundó para atender a las alumnas adultas, y continúa esta labor a través de un centro de educación a distancia (Renn, 2014).

No todas las universidades para mujeres practican una pedagogía feminista, ni toda la pedagogía feminista tiene lugar en establecimientos exclusivamente femeninos. No obstante, la pedagogía feminista tiene un papel especial cuando el conjunto del alumnado son mujeres. Esta pedagogía se caracteriza por compartir el poder con el alumnado; participar en actividades de aprendizaje colaborativo; reconocer los procesos de aprendizaje afectivos, además de los cognitivos; incluir el aprendizaje experiencial; y centrarse en la intersección de identidades, p. ej., en función del género y la raza (Langdon, 2001). Estas prácticas, presentes en numerosas facultades femeninas (Langdon, 2001; Renn, 2014), se han reconocido como buenas prácticas educativas que se deberían adoptar en los establecimientos mixtos (Smith *et al.*, 1995; Wolf, 2000).

## ES OBJETO DE DEBATE SI LAS UNIVERSIDADES PARA MUJERES TIENEN UNA REPERCUSIÓN CLARA EN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS DEL ALUMNADO

Entre los posibles beneficios de la asistencia a universidades para mujeres figuran el compromiso estudiantil y el desarrollo de la capacidad de liderazgo, así como un entorno inclusivo en el campus, y el éxito académico y profesional tras la graduación. Pero sus detractores creen que estos establecimientos podrían reforzar los estereotipos de género y alimentar el *statu quo*.

Se observó que las alumnas de universidades para mujeres en los Estados Unidos participaban más en la vida del campus y las actividades de aprendizaje que las estudiantes de facultades y universidades mixtas (Kinzie *et al.*, 2007a; Kinzie *et al.*, 2007b). Un estudio realizado con alumnas de disciplinas de CTIM puso de relieve que las estudiantes de facultades femeninas en los Estados Unidos participaban más en las actividades del campus relacionadas con su especialización académica (p. ej., a través de la investigación fuera del aula o los clubs relacionados con CTIM) que el estudiantado de ambos sexos en establecimientos mixtos similares (Mazur, 2019). Pero un estudio de la interacción con el profesorado en establecimientos con historiales diversos en relación con la admisión de mujeres (es decir, siempre mixtos; previamente masculinos; siempre femeninos; previamente femeninos) las estudiantes universitarias mencionaron menos experiencias de estímulo académico en el aula (Trolan *et al.*, 2018).

En todo el mundo, las estudiantes de universidades para mujeres pensaban que su participación en actividades del campus y de liderazgo era más probable que si hubieran estado en establecimientos mixtos (Hasan, 2007; Renn y Lytle, 2010). Atribuyeron dicha participación a las oportunidades de realizar actividades no típicas de su género, así como a la sensación de que, si una mujer no lo hacía, nadie lo haría (Renn, 2014). Muchas universidades para mujeres fomentan también las habilidades de liderazgo de las alumnas con vistas al período posterior a su graduación (Iwaski *et al.*, 2021; Ladika, 2017).

Una serie de estudios han puesto de relieve repetidamente que en las universidades y facultades femeninas existe un entorno más inclusivo para las mujeres que en los establecimientos mixtos (Dinin *et al.*, 2017). Además, reciben más apoyo para conseguir sus objetivos académicos y motivación para participar en la gobernanza del campus y las actividades estudiantiles. Asimismo, es menor su exposición al sexismo explícito de compañeros de estudios y el personal docente (Kinzie *et al.*, 2007b; Purcell, 2005). En muchas, la proporción de profesoras y responsables académicas es mayor que en establecimientos mixtos equivalentes, de modo que las alumnas tienen más ejemplos femeninos (Kodate *et al.*, 2010). Algunas universidades para mujeres, como la Universidad SNTD de la Mujer en la India y la Universidad de la Mujer en África en Zimbabwe, confeccionan el plan de estudios y la pedagogía en torno a las necesidades de las alumnas que podrían estar trabajando o al cuidado de sus familias (Nondo y Mbereko, 2020). La investigación confirma que las facultades y universidades para mujeres contribuyen de manera desproporcionada al número de graduadas y estudiantes que realizan estudios de postgrado en los campos de CTIM, a pesar de que compiten por la matriculación de las alumnas con establecimientos mixtos de élite (Calkins *et al.*, 2020; Enke, 2020).

Otras pruebas sobre la repercusión de las facultades y universidades para mujeres en la carrera profesional y los resultados económicos de las graduadas son dispares. Los datos sobre ingresos procedentes de los Estados Unidos pusieron de manifiesto una mayor probabilidad de que tales establecimientos promovieran la movilidad social — definida como el ascenso de las graduadas de quintiles de ingresos más bajos a más altos 10 años después de su graduación — que los establecimientos mixtos similares (Enke, 2020). Por el contrario, un estudio reveló que las graduadas de facultades femeninas de élite ganaban menos que las graduadas de establecimientos mixtos de élite, lo que se asocia con redes sociales con menor presencia masculina (Belliveau, 2005). Otra explicación podría ser que las graduadas de facultades femeninas desean en mayor medida trabajar en favor del cambio social que las mujeres de establecimientos mixtos, y las carreras relacionadas suelen estar peor remuneradas que las carreras empresariales.

Algunos estudios apuntan a las maneras en que las facultades y universidades femeninas refuerzan los estereotipos de género. La ideología de la “buena esposa y madre sabia” (*ryōsai kenbo*, en japonés) (Koyama, 2012) en algunas naciones asiáticas permea el plan de estudios y la pedagogía con el fin de reforzar la idea de que, incluso las mujeres con estudios, deberían seguir la pauta que marcan sus maridos (Kodate *et al.*, 2010; Renn, 2014). Entre otros ejemplos más recientes, un estudio constató que una universidad para mujeres privada con fines de lucro en la India reforzaba ideas patriarcales, entre otras formas, al negar a las estudiantes de derecho la oportunidad de participar en juicios simulados con estudiantes varones de otros campus (Shankar y Ram, 2021). Aunque la mayoría de las facultades femeninas en los Estados Unidos cultivaban ideas progresistas respecto a los roles de género y las carreras, algunas promueven roles de género más tradicionales (Ridgwell y Creamer, 2003). No obstante, tales argumentos contra la educación de las mujeres en establecimientos exclusivamente femeninos contrastan con las conclusiones de la investigación abrumadoramente positivas sobre los resultados de las estudiantes de universidades femeninas.



Unas niñas juegan en el espacio adaptado a la infancia de Save the Children en un campo de desplazados de la provincia de Balkh (Afganistán).

CRÉDITOS: Jim Huylebhoek / Save the Children

## Hay ONG que prestan servicios y abogan por la igualdad de género en la educación

Las ONG son un recurso fundamental para llamar la atención sobre los desafíos en materia de igualdad de género en la educación a través de la promoción o las actividades de asistencia a grupos marginados. El desafío constante es la sostenibilidad de sus intervenciones, cuyos costos unitarios se sitúan muy por encima de lo que los gobiernos pueden permitirse, y cuya capacidad de supervisión no es posible reproducir.

### MUCHAS ONG SE DEDICAN A LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS VULNERABLES.

En algunos países, las niñas afrontan obstáculos para continuar su educación secundaria debido a las tradiciones en relación con el matrimonio o las expectativas de género estereotipadas. Numerosos proyectos orientados a contrarrestar esta situación dependen de las ONG para la implementación y las soluciones adaptadas al contexto local.

Desde 2003, una organización comunitaria en el condado de Marsabit en Kenya ha facilitado mentorías y becas para cubrir los costos de los derechos de matriculación, uniformes, materiales de educación y transporte de las niñas del grupo nómada *gabra*. En la República Unida de Tanzania, la Fundación Girls ofrece capacitación sobre alfabetización financiera y liderazgo durante las vacaciones escolares (Oulo *et al.*, 2021). En la provincia de Baluchistán en el Pakistán, Urban Girls' Fellowship ofrece subsidios para escuelas privadas con el fin de aumentar la matriculación de las niñas de los distritos provinciales (Fennell, 2014).

Algunos proyectos se dirigen a las niñas que viven en zonas remotas y rurales. En Rwanda, la organización comunitaria Esther's Initiative tiene un programa de patrocinio para mantener en la escuela a las adolescentes de las zonas rurales en situación de extrema pobreza. En el marco de este se fomenta la participación de los progenitores y comunitaria con el objeto de cuestionar las normas de género y sensibilizar sobre la importancia de la educación de las niñas (Oulo *et al.*, 2021). Educating Girls of Rural China (EGRC), una ONG canadiense, lleva desde 2012 ofreciendo apoyo financiero a 700 niñas con aproximadamente 80 USD mensuales para que completen la escuela secundaria y realicen estudios de educación terciaria en el oeste rural de China. Además facilita capacitación dirigida a promover la confianza, la salud mental, la planificación profesional y el desarrollo personal (EGRC, 2021).

Las ONG también ofrecen programas de aprendizaje flexibles con el fin de ayudar a las niñas embarazadas y las madres jóvenes a terminar sus estudios. En 2021, abrió sus puertas en Nairobi (Kenya) la primera escuela privada para madres jóvenes con el propósito de ofrecerles un espacio libre de estigma. La escuela, que facilita servicios de guardería en el aula, les brinda la oportunidad de continuar su educación y terminarla (Mulinya, 2021). En la República Unida de Tanzania, el Programa de estudio independiente brinda capacitación acelerada con el objetivo de ayudar a el estudiantado a terminar el plan de estudios de la escuela secundaria en la mitad del tiempo habitual. El programa ofrece clases con docentes privados y un espacio de biblioteca tranquilo. Aunque está dirigido a todos el estudiantado, dos tercios del conjunto de participantes son niñas y mujeres jóvenes sin acceso a la escuela formal debido a los embarazos, entre otros factores (Oulo *et al.*, 2021).

El alumnado transgénero (**Recuadro 6**) e indígena se encuentra entre los grupos que han quedado rezagados en la educación. El Colegio Impacto de MAIA en Guatemala, fundado en 2017, es una escuela de secundaria para niñas liderada por mujeres indígenas. La iniciativa es una respuesta a la escasa calidad de la mayor parte de la educación a disposición de las niñas indígenas. El plan de estudios abarca las materias académicas, la cultura y la identidad, el desarrollo socioemocional y la participación de la familia, lo que prepara a las niñas para su ingreso a la universidad. En asociación con los donantes, ayuda también a las graduadas a continuar sus estudios de educación superior (Impacto de MAIA, 2021).

Las ONG respaldan también las intervenciones de aprendizaje de recuperación orientadas a ayudar a las niñas en situación de riesgo de repetir curso o abandonar la escuela. Entre 2015 y 2019, el proyecto Sang Sangai-Learning Together llegó a 23.000 niñas, y 7.000 de sus madres, en Nepal a través de la educación no formal, cuyo objetivo era mejorar su vuelta a la escuela y a reducir el abandono escolar. Los cursos se facilitaron a las niñas que necesitaban ponerse al día y cubrían la alfabetización y las nociones elementales de aritmética en el idioma doméstico de las alumnas, junto con competencias sociales y para la vida. Las madres también participaron en programas de aprendizaje no formales centrados en la alfabetización, el arte y la alfabetización financiera. El proyecto incluyó actividades intergeneracionales en las que madres e hijas compartieron lo que habían aprendido. El proyecto Equidad en la Educación en los Distritos Desfavorecidos facilitó asistencia técnica al Gobierno para reproducir el modelo con el fin de llegar a 25.000 niñas más sin escolarizar. Las ONG asociadas de Sang Sangai trabajaron con los progenitores, las comunidades, la administración local y los organismos competentes del Ministerio de Educación en la implantación del proyecto (Educación Mundial, 2021b).

Los actores no estatales adoptaron varios enfoques para apoyar a las niñas a fin de que continuaran su educación durante la pandemia de COVID-19. En la India, Room to Read, una ONG internacional, repartió hojas de trabajo y paquetes de aprendizaje; ofreció sesiones de mentoría individuales sobre apoyo emocional; utilizó los mensajes de texto y las llamadas; brindó apoyo a los educadores; y puso contenido digital a disposición de las adolescentes. Mercy Corps y Good Neighbors International enseñaron competencias para la vida a través de la radio comunitaria en Nepal. En Ghana, se establecieron quioscos de aprendizaje comunitario para promover la enseñanza de los niños en los hogares con escasos recursos. El Programa de promoción de la educación de las niñas somalíes: transición (SOMGEP-T, por sus siglas en inglés), implementado por CARE, una ONG internacional, trabajó con miembros de la comunidad y docentes para realizar el seguimiento con las familias. Organizó foros de empoderamiento y actividades dirigidas por las niñas para mitigar el impacto negativo de la pandemia en su bienestar (CARE, 2020).

Las intervenciones de recuperación se pueden combinar con las actividades deportivas y creativas con el fin de que resulten más atractivas para los alumnos. Por ejemplo, Skateistan se propone ofrecer espacios seguros para

## RECUADRO 6:

**Los actores no estatales han intervenido para apoyar la educación del alumnado transgénero en América Latina y Asia Meridional**

El alumnado transgénero afronta discriminación en las escuelas. Las OSC y los progenitores han puesto en marcha iniciativas innovadoras para promover un entorno escolar en el que el alumnado, independientemente de su identidad de género, se sienta seguro, libre y respetado.

En Chile, la escuela Amaranta Gómez, en la municipalidad de Ñuñoa en Santiago, fue establecida en 2018 por dos madres cuyos hijos se identificaban como transgénero. Los y las estudiantes transgénero registran tasas elevadas de abandono escolar debido a la violencia que suelen experimentar en la escuela. La escuela Ñuñoa no recibe financiación pública y obtiene sus ingresos de los derechos de matriculación. Su plan de estudios no está reconocido oficialmente. El alumnado se prepara para superar los exámenes oficiales de acreditación de su nivel de educación. Los materiales de aprendizaje tienen en cuenta la perspectiva de género, y muestran distintas orientaciones sexuales, e identidades y expresiones de género (UNESCO, 2021a). Los retretes de la escuela son de género neutro y los alumnos pueden llevar el uniforme que deseen. En 2019, la escuela tenía 44 alumnos y alumnas, que en su mayoría se identificaban como transgénero. Los alumnos se dividen en dos grupos de edad: de 6 a 11, y de 12 a 18. Los docentes trabajan sin remuneración, y un centro comunitario facilitó las instalaciones (Mele, 2019).

En 2011, se fundó una escuela de secundaria para personas transgénero en Buenos Aires (Argentina) con el fin de promover la inclusión. Mocha Celis es una escuela gratuita por la que pasan cada año más de 100 alumnos de entre 16 y 60 años de edad. Aunque la mayoría del alumnado es transgénero, la escuela también acoge a alumnos que no son trans, afrodescendientes, migrantes y madres solteras. El establecimiento ofrece talleres para preparar al alumnado para su incorporación al mercado laboral. A lo largo de los tres años del plan de estudios, el alumnado sigue el plan de estudios oficial desde una perspectiva de género. En 2012, tras la aprobación de una ley de identidad de género, el Gobierno nacional reconoció oficialmente la escuela y los alumnos graduados recibieron diplomas oficiales. Mocha Celis funciona ahora como una escuela pública gratuita y recibe apoyo estatal para cubrir los salarios de los docentes (Mocha Celis, 2021).

Los actores no estatales ofrecen también servicios de apoyo psicosocial, asesoramiento y mentoría, que pueden beneficiar a el estudiantado transgénero, quienes a menudo son víctimas de la violencia y discriminación. En México, la Asociación por las Infancias Transgénero elaboró un protocolo para las escuelas con el fin de orientar a las autoridades, docentes, progenitores y compañeros y compañeras de aula de estudiantes transgénero sobre la manera de promover un entorno escolar respetuoso e inclusivo. La asociación apoya a familias que solicitan la adopción del protocolo en su escuela y, si es necesario, presenta quejas ante el Consejo para la Prevención de la Discriminación y las comisiones de derechos humanos pertinentes (AIT, 2021).

Otro ejemplo de menor escala se observa en una serie de intervenciones en Bangladesh y el Pakistán que han intentado ofrecer educación y espacios seguros al alumnado transgénero. En estos países, las personas transgénero y no binarias, conocidas como *hijras*, hacen frente a la discriminación y el ostracismo, incluso en el seno de sus familias, lo que las aboca a la pobreza. Debido a la falta de oportunidades de educación, suelen recurrir a la mendicidad o al trabajo sexual. En Bangladesh, la primera escuela para *hijras* fue establecida por una organización benéfica religiosa. Los alumnos aprenden el Corán y los principios básicos del islam, y se les enseña bengalí, inglés y matemáticas, además de recibir formación profesional (Paul, 2020). En el Pakistán, la primera madrasa exclusivamente transgénero fue fundada por un actor privado. Además de aprender el Corán, los alumnos reciben formación profesional (Aljazeera, 2021).

fomentar la resiliencia de los alumnos combinando el uso del monopatín con la educación creativa. El programa funciona en el Estado Plurinacional de Bolivia, Camboya, Jordania, Kenya y Sudáfrica, y funcionó también en el Afganistán hasta 2021. Trabaja con niños y jóvenes vulnerables de 5 a 17 años de hogares pobres afectados por el desplazamiento o la discapacidad, o marginados por otro motivo. Durante cinco tardes a la semana tras el horario escolar, ofrece sesiones solo para niñas con el objeto de salvar la brecha de género. El monopatín permite enseñarles a identificar y valorar el riesgo y responder en consecuencia (Skateistan, 2021).

En Mozambique, una intervención implementada por Educación Mundial, una ONG internacional, consiste en un plan de estudios de competencias para la vida adaptado a las experiencias de las niñas que se basa en la alfabetización financiera, los derechos del niño, la planificación de la vida, las aptitudes de comunicación y el asesoramiento profesional. Además, el programa ofrece a las niñas becas para la escuela secundaria (Educación Mundial, 2021a).



Algunos programas combinan la formación técnica y profesional con servicios que fomentan la inclusión. En Nigeria, el programa ENGINE, una asociación entre las comunidades, los actores privados y el Gobierno, apoya a 16.000 niñas y mujeres marginadas de entre 17 y 23 años. Además de ofrecer alfabetización y nociones elementales de aritmética, facilita formación técnica y profesional. Esto comprende cómo establecer una empresa mediante apoyo dirigido a la obtención de una tarjeta de identidad oficial y cuentas bancarias, lo que permite acceder a capital (Oxford Policy Management, 2020). En Sierra Leona, el proyecto Every Adolescent Girl Empowered and Resilient (Todas las adolescentes empoderadas y resilientes) del International Rescue Committee se dirige a 32.500 adolescentes marginadas y sin escolarizar, y se centra en las niñas con discapacidad. Este programa se propone apoyar la transición a la formación profesional a través de la orientación sobre la elaboración de planes de negocio y las actividades de generación de ingresos (Giuliano Sarr *et al.*, 2020).

El proyecto Neqdar Nesharek (Podemos Participar) en Egipto, ejecutado por Population Council, prestó apoyo a mujeres vulnerables económicamente en 30 aldeas para que buscaran empleo o emprendieran un negocio. Sus actividades de capacitación comprenden las competencias para la vida y la educación empresarial, así como las competencias profesionales, la solución de problemas y la participación cívica. Las intervenciones llegaron a 4.500 mujeres jóvenes y tuvieron efectos positivos importantes en materia de conocimientos empresariales y mercado laboral (OIT, 2017). En Etiopía, el proyecto Apoyo a la transición de las adolescentes a través de sistemas mejorados (STAGES, por sus siglas en inglés) ha ayudado a 61.000 niñas marginadas en 127 escuelas de primaria y 17 escuelas de secundaria de zonas rurales a continuar su educación, incluida la técnica y profesional. El programa trabaja conjuntamente con el Gobierno y actores locales para desarrollar la capacidad pedagógica con perspectiva de género de los docentes, apoyar directamente a las niñas vulnerables mediante becas y uniformes escolares, y establecer clubes que pongan en cuestión las normas de género tradicionales (Link Education International, 2019).

## LAS ONG APOYAN LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS DURANTE LAS SITUACIONES DE EMERGENCIA

Las intervenciones no estatales durante las crisis humanitarias se centran en la educación no formal. Esto abarca los centros de aprendizaje alternativos, la enseñanza acelerada, las escuelas provisionales, el aprendizaje móvil y el aprendizaje a distancia dirigidos a la integración de el estudiantado, en especial de las niñas, en el sistema de educación pública (Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia [INEE] y ACPHA, 2021). Las ONG tienen la flexibilidad, la capacidad de respuesta, la adaptabilidad, las capacidades y los conocimientos especializados necesarios para trabajar en condiciones difíciles.

La ONG internacional, Plan International, tiene un programa de aprendizaje acelerado conocido como Primary School Access through Speed Schools (Acceso a la escuela primaria a través de las escuelas rápidas) en Burkina Faso, Malí y el Níger. El programa acelerado de nueve meses ayuda a las niñas y los niños a recuperar los años de educación perdidos antes de integrarse de nuevo al sistema de educación formal (Sadek, 2019). Geneva Global ha ejecutado un programa acelerado en la Región de las Naciones, Nacionalidades y Pueblos del Sur de Etiopía (Akyeamong *et al.*, 2018), y Oxfam otro en Sudán del Sur (Nicholson, 2018) con el apoyo de UNICEF. En el Afganistán (**Recuadro 7**), entre otros ejemplos, la ONG internacional Children in Crisis dirige programas acelerados de aprendizaje en asentamientos informales en Kabul que abordan la deserción escolar. Ofreció clases de recuperación a los niños desfavorecidos matriculados en escuelas tradicionales que presentaban riesgos de fracaso o abandono escolar, así como clases de alfabetización y adaptadas a las madres de los alumnos y otras mujeres de la comunidad, además de sesiones de sensibilización comunitaria y grupos de autoayuda sobre el ahorro de dinero y la obtención de préstamos para las actividades de generación de ingresos (Shah, 2019).

La innovación en las intervenciones es necesaria para superar las restricciones locales. En Cox's Bazar (Bangladesh), UNICEF y CODEC, una ONG local, ofrecieron espacios reservados exclusivamente para las niñas a las refugiadas rohinyás a quienes se impedía asistir a los centros de aprendizaje debido a normas socioculturales que restringen la libertad y movilidad de las adolescentes. En estos espacios, las niñas reciben apoyo emocional, mentoría y capacitación en competencias esenciales de alfabetización y solución de problemas, y se las anima a desarrollar redes sociales (INEE, 2021). Plan International utiliza unidades de educación móviles, espacios no permanentes, para ofrecer educación a las niñas y los niños desplazados internos en zonas de difícil acceso o lugares que carecen de escuelas formales. Plan International y Dubai Cares han facilitado educación de emergencia a las niñas y los niños refugiados y de la comunidad de acogida en los distritos de Adjumani y Yumbe en Uganda. Asimismo, han construido letrinas separadas por sexo; facilitado capacitación a los docentes sobre la perspectiva de género; e implicado a los niños como defensores de la igualdad de género (Guglielmi *et al.*, 2021).

**RECUADRO 7:**

**Los proveedores no estatales priorizaron la educación de las niñas en el Afganistán**

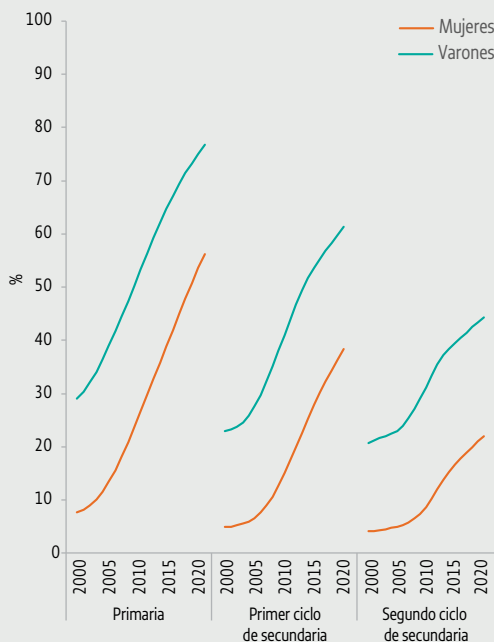
Incluso antes de la toma del poder por los talibanes en 2021, las niñas y mujeres en el Afganistán afrontaban obstáculos para recibir una educación, entre los que cabe destacar la pobreza, el matrimonio precoz, la inseguridad, las normas de género discriminatorias y la falta de personal docente femenino capacitado (Observatorio de los Derechos de la Mujer Africana [AWRO], 2020). Se habían observado progresos sustanciales en los últimos 20 años, y las tasas de finalización aumentaron rápidamente en todos los niveles, si bien partían de cifras muy bajas. Entre 2000 y 2020, las tasas de finalización aumentaron del 8% al 56% en la educación primaria; del 5% al 38% en el primer ciclo de secundaria, y del 4% al 22% en el segundo ciclo de secundaria. Al mismo tiempo, aunque se apreció una mejoría relativa en las brechas entre los géneros, apenas se produjeron cambios en términos absolutos, y los niños disfrutaban de una ventaja de 25 puntos porcentuales aproximadamente en todos los niveles (**Gráfico 20**).

Asimismo, los progresos registrados en las tasas de finalización variaban entre provincias. En 2015, en la provincia de Panjshir, el 78% de los niños y niñas, y hasta el 89% de los niños, terminaron la escuela primaria; mientras que en la provincia de Uruzgán solo el 10% de los niños y niñas, y tan solo el 1% de las niñas, terminaron la escuela primaria. Las brechas de género también variaban. En la provincia de Paktiyá al este del Afganistán —que alcanzó la tasa media nacional de terminación de la educación primaria del 54%—, aproximadamente el 79% de los niños, pero solo el 12% de las niñas, terminaron la escuela primaria. No obstante, dentro de la provincia, las tasas de terminación entre las niñas de familias acomodadas se situaba mucho más cerca de la media masculina, mientras que apenas había niñas pobres que terminaran la escuela primaria (**Gráfico 21**).

**GRÁFICO 20:**

**En el Afganistán, pese a que las tasas de finalización de las niñas aumentaron rápidamente, seguía habiendo brechas de género pronunciadas**

Tasa de finalización por sexo y nivel educativo (2000-2020)

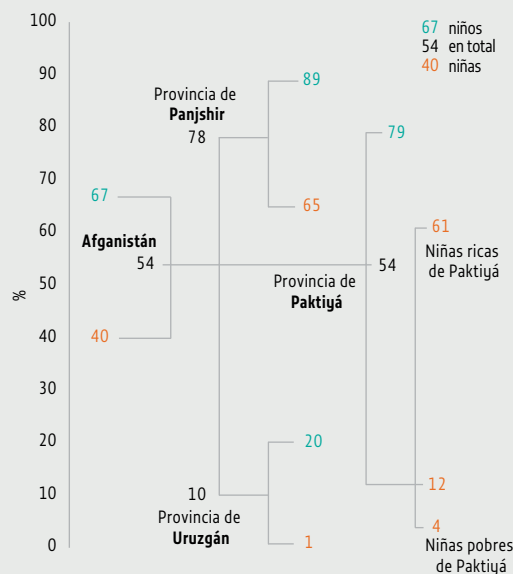


Fuente: Estimaciones del Informe de seguimiento de la educación en el mundo disponibles en el sitio web de VIEW (Indicadores de Visualización de la Educación para el Mundo), [www.education-estimates.org](http://www.education-estimates.org).

**GRÁFICO 21:**

**En el Afganistán, las brechas de género en las tasas de finalización de la educación primaria variaron por provincia y dentro de las provincias, por nivel de riqueza**

Tasa de finalización de la educación primaria, por provincia y sexo, Afganistán (2015)



Fuente: Estimaciones del Informe de seguimiento de la educación en el mundo basadas en la Encuesta Demográfica y de Salud de 2015 disponible en el sitio web de la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación (WIDE), [www.education-inequalities.org](http://www.education-inequalities.org).

**RECUADRO 7 CONTINUACIÓN:**

Cuando se lograron progresos, los factores impulsores principales fueron la educación en la comunidad, el desarrollo del plan de estudios y la capacitación de docentes, en asociación con múltiples actores, incluidas las ONG (Bakhshi, 2020).

Las clases de educación comunitaria suelen tener lugar en edificios comunitarios, los hogares y las mezquitas. En el Afganistán había una media de 25 a 30 alumnos por clase (UNICEF, 2020). Esta modalidad permite a la niñez, en especial las niñas, obtener acceso a la educación en comunidades remotas, lejos de las escuelas públicas (Human Rights Watch, 2019a). Las clases se reconocieron oficialmente como una extensión de las escuelas públicas, y el Ministerio de Educación estableció normas y planes de estudio, y se encargó de la contratación y remuneración de los docentes y de la oferta de la capacitación (UNICEF, 2020). Cada escuela comunitaria está vinculada a una escuela pública como apoyo a la transición hacia la educación secundaria. El Comité Sueco para el Afganistán (SCA, por sus siglas en inglés), que trabaja en colaboración con el Gobierno desde 2006, apoyó la educación comunitaria dirigida a los niños marginados, incluidas las niñas, y aquellos con discapacidad y de comunidades nómadas (SCA, 2021).

Los centros de aprendizaje acelerado, una forma de educación comunitaria que respalda UNICEF, concentraron en tres años el plan de estudios de primaria de seis años para los adolescentes sin escolarizar en siete provincias. Consiguieron mejores resultados de aprendizaje que las escuelas públicas centrales. Al mismo tiempo, se observó una brecha que desfavorecía a las niñas en los resultados de aprendizaje, como en la comprensión lectora (Kan et al., 2022).

Afghan Connection, una ONG estableció escuelas no mixtas con muros de separación que ofrecían privacidad, lo que transmitía confianza a los progenitores para enviar a sus hijas adolescentes a la escuela. Además, capacitó a personal docente femenino, cuya falta había sido otro de los factores de la reticencia de los progenitores a la hora de permitir la educación de las niñas (EGER, 2021c). Los actores no estatales promovieron el empoderamiento de las menores al capacitar a las niñas afganas en los campos relacionados con CTIM. Por ejemplo, en 2016, The Womanity Foundation presentó el programa Girls Can Code (Las niñas pueden codificar), dirigido a las alumnas de secundaria (EGER, 2021d). La Fundación Aga Khan ofreció oportunidades de educación y sensibilización en materia de ciencias a las niñas de 7<sup>º</sup> a 12<sup>º</sup> grado en 13 escuelas públicas con laboratorios de ciencia funcionales en la provincia de Baghlan (EGER, 2021e).

Los actores no estatales desarrollaron programas de alfabetización dirigidos a las niñas más marginadas. Entre los ejemplos figuran Literacy Boost (Save the Children) y LitClub (LitWorld), que promovieron las competencias de aprendizaje y expresión creativa, el fortalecimiento de la comunidad, y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Literacy Boost capacitó a docentes para mantener el interés de el estudiantado y su compromiso con la comunidad en el proceso de aprendizaje mediante la entrega de libros, bibliotecas y talleres dirigidos a los progenitores (EGER, 2021a, 2021b).

La mayoría de estos programas se interrumpieron tras agosto de 2021. Los talibanes decidieron que las escuelas de secundaria abrirían solo para los niños (Latifi, 2021). Para noviembre, al menos 25 de las 34 provincias habían prohibido que las niñas cursaran los grados 7<sup>º</sup> a 12<sup>º</sup> (Human Rights Watch, 2022). La decisión en marzo de 2022 de prohibir a las niñas incorporarse a las escuelas de secundaria en todo el país eliminó de hecho los progresos logrados en materia de educación de las niñas desde el 2000.

El Proyecto equidad en la educación en Kenya (KEEP, por sus siglas en inglés) ofreció clases de recuperación a las niñas de los campamentos de Dadaab y Kakuma que presentaban un riesgo alto de abandono en los grados 7<sup>º</sup> y 8<sup>º</sup> (Servicio Universitario Mundial del Canadá [WUSC], 2017). Una evaluación detectó que las clases de recuperación eran un sustituto adecuado de la escuela primaria en Kakuma y que aumentaban la asistencia a la escuela primaria en Dadaab. No obstante, como el efecto del aprendizaje fue positivo solo en los hogares que no padecían inseguridad alimentaria (C.A.C. International, 2020), el WUSC ajustó el programa con intervenciones complementarias dirigidas a promover la seguridad alimentaria de los hogares.

## **LOS ACTORES NO ESTATALES REALIZAN INTERVENCIONES MÁS GENERALES EN FAVOR DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN**

La posible influencia de los actores no estatales en la igualdad de género no se limita a la prestación directa de servicios de educación. Por ejemplo, pueden influir en otros actores para que presten más atención a la educación de las niñas en las asignaturas de CTIM y desarrollar un plan de estudios de educación sexual integral o apoyar a los gobiernos en su implementación.

### **La promoción de la ciencia y la tecnología entre las niñas es una actividad común de los actores no estatales**

Las organizaciones no estatales suelen ejecutar iniciativas y programas de asesoramiento escolar y profesional que ayudan a el estudiantado a tomar decisiones bien fundadas, libres de prejuicios de género, y se centran en los materiales de aprendizaje con perspectiva de género y las prácticas que refuerzan la idea de que las mujeres pueden practicar cualquier profesión. Las actividades de mentoría y el asesoramiento académico y profesional ayudan a superar las normas y estereotipos relacionados con las denominadas “ocupaciones masculinas” o “femeninas”.

Los actores no estatales pueden promover el interés de las niñas en la ciencia a través de intervenciones en el aula y actividades extraescolares, como las visitas a museos y los concursos. Una evaluación de un programa que organizaba campamentos de formación sobre inteligencia artificial, robótica, conocimientos de programación y competencias de liderazgo en Malawi, Namibia y Rwanda puso de relieve un aumento en la autoconfianza y la empatía entre las niñas y que el 78% de participantes pasó a cursar estudios en materias de CTIM en la educación terciaria (Girl UP, 2021; Technovation, 2021).

La Fundación Visiola celebra un campamento de CTIM con un programa residencial de una semana de duración en países africanos selectos con el propósito de fomentar el interés de las niñas en estos campos desde una edad temprana. A través de las tareas en el aula, las actividades prácticas en equipo, los juegos y los proyectos en grupo, las alumnas aprenden conceptos básicos de programación informática, ciencias, matemáticas e ingeniería. La fundación imparte también un programa similar dirigido a las niñas sin escolarizar que combina la instrucción formal e informal, y campamentos de formación sobre codificación que brindan a las niñas herramientas para desarrollar carreras profesionales como programadoras informáticas y emprendedoras en el sector de la tecnología (Fundación Visiola, 2021).

AkiraChix ejecuta un programa intensivo de capacitación profesional solo para mujeres en el campo de la tecnología y la programación informática denominado CodeHive. Trabaja con mujeres jóvenes de comunidades subatendidas en Kenya, Rwanda y Uganda. El plan de estudios de 10 meses incorpora la capacitación en materia de liderazgo, y va seguido de pasantías (Oulo et al., 2021).

Algunas ONG promueven las competiciones en las que las niñas encuentran soluciones tecnológicas a problemas cotidianos, lo que fomenta el espíritu emprendedor en los campos de CTIM. Por ejemplo, Technovation Girls es un concurso para estudiantes de 10 a 18 años que consiste en desarrollar aplicaciones móviles que ayuden a solucionar problemas en sus comunidades. Desde 2010, el programa ha llegado a más de 50.000 niñas en más de 100 países, centrandose en especial la atención en los grupos vulnerables. Según puso de relieve una encuesta, el 58% de las participantes indicaban que el programa había sido una toma de contacto con la informática, las disciplinas académicas conexas y las aplicaciones prácticas de la tecnología, y que había aumentado su interés y confianza en realizar una carrera en estos campos (Technovation, 2021).

En 2015, Johnson & Johnson presentó el programa de voluntariado “Las mujeres en la ciencia, la tecnología, la ingeniería, las matemáticas, la fabricación y el diseño” (WiSTEM<sup>2</sup>D, por sus siglas en inglés) dirigido al personal y consistente en la mentoría de niñas a través del aprendizaje y el juego creativo basados en el espíritu de investigación en el Brasil, Irlanda, el Japón y los Estados Unidos. El programa tenía como finalidad inspirar y motivar a las alumnas, al tiempo que les ofrecía la oportunidad de crear redes para desarrollar sus carreras. La empresa colabora con escuelas y establecimientos de educación superior, asociados sin fines de lucro y organismos gubernamentales, y se centra en las niñas, las estudiantes universitarias y las profesionales al principio de su carrera (FHI360, 2020).

La fundación estadounidense Cheryl Saban Self-Worth concede subsidios para la escuela secundaria y becas de estudios superiores, y desarrolla programas de CTIM, informática y capacitación de docentes con el objeto de eliminar la brecha de género en estos campos de estudio (EGER, 2021b). Zonta International ofrece becas a las alumnas de cualquier nacionalidad que emprenden una carrera profesional en empresariales y tecnologías de la información. Concede la beca Amelia Earhart a mujeres que realizan doctorados en ingeniería aeroespacial y ciencias espaciales (Zonta International, 2021).

### **Los actores no estatales pueden respaldar o socavar las iniciativas de educación sexual integral**

La educación sexual integral promueve el conocimiento de diversos aspectos de la sexualidad, el comportamiento sexual, el embarazo, así como del VIH y otras infecciones de transmisión sexual. Además, fomenta el cuestionamiento de las normas de género establecidas y la creación de espacios de aprendizaje seguros. El 85% de un total de 155 países disponían de políticas o marcos jurídicos sobre la educación sexual (UNESCO *et al.*, 2021). Pese a ello, la implementación de programas de educación sexual integral requiere el apoyo del personal escolar, el alumnado, los progenitores, los líderes comunitarios y las ONG. En Ghana, Guatemala, Kenya y el Perú, son las ONG principalmente las que ofrecen planes de estudios sobre educación sexual integral (Keogh *et al.*, 2018; Wangamati, 2020).

En China, la ONG internacional Marie Stopes desarrolló una plataforma de Internet facilitada por docentes con el fin de ofrecer a los alumnos adolescentes acceso a educación sexual integral normalizada y gratuita en las zonas rurales (Jin *et al.*, 2021). En la India, Iesha Learning ha promovido los cursos de educación sexual adaptados en las escuelas, con atención especial a la prevención de la violencia sexual por parte de los niños y al desarrollo de una identidad masculina positiva (Coley *et al.*, 2021). La administración del estado de Jharkhand se asoció con ONG para incluir la educación sexual integral en los libros de texto y en la capacitación de docentes (UNESCO, 2021c). En Kenya, Dandelion Africa trabaja con las escuelas para enseñar planificación familiar en las zonas rurales y promover las pruebas de detección del VIH (Oulo *et al.*, 2021).

Pese a los desafíos relacionados con las concepciones morales, las organizaciones confesionales pueden ser actores importantes en algunos países a la hora de enmarcar la educación sexual, ya que gestionan establecimientos de salud y educación y, lo que es más importante, gozan de la confianza de sus comunidades. En el este de la República Democrática del Congo, la comunidad baptista del país ha organizado un taller de capacitación de cinco días sobre violencia sexual en las escuelas de la iglesia dirigido a los oficiales de educación, docentes, pastores, trabajadores de salud, jóvenes trabajadores y miembros de la asociación de mujeres. El programa se ejecutó en la región de Kivu del Norte, donde las iglesias dirigen el 75% de las escuelas. Los debates mantenidos, utilizando como referencia las Sagradas Escrituras, y el examen de las dinámicas de poder y la reflexión sobre la justicia dieron lugar a intervenciones que hacían frente a la violencia sexual en las escuelas (Beasley *et al.*, 2010).

### **Los progenitores, líderes religiosos y docentes pueden cuestionar también la oferta de educación sexual integral**

Hay muchos actores no estatales que pueden bloquear los progresos cuando las normas y valores socioculturales son contrarios a la educación sexual. La oposición parental a este tipo de plan de estudios está presente en numerosos países por distintos motivos. Por ejemplo, los progenitores pueden considerar que los temas relacionados con la sexualidad son privados y que es responsabilidad de la familia exclusivamente educar a los niños al respecto (Wangamati, 2020). En algunos casos, las actitudes de los hogares están determinadas en gran medida por ideas erróneas sobre el contenido de la educación sexual, y el temor a que promueva la promiscuidad o la actividad sexual (Keogh *et al.*, 2018). La demostración y promoción del uso de preservativos y la discusión de la homosexualidad y el aborto son temas delicados, o incluso tabú, y suelen despertar la oposición de los progenitores, que en su mayoría respaldan la abstinencia (Wekesah *et al.*, 2019).

Las preocupaciones parentales, que son mayores entre quienes no tienen estudios o viven en las zonas rurales, incluyen también la edad a la que los niños reciben educación sexual integral. En Ghana y Zambia, los progenitores no están a favor de que se facilite educación sexual en los grados iniciales de primaria, ya que consideran que los alumnos son demasiado pequeños para exponerlos a ese tipo de contenido. En Etiopía, los progenitores sugirieron un plan de estudios estructurado por edad con programas de solo abstinencia para los alumnos más pequeños, y charlas sobre métodos anticonceptivos para el alumnado de secundaria (Wekesah *et al.*, 2019). En Nigeria predomina una cultura de silencio en torno a la sexualidad, lo que ha dado lugar a un enfoque de educación sexual que evita las controversias y respeta las normas culturales en temas como el aborto (Mukoro, 2017).

La reacción de rechazo de la comunidad impide la implementación eficaz de los programas. En Uganda, donde los líderes religiosos expresaron preocupación por el contenido de la educación sexual propuesta por el Gobierno, se revisó el plan de estudios y este terminó incluyendo un lenguaje moralista. En Zambia, cuando los líderes religiosos mencionaron que algunos temas de educación sexual eran contrarios a las enseñanzas cristianas y los valores nacionales, se llevó a cabo un proceso participativo de consulta, que contó con los líderes religiosos para concienciar de la importancia de la educación sexual y difundir información entre sus feligreses. La participación

de las asociaciones de padres y docentes fue también crucial para entender sus puntos de vista y adaptar el programa a sus expectativas (Wekesah et al., 2019).

En los Países Bajos, donde las escuelas católicas son propiedad del Estado y están financiadas por este, la educación cívica es obligatoria desde 2006, lo que incluye la educación sexual. No obstante, las escuelas tienen la última palabra sobre el modo en que se imparte dentro del plan de estudios. Según consta, las *reformatrische scholen*, escuelas confesionales ubicadas en una zona conservadora del país, aplicaron políticas de admisión que discriminaban explícitamente contra las relaciones homosexuales y destacaban la distinción bíblica entre hombres y mujeres. Algunas de las escuelas exigían que los progenitores firmaran una declaración en la que se especificaba que el modo de vida no heterosexual iba en contra de la palabra de Dios y, por tanto, se rechazaba. Si no firmaban el documento antes de la admisión, se denegaba la entrada a sus hijos (de Nies y van Bree, 2020). Las organizaciones de promoción llevaron el caso ante la Cámara de Diputados, ya que tales medidas impiden la creación de un entorno escolar seguro para el estudiantado. En marzo de 2021, ocho partidos políticos y COC Netherlands, una ONG nacional que promueve los derechos de las personas lesbianas, gais, bisexuales y transgénero, firmaron el Rainbow Ballot Agreement (Acuerdo de Votación Arcoíris), que incluía disposiciones sobre un entorno escolar más seguro para los docentes y el estudiantado (NOS, 2021).

En Inglaterra (Reino Unido), suele haber tensiones entre los requisitos del plan nacional de estudios y las escuelas confesionales, entre otros aspectos, en relación con la educación sexual. Un informe sobre más de 600 escuelas de secundaria confesionales estatales (católicas, Iglesia Anglicana, islámicas y judías) descubrió que en dos tercios de ellas la educación sexual y sobre relaciones interpersonales se enseñaba conforme a principios religiosos, incluidos los que condenan las relaciones sexuales fuera de un matrimonio religioso, no reconocen el divorcio y consideran la homosexualidad como conducta errada (National Secular Society, 2018). En Birmingham, uno de los libros de texto de una escuela islámica no registrada promovía el asesinato de homosexuales (Titheradge, 2018). En Texas (Estados Unidos), el manual del alumno de una escuela católica amenazaba con expulsar a los y las estudiantes transgénero. El manual reprobaba la expresión y celebración de la homosexualidad por parte del alumnado (Sauers y Mendoza, 2021).

Durante un largo debate sobre la ley del aborto en la Argentina, algunas escuelas católicas pidieron a los progenitores que firmaran una declaración oponiéndose a la ley y aceptando que la educación sexual se basara en principios católicos. Los progenitores denunciaron también a escuelas que estaban utilizando material educativo que justificaba la violencia de género y socavaba a las mujeres. Los textos promovían el concepto del hombre como sostén de la familia, su papel como cabeza del hogar, y la necesidad de que la esposa sea sumisa. Asimismo, estos materiales de educación subrayaban la idea de que los hombres son más inteligentes que las mujeres, y retrataban a la mujer como un ser emocional y menos capaz (Giubergia, 2018).

### **Los actores no estatales respaldan la gestión de la higiene menstrual en contextos vulnerables**

En países donde la menstruación es motivo de estigma, las niñas faltan a la escuela varios días al mes. Las ONG ayudan a las adolescentes a sentirse seguras en la escuela durante los días de menstruación. En Uganda, la Fundación Smart Girls reparte un kit compuesto por una mochila, toallitas higiénicas reutilizables, un juego de costura de compresas menstruales y un folleto informativo sobre la gestión de la salud menstrual entre las niñas de 12 a 17 años de las zonas rurales. La fundación se asocia con las administraciones locales y cuenta con los progenitores y la comunidad (UNFPA, 2021a). En Malawi y la República Unida de Tanzania, los gobiernos han distribuido un folleto de higiene menstrual con el apoyo de organismos de las Naciones Unidas y ONG. Finn Church Aid, en asociación con UNICEF, distribuye compresas sanitarias en las escuelas y ofrece educación sobre la menstruación (EGER, 2021f).

Algunos países regulan la provisión de productos de higiene menstrual en las escuelas públicas y privadas. En Zimbabwe, la Ley por la que se Modifica la Ley de la Educación de 2020 exige a todas las escuelas que cumplan requisitos mínimos en materia de agua, saneamiento e higiene, lo que incluye las prendas sanitarias y los productos de salud menstrual. La ley modificada contempla también la presencia de personal de salud sexual y reproductiva en todas las escuelas. Los actores no estatales, como WASH United, promueven la asequibilidad de los productos de higiene menstrual mediante la eliminación de impuestos sobre los tampones, compresas, copas menstruales y bragas menstruales. La Coalición para el Suministro de Material de Salud Reproductiva es una alianza mundial de ONG públicas y privadas que trabajan para garantizar que todas las mujeres en los países

de ingreso bajo e ingreso medio disfrutaban de acceso a suministros de calidad asequibles, y pueden utilizarlos, a fin de garantizar una mejor salud reproductiva. No obstante, solo 25 países no gravan o eximen de impuestos los productos menstruales; 18 aplican una tasa reducida; y 142 aplican las tasas estándar (PeriodTax, 2021).

Al margen de la provisión de suministros, la seguridad en la escuela durante los días de menstruación también implica disponer de espacios reservados solo para las niñas donde las alumnas puedan aprender sobre los temas relacionados con la menstruación y resolver sus dudas. Las ONG han establecido grupos de apoyo en Kenya y Malawi donde las niñas pueden discutir estas cuestiones con el propósito de prevenir el abandono escolar, los embarazos precoces y el matrimonio infantil (Tellier y Hyttel, 2017).

## **LAS ONG DEFIENDEN LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN EN SUS ACTIVIDADES DE PROMOCIÓN**

Los actores no estatales introducen las cuestiones de igualdad de género en los programas nacionales. Los movimientos feministas han generado un cambio significativo en los sistemas de educación. Las organizaciones de estudiantes y grupos feministas en América Latina han promovido la educación no sexista en las universidades y el fin de la violencia de género en los establecimientos educativos. Se han producido protestas dirigidas a acabar con prácticas discriminatorias en la Argentina, el Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, el Paraguay, el Perú y el Uruguay. Además de la presentación de peticiones, el estudiantado han denunciado públicamente el acoso sexual, el abuso y la discriminación por parte de docentes, personal y compañeros de clase (Suárez-Cao y Arellano, 2019).

Tales movimientos sociales han dado pie a que se prioricen las cuestiones de género, y muchas universidades han empezado a elaborar protocolos contra la violencia sexual en sus campus (Dinamarca-Noack y Trujillo-Cristoffanini, 2021; Internacional de la Educación, 2018). Algunos establecimientos han creado oficinas de diversidad y respaldado la educación no sexista (Suárez-Cao y Arellano, 2019). Otros han establecido mecanismos para tramitar las quejas relacionadas con la violencia sexual. Por ejemplo, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en Chile ha formado un comité interdisciplinario para prevenir el acoso, la violencia y la discriminación, realizar un seguimiento de ello y sancionarlos (Linhares et al., 2021).

Los actores no estatales promueven la igualdad de género mediante la generación de pruebas. Cuando hay datos escasos en el plano nacional, las ONG pueden ayudar facilitando información cualitativa y cuantitativa que permita a los responsables de la adopción de decisiones tomar decisiones bien fundamentadas. Los recursos varían desde encuestas sobre el entorno escolar, la violencia y la discriminación, hasta evaluaciones de programas y documentación sobre buenas prácticas. *Feminae Carta*, una herramienta de promoción digital creada por ONG, pone a disposición de activistas la investigación necesaria para hablar en favor de los derechos de las niñas y las mujeres, y convencer a los dirigentes de la importancia de invertir en la igualdad de género (The World With MNR, 2021).

Los centros académicos y fundaciones también colaboran en la generación de pruebas para hacer frente a las normas de género nocivas en los programas de educación. La plataforma digital *Advancing Learning and Innovation on Gender Norms* (Promoción del aprendizaje y la innovación en relación con las normas de género), dirigida por el Overseas Development Institute y la Fundación Bill y Melinda Gates, recopila pruebas sobre buenas prácticas para combatir los obstáculos a la educación de las niñas (Yotebieng, 2021).

La Organización Internacional de Jóvenes y Estudiantes Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transgénero, *Queer* e Intersexuales (IGLYO, por sus siglas en inglés) llevó a cabo un estudio de educación inclusiva LGBTQI con el fin de examinar las experiencias de la juventud LGBTQI y la situación en las escuelas europeas. En Escocia (Reino Unido), se estableció un grupo de trabajo sobre educación inclusiva LGBTI en 2017 para mejorar la experiencia de aprendizaje de los jóvenes. El grupo formuló una serie de recomendaciones al Gobierno, y el sistema de educación de Escocia fue el primero en incluir la educación inclusiva LGBTI en todo el plan de estudios escolar (UNESCO e IGLYO, 2021). En Chile, se respondió a las demandas de los progenitores de estudiantes transgénero y ONG que buscaban el apoyo del Ministerio de Educación mediante una circular de 2017 sobre inclusión de estudiantes transgénero en las escuelas. En esta se especificaba que las escuelas debían apoyar la identidad de género percibida por el propio alumnado, ofrecer acceso seguro a los baños y respetar el uniforme que cada estudiante considerara apropiado para su identidad de género (Barrientos y Lovera, 2020).

### Los sindicatos promueven el bienestar de los docentes en el lugar de trabajo

Las iniciativas de los sindicatos de docentes para hacer que los lugares de trabajo de educación tengan más en cuenta el género incluyen la promoción de la acción para hacer frente a la violencia de género contra las docentes y el personal femenino, el desarrollo e implantación de códigos de conducta, y el fomento de la representación femenina entre los equipos de liderazgo en las estructuras sindicales.

Con miras a crear una cultura de igualdad, las mujeres en la Asociación de Docentes de Etiopía y el Sindicato Nacional de Docentes de Uganda recibieron capacitación en materia de confianza y liderazgo a fin de animarlas a que se presentaran para puestos directivos. En Etiopía, la campaña dio lugar a que aumentara el número de mujeres electas (Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas [UNGEI] *et al.*, 2018). Los sindicatos en Croacia y Serbia también ofrecieron programas de capacitación para animar a las mujeres a solicitar puestos de liderazgo (Pavlovaite y Weber, 2019).

Algunos sindicatos se asocian con el gobierno para generar reformas políticas. El Sindicato Docente de Bulgaria trabajó con el Gobierno para lograr la penalización del acoso de docentes, lo que dio pie a una reducción de la violencia en el trabajo (Pavlovaite y Weber, 2019). Los sindicatos latinoamericanos llevan a cabo una campaña para promover la ratificación del Convenio 190 de la OIT sobre la eliminación de la violencia y el acoso en el trabajo (Internacional de la Educación, 2021). El Sindicato Nacional de Docentes de Zambia colaboró con el Gobierno en el diseño de un nuevo código de ética para la profesión docente, que se adoptó en 2018 (UNGEI *et al.*, 2018).

Los sindicatos de docentes en el Reino Unido han desarrollado proyectos orientados a cuestionar los estereotipos de género en los materiales de aprendizaje. Por ejemplo, el Sindicato Nacional de Educadores (NEU, por sus siglas en inglés) trabajó con las escuelas de primaria para identificar las normas de género discriminatorias en las aulas de las guarderías y las escuelas primarias. El sindicato facilitó a las escuelas libros infantiles que ayudaron a cuestionar los estereotipos de género. Los libros de texto, disponibles en línea, abordan diversos temas relacionados con el género y ofrecen directrices a los docentes sobre el uso del contenido.

Christelijk Onderwijzersverbond (Sindicato Docente Cristiano) en Bélgica sensibiliza sobre el uso de estereotipos de género entre compañeros y entre sus miembros. El Sindicato de Ciencia y Educación de Eslovenia organiza talleres sobre los desafíos y problemas que afrontan el estudiantado y el personal LGBTI con el fin de mejorar el conocimiento entre el personal de los jardines de infancia y las escuelas. La Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza Intersindical de España ofrece material con perspectiva de género para facilitar el trabajo de los docentes sobre estos temas en el aula. Propone actividades para todos los niveles educativos con el fin de sensibilizar y educar a el estudiantado sobre la violencia de género (Comité Sindical Europeo de la Educación [ETUCE], 2021a).

La Organización Nacional de Docentes de Irlanda (INTO, por sus siglas en inglés) cuenta con un grupo de docentes LGBT+ dedicado a hacer campaña en favor de la legislación sobre igualdad. El sindicato promueve además el examen en el aula y por los docentes de los temas LGBT+ y relacionados con la diversidad de la familia. Realiza encuestas entre los miembros acerca de las experiencias de los docentes LGBTI en las escuelas y el conocimiento de las cuestiones de los docentes LGBTI. Ha diseñado un curso de desarrollo profesional en línea dirigido a sus miembros —La creación de una escuela inclusiva para las personas LGBT+— compuesto por cinco módulos sobre identidades y visibilidad, género disidente y cambio de género, prevención y gestión del acoso, y creación de aulas y escuelas inclusivas (ETUCE, 2021b).

En el Reino Unido, el sindicato NASUWT promueve la inclusión del personal docente LGBTI a través de conferencias consultivas dirigidas a los miembros LGBTI donde pueden participar y contribuir al trabajo del sindicato y asegurar que sus políticas, prácticas y campañas tienen en cuenta las cuestiones sobre la identidad y la expresión de género. El Sindicato Nacional de Educadores ofrece apoyo y orientación a los educadores transgénero. El conjunto de herramientas sobre igualdad transgénero ofrece información exhaustiva al personal de educación sobre los procesos de transición de género en la escuela, lo que incluye explicaciones detalladas de los procesos, los derechos de los docentes trans en todas las escuelas y apoyo a través de los representantes sindicales. El sindicato ofrece asimismo directrices a los docentes sobre cómo crear un entorno escolar inclusivo para el alumnado transgénero (NEU, 2021).



Jenifer Tete, de 17 años, es un sostén para su familia. Fuera del hogar, es la delegada de la Escuela de Secundaria Maaaji II Seed. UNICEF y el Consejo Danés para los Refugiados trabajan con la comunidad y los docentes para cambiar la mentalidad con relación a la educación de las niñas, y en favor del aumento de la retención de las niñas en la escuela y el acceso mayor a una enseñanza de calidad.

CRÉDITOS: UNICEF/Zahara Abdul



# Conclusión

Durante los últimos 20 años, se han experimentado cambios rápidos en las disparidades de género en la educación, y las niñas están eliminando, e incluso revertiendo, las brechas que las separaban de los niños en relación con el acceso, la finalización y el aprendizaje en los distintos niveles educativos. Si bien esos éxitos son motivo de celebración en el plano mundial, no han desaparecido los desafíos que plantea igualdad de género en la educación y a través de esta. Más allá del éxito mundial, en promedio, subyace la exclusión extrema de las niñas pobres en las zonas rurales de los países más pobres del mundo. Más allá de los progresos logrados por las niñas en matemáticas, en promedio, subyace la sobrerrepresentación predominante de los niños entre el estudiantado que obtienen mejores resultados. Más allá del cambio constante de los indicadores en favor de las mujeres, como la composición del cuerpo docente por sexo, la competencia mínima en lectura, y la matriculación en la educación superior, subyacen la feminización de la profesión docente y la clasificación de las estudiantes en campos particulares, lo que refuerza los estereotipos de género. Más allá de la prosperidad de las cifras, subyacen las normas de género discriminatorias que todavía demasiadas personas siguen aplicando para determinar el papel de las niñas y las mujeres en la sociedad, y que los planes de estudio y la docencia no han hecho suficiente para eliminar.

Esta publicación, que complementa el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2*, hace hincapié también en el papel de los actores no estatales a la hora de influir en la lucha contra la trayectoria de desigualdad de género en la educación y a través de esta. Los actores no estatales, que subsanan las deficiencias en la prestación desatendidas por el sistema de educación pública, se hayan a la cabeza de la educación de las niñas durante situaciones de emergencia; han crecido para atender las necesidades de los progenitores con niños pequeños sin alternativas de educación pública en la primera infancia; y se han ocupado de las familias que prefieren enviar a sus hijos a escuelas confesionales. En función del contexto, pueden impulsar la agenda de igualdad de género o socavar los progresos y mantener el *statu quo*.

La recomendación derivada del análisis cuantitativo y cualitativo de las múltiples tendencias en materia de igualdad de género en la educación es que los defensores y encargados de la formulación de políticas deben profundizar el debate (#Deepenthe Debate). Esto requiere:

- **Prestar más atención a los datos.** El presente informe ha utilizado un conjunto integral de datos sobre las brechas de género en relación con las tasas de no escolarización y finalización de la base de datos del IEU y el sitio web de VIEW, [www.education-estimates.org](http://www.education-estimates.org), y sobre resultados de aprendizaje en varios niveles de competencia del sitio web de WIDE, [www.education-inequalities.org](http://www.education-inequalities.org). A partir de múltiples fuentes de datos, el informe ha puesto de relieve tendencias a lo largo del tiempo y en distintos grupos de edad que permiten analizar mejor quiénes y cómo siguen quedándose rezagados. Estos recursos pueden facilitar debates mejor informados sobre dónde subyacen los obstáculos para la igualdad de género en la educación, y dónde centrar los esfuerzos.
- **Examinar con más detenimiento dónde se quedan rezagados ahora los niños varones.** Una conversación sobre la igualdad de género no puede seguir ignorando los desafíos crecientes que afrontan los niños varones en la educación y lo que esto significa. Por todos los países donde la educación de las niñas debe ser la principal prioridad, hay otros donde deben ser las necesidades de los niños las que figuren en la agenda de los debates sobre políticas.
- **Mirar más allá del acceso, la finalización y el aprendizaje para considerar las normas sociales que influyen en la consecución de progresos.** La igualdad de género en la educación está sujeta a la influencia de las expectativas de género, tanto de políticos como de progenitores, comunidades o empresas y líderes religiosos. Toda evaluación de las prioridades debe incluir un esquema de los actores influyentes con los que es preciso contar en un plan de reforma. La reforma en relación con la igualdad de género en la educación no pueden llevarla a cabo los gobiernos por sí solos, y requiere la atención del conjunto de actores.



# Referencias

- Acerenza, S. and Gandelman, N. 2019. Household education spending in Latin America and the Caribbean: evidence from income and expenditure surveys. *Education Finance and Policy*, Vol. 14, No. 1, pp. 61–87.
- AIT. 2021. *Asociación por las Infancias Transgénero [Association for Transgender Children]*. Mexico City, Asociación por las Infancias Transgénero. <https://infanciastrans.org>. (Accessed 4 November 2021.)
- Akyeampong, K., Delprato, M., Sabates, R., James, Z., Pryor, J., Westbrook, J., Humphreys, S., Tsegay, A. H., Mensite, A., Abraham, R., Wolde, S. and Adane, T. 2018. *Speed School Programme: Ethiopia – Tracking the Progress of Speed School Students: 2011-17*. Brighton, UK, University of Sussex/Hawassa University/Geneva Global.
- Alfers, L. 2016. 'Our Children Do Not Get the Attention They Deserve': A Synthesis of Research Findings on Women Informal Workers and Child Care from Six Membership-based Organizations. Washington, DC, Women in Informal Employment: Globalizing and Organizing. (WIEGO Child Care Initiative.)
- Al Jazeera. 2021. Pakistan's first transgender-only madrasa breaks barriers. 22 March. [www.aljazeera.com/news/2021/3/22/pakistans-first-transgender-only-madrasa-breaks-barriers](http://www.aljazeera.com/news/2021/3/22/pakistans-first-transgender-only-madrasa-breaks-barriers). (Accessed 4 November 2021.)
- Asadullah, M. N. 2022. *Gender Dimensions of Non-state Islamic Faith-based Schools in Asia*. Paris, UNESCO. (Background paper for 2022 Gender Report.)
- Asadullah, M. N., Amin, S. and Chaudhury, N. 2019. Support for gender stereotypes: does madrasah education matter? *Journal of Development Studies*, Vol. 55, No. 1, pp. 39–56.
- Asadullah, M. N., Chakrabarti, R. and Chaudhury, N. 2015. What determines religious school choice? Theory and evidence from rural Bangladesh. *Bulletin of Economic Research*, Vol. 67, No. 2, pp. 186–207.
- Asadullah, M. N. and Chaudhury, N. 2010. Religious schools, social values, and economic attitudes: evidence from Bangladesh. *World Development*, Vol. 38, No. 2, pp. 205–17.
- \_\_\_\_\_. 2016. To madrasahs or not to madrasahs: the question and correlates of enrolment in Islamic schools in Bangladesh. *International Journal of Educational Development*, Vol. 49, pp. 55–69.
- Asadullah, M. N., Islam, K. M. M. and Wahhaj, Z. 2018. Gender bias in Bangladeshi school textbooks: not just a matter of politics or growing influence of Islamists. *The Review of Faith and International Affairs*, Vol. 16, No. 2, pp. 84–89.
- Asadullah, M. N. and Maliki. 2018. Madrasah for girls and private school for boys? The determinants of school type choice in rural and urban Indonesia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 62, pp. 96–111.
- Asadullah, M. N. and Wahhaj, Z. 2012. *Going to School in Purdah: Female Schooling, Mobility Norms and Madrasas in Bangladesh*. Bonn, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper 7059.)
- Asian University for Women. 2021. *Who We Are*. Dhaka, Asian University for Women. <https://asian-university.org>. (Accessed 4 November 2021.)
- AWRO. 2020. *CEDAW Shadow Report*. Kabul, Afghan Women's Rights Organization. (Report submitted to the Committee on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women.)
- Badri, A. E. 2001. Educating African women for change. *Ahfad Journal*, Vol. 18, No. 1, pp. 24–35.
- Badrunnesha, M. and Kwauk, C. 2015. *Improving the Quality of Girls' Education in Madrasas in Bangladesh*. Washington, DC, Center for Universal Education, Brookings Institution.
- Bakhshi, P. 2020. *Unpacking Inclusion in Education: Lessons from Afghanistan for Achieving SDG 4*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2020.)
- BANBEIS. 2018. *Bangladesh Education Statistics 2017*. Dhaka, Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics.
- Bano, M. 2010. *Female Madrasas in Pakistan: A Response to Modernity*. Birmingham, UK, Religions and Development Research Programme. (RaD Working Paper 45.)
- Barrientos, J. and Lovera, L. 2020. *Diversidad Sexual y Educación en América Latina y el Caribe: Panorama Regional – Jóvenes LGBT+ e inclusión escolar en América Latina y el Caribe [Sexual Diversity and Education in Latin America and the Caribbean: Regional overview – LGBT+ youth and school inclusion in Latin America and the Caribbean]*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Regional Report on Inclusion and Education in Latin America and the Caribbean 2020*.)
- Baye, A. and Monseur, C. 2016. Gender differences in variability and extreme scores in an international context. *Large-scale Assessments in Education*, Vol. 4, No. 1, pp. 1–16.
- Beasley, M., Ochieng, D., Muyonga, I. and Kavuo, Y. 2010. Enabling faith-based organizations to address sexual violence in schools: a case study from the Democratic Republic of Congo. *Practical Theology*, Vol. 3, No. 2, pp. 191–202.
- Belliveau, M. A. 2005. Blind ambition? The effects of social networks and institutional sex composition on the job search outcomes of elite coeducational and women's college graduates. *Organization Science*, Vol. 16, No. 2, pp. 134–50.
- Better Work. 2020. *More Female Workers Have Access to Daycare Facilities*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, International Labour Organization/International Finance Corporation. <https://betterwork.org/2020/07/15/more-female-workers-have-access-to-daycare-facilities>. (Accessed 4 October 2021.)

- Blome, A. 2018. Von Kinder, Küche, Kirche zu Kinder, Karriere, KiTa? Geschlechterrollen, Familienpolitik und Religion im Wandel der Zeit [From children, kitchen, church to children, career, daycare? Gender roles, family politics and religion through the ages]. *Sozialer Fortschritt*, Vol. 67, No. 3, pp. 453–75.
- Borgonovi, F. 2021. Is the literacy achievement of teenage boys poorer than that of teenage girls, or do estimates of gender gaps depend on the test? A comparison of PISA and PIAAC. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 114, No. 2, pp. 239–56.
- Bray, M., Zhan, S., Lykins, C., Wang, D. and Kwo, O. 2014. Differentiated demand for private supplementary tutoring: patterns and implications in Hong Kong secondary education. *Economics of Education Review*, Vol. 38, pp. 24–37.
- Breda, T. and Napp, C. 2019. Girls' comparative advantage in reading can largely explain the gender gap in math-related fields. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 116, No. 31, pp. 15435–40.
- Business Money. 2021. *74% of Nursery Operators Feel Positive about Business Opportunities in 2021*. Hambridge, UK, Business Money Promotions. [www.business-money.com/announcements/74-of-nursery-operators-feel-positive-about-business-opportunities-in-2021](http://www.business-money.com/announcements/74-of-nursery-operators-feel-positive-about-business-opportunities-in-2021). (Accessed 4 October 2021.)
- Butt, R. 2008. Saudis build world's biggest women-only university. *The Guardian*, 1 November. [www.theguardian.com/education/2008/nov/01/saudi-arabia-middle-east](http://www.theguardian.com/education/2008/nov/01/saudi-arabia-middle-east). (Accessed 4 November 2021.)
- CAC International. 2020. *Kenya Equity in Education Project, Phase II: Midline Report – Final*, Douala, Cameroon, CAC International. (Girls' Education Challenge.)
- Calkins, A., Binder, A., Shaat, D. and Timpe, B. 2020. *When Sarah Meets Lawrence: The Effect of Coeducation on Women's Major Choices*. Santa Monica, Calif., RAND. (Working Paper WR-A1060-1.)
- CARE. 2020. *Addressing Mental Health in Girls' Education in Somalia*. London, CARE.
- Cherng, S. and Barch, F. 2021. *Teachers' Working Conditions and Job Satisfaction Differences in State and Nonstate Schools: An Analysis of TALIS 2018 Data*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
- Chile Government. 2021. *¿Qué es Chile Crece Contigo? [What Is Chile Crece Contigo?]*. Santiago, Ministry of Social Development. [www.crececontigo.gob.cl/acerca-de-chcc/que-es](http://www.crececontigo.gob.cl/acerca-de-chcc/que-es). (Accessed 17 July 2021.)
- Chile Undersecretariat of Early Childhood Education. 2019. *Informe de Caracterización de la Educación Parvularia: Oficial 2019 [Early Childhood Education Characterization Report: Official 2019]*. Santiago, Undersecretariat of Early Childhood Education.
- Cohen, L. 2019. *Thousands of boys forced to beg by religious schools in Senegal*. CNN, 9 November. <https://edition.cnn.com/2019/11/08/afrika/forced-child-begging-senegal-intl/index.html>. (Accessed 4 November 2021.)
- Coley, C., Gressel, C. M. and Bhavani Rao, R. 2021. *Transforming MENTalities: Gender Equality and Masculinities in India*. New Delhi, UNESCO.
- Das, A., Wadhwa, S., Bansal, T. and Retnakaran, D. 2021. Literacy and response to COVID-19. *Economic and Political Weekly*, Vol. 56, No. 34.
- de Nies, D. and van Bree, T. 2020. *Eén op de vijf reformatorische scholen vindt homohuwelijk moreel onacceptabel [One in five Reformed Church schools find same-sex marriage morally unacceptable]*. Hilversum, Netherlands, Pointer, KRO-NCRV. <https://pointer.kro-ncrv.nl/een-op-de-vijf-reformatorische-scholen-vindt-homohuwelijk-moreel-onacceptabel>. (Accessed 4 November 2021.)
- Department for Education. 2019. *Survey of Childcare and Early Years Providers: Main Summary, England*. London, Department for Education.
- Devercelli, A. E. and Beaton-Day, F. 2020. *Better Jobs and Brighter Futures: Investing in Childcare to Build Human Capital*. Washington, DC, World Bank.
- digitalLEARNINGNetwork. 2009. *Welcoming Men to the Field of B. Ed*. Noida, India, Digital Learning. <https://digitallearning.eletsonline.com/2009/06/welcoming-men-to-field-of-b-el-ed>. (Accessed 4 November 2021.)
- Diker, G. 2001. *Organización y Perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales Tendencias [Organization and Perspectives of Initial Education in Ibero-America: Main Trends]*. Madrid, Organization of Ibero-American States.
- Dinamarca-Noack, C. and Trujillo-Cristoffanini, M. 2021. Educação superior chileno e violência de gênero: demandas do feminismo universitário [Chilean higher education and gender violence: demands of university feminism]. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 19, No. 2, pp. 191–212.
- Dinin, A., Jaeger, A. J. and Culpepper, D. K. 2017. The best of both worlds: undergraduate women's agency in an engineering dual-degree program. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, Vol. 23, No. 4, pp. 339–63.
- Education International. 2018. *Chile: educators stand up against sexism, harassment, abuse and discrimination in education*. Brussels, Education International. [www.ei-ie.org/index.php/en/item/22514:chile-educators-stand-up-against-sexism-harassment-abuse-and-discrimination-in-education](http://www.ei-ie.org/index.php/en/item/22514:chile-educators-stand-up-against-sexism-harassment-abuse-and-discrimination-in-education). (Accessed 4 November 2021.)
- \_\_\_\_\_. 2021. *New campaign: Latin American unions join forces against harassment and violence in the world of work*. Brussels, Education International. [www.ei-ie.org/en/item/25554:new-campaign-latin-american-unions-join-forces-against-harassment-and-violence-in-the-world-of-work](http://www.ei-ie.org/en/item/25554:new-campaign-latin-american-unions-join-forces-against-harassment-and-violence-in-the-world-of-work) (Accessed 6 December 2021.)
- EGER. 2021a. *LitClub*. New York, Girl Innovation, Research, and Learning (GIRL) Center, Population Council. <https://egeresource.org/profiles/programs/f76642cf-1e4e-46b8-bc31-d378f2779af1>. (Accessed 4 November 2021.)

- \_\_\_\_. 2021b. *Educational Scholarships and STEM Programs*. New York, Girl Innovation, Research, and Learning (GIRL) Center, Population Council. <https://egeresource.org/profiles/programs/cbb3e7fc-37ef-4764-8560-f5162ded5dce>. (Accessed 4 November 2021.)
- \_\_\_\_. 2021c. *Takhar Education Initiative*. New York, Girl Innovation, Research, and Learning (GIRL) Center, Population Council. <https://egeresource.org/profiles/programs/1b6efa6c-02db-4e8b-a922-f149a523a104>. (Accessed 4 November 2021.)
- \_\_\_\_. 2021d. *Girls Can Code*. New York, Girl Innovation, Research, and Learning (GIRL) Center, Population Council. <https://egeresource.org/profiles/programs/07ba0649-13e7-4b6a-a1df-2fe8c8d510b9>. (Accessed 4 November 2021.)
- \_\_\_\_. 2021e. *Girls in Science*. New York, Girl Innovation, Research, and Learning (GIRL) Center, Population Council. <https://egeresource.org/profiles/programs/6cb8221f-44c0-4cb4-932f-44b40a9eec87>. (Accessed 4 November 2021.)
- \_\_\_\_. 2021f. *Fighting Period Poverty*. New York, Girl Innovation, Research, and Learning (GIRL) Center, Population Council. <https://egeresource.org/profiles/programs/63c63538-90f0-40f9-a391-89e6153f4bb5>. (Accessed 4 November 2021.)
- EGRC. 2021. *Educating Girls of Rural China*. Vancouver, BC, Educating Girls of Rural China. <https://egrchina.net>. (Accessed 4 November 2021.)
- Enke, K. A. 2020. *Access and Opportunity at American Women's Colleges: Contemporary Findings*. Los Angeles, Calif., Women's College Coalition.
- ETUCE. 2021a. *Inclusion of LGBTI Teaching Staff*. Brussels, European Trade Union Committee for Education. <https://goodpractices.csee-etuice.org/en/?view=item&id=105>. (Accessed 4 November 2021.)
- \_\_\_\_. 2021b. *The LGBT+ Inclusive School*. Brussels, European Trade Union Committee for Education. <https://goodpractices.csee-etuice.org/en/component/bestpractices/?view=item&id=66>. (Accessed 4 November 2021.)
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2019. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe: 2019 Edition*. Brussels. (Eurydice Report.)
- \_\_\_\_. 2021. *France: Home-based Provision*. Brussels. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/home-based-provision\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/home-based-provision_en). (Accessed 17 August 2021.)
- Eurostat. 2021. *Living Conditions in Europe: Childcare Arrangements*. Luxembourg, Eurostat. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living\\_conditions\\_in\\_Europe\\_-\\_childcare\\_arrangements#Childcare\\_and\\_education\\_arrangements](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_-_childcare_arrangements#Childcare_and_education_arrangements). (Accessed 17 August 2021.)
- Fennell, S. 2014. Public-private partnerships in education and the pursuit of gender equality: a view from South Asia. *International Development Policy/Revue internationale de politique de développement*, Vol. 5, No. 3.
- FHI360. 2020. *WiSTEM2D: A Commitment to Catalyzing Change*. Washington, DC, FHI360.
- Ford, K. 2021. *Supporting Vulnerable Adolescent Girls to Continue Their Education Should Be Prioritised in Recovery Plans for COVID-19*. Paris, UNESCO. (World Education Blog.) <https://world-education-blog.org/2021/06/18/supporting-vulnerable-adolescent-girls-to-continue-their-education-should-be-prioritised-in-recovery-plans-for-covid-19/> (Accessed 17 August 2021.)
- Gallagher, A. 2017. Growing pains? Change in the New Zealand childcare market 2006–2016. *New Zealand Geographer*, No. 73, pp. 15–24.
- Gannon, K. 2017. Islamic schools in Pakistan plagued by sex abuse of children. Associated Press, 21 November. <https://apnews.com/article/pakistan-middle-east-international-news-asia-pacific-islam-ddd9660f63ae4433966684823f79d3e9>. (Accessed 17 August 2021.)
- Ghalib, T. K. 2017. Children, gender and school curricula in Saudi Arabia. *International Journal of English Linguistics*, Vol. 7, No. 1, pp. 85–93.
- Ghasemi, E. and Burley, H. 2019. Gender, affect, and math: a cross-national meta-analysis of Trends in International Mathematics and Science Study 2015 outcomes. *Large-scale Assessments in Education*, Vol. 7, No. 1, pp. 1–25.
- Girl UP. 2021. *Women in Science (WiSci)*. Washington, DC, United Nations Foundation. <https://girlup.org/programs/wisci>. (Accessed 4 November 2021.)
- Giubergia, L. 2018. En 2018, un texto escolar justifica la violencia machista [In 2018, a school text justifies sexist violence]. *La Voz del Interior*, 4 October. [www.lavoz.com.ar/ciudadanos/en-2018-un-texto-escolar-justifica-violencia-machista](http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/en-2018-un-texto-escolar-justifica-violencia-machista). (Accessed 4 November 2021.)
- Giuliano Sarr, K., Trembley, A., Heaner, G., Cervini Mull, A., Kearns, M., Di Filippantonio, G. and Diazgranados Ferrans, S. 2020. *Baseline Evaluation of the Every Adolescent Girl Empowered and Resilient (EAGER) Project within the Girls' Education Challenge (GEC) – Leave No Girl Behind Project (LNGB)*. Redhill, UK, IMC Worldwide/International Rescue Committee.
- Gromada, A., Richardson, D. and Rees, G. 2020. *Childcare in a Global Crisis: The Impact of COVID-19 on Work and Family Life*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Research Brief 18.)
- Guglielmi, S., Jones, N., Nicolai, S., Perezniето, P., Plank, G., Vu, N., Sanchez-Tapia, I. and Mackintosh, A. 2021. *Reimagining Girls' Education: Solutions to Keep Girls Learning in Emergencies*. New York, UNICEF.
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P. and Zingales, L. 2008. Culture, gender, and math. *Science*, Vol. 320, No. 5880, pp. 1164–65.
- Hasan, Z. 2007. A college of one's own. *India International Centre Quarterly*, Vol. 34, No. 3/4, pp. 208–21.

- Hayden, J. and Wai, S. 2013. Community-based approaches to early childhood development: a matter of degree. Brito, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. New York, Oxford University Press, pp. 275–89.
- Headapohl, J. 2016. CyberSem women's online classes and seminary launched. *The Detroit Jewish News*, 25 November. <https://thejewishnews.com/2016/11/25/cybersem-womens-online-classes-seminary-launched>. (Accessed 4 November 2021.)
- Higher Colleges of Technology. 2021. *Campuses*. Abu Dhabi, Higher Colleges of Technology. <https://hct.ac.ae/en/campuses>. (Accessed 4 November 2021.)
- Higher Education Statistics Agency. 2021. *Who's Studying in HE? Student Numbers*. Cheltenham, UK, Higher Education Statistics Agency. [www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/whos-in-he](http://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/whos-in-he). (Accessed 4 November 2021.)
- Hughes, R., Kitsao-Wekulo, P., Muendo, R., Bhopal, S., Kimani-Murage, E., Hill, Z. and Kirkwood, B. 2021. Who actually cares for children in slums? Why we need to think, and do, more about paid childcare in urbanizing sub-Saharan Africa. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, Vol. 376, No. 1827.
- Human Rights Watch. 2017. *'I Still See the Talibés Begging': Government Program to Protect Talibé Children in Senegal Falls Short*. New York, Human Rights Watch. [www.hrw.org/report/2017/07/11/i-still-see-talibes-begging/government-program-protect-talibe-children-senegal](http://www.hrw.org/report/2017/07/11/i-still-see-talibes-begging/government-program-protect-talibe-children-senegal). (Accessed 4 November 2021.)
- \_\_\_\_\_. 2019a. *Submission to the Committee on the Elimination of Discrimination against Women Review of Afghanistan*. New York, Human Rights Watch. [www.hrw.org/news/2019/12/23/submission-committee-elimination-discrimination-against-women-review-afghanistan](http://www.hrw.org/news/2019/12/23/submission-committee-elimination-discrimination-against-women-review-afghanistan). (Accessed 4 November 2021.)
- \_\_\_\_\_. 2019b. *'There Is Enormous Suffering': Serious Abuses against Talibé Children in Senegal, 2017-2018*. New York, Human Rights Watch. [www.hrw.org/report/2019/06/11/there-enormous-suffering/serious-abuses-against-talibe-children-senegal-2017-2018](http://www.hrw.org/report/2019/06/11/there-enormous-suffering/serious-abuses-against-talibe-children-senegal-2017-2018). (Accessed 4 November 2021.)
- \_\_\_\_\_. 2021. *Africa: Rights Progress for Pregnant Students*. New York, Human Rights Watch. [www.hrw.org/news/2021/09/29/africa-rights-progress-pregnant-students](http://www.hrw.org/news/2021/09/29/africa-rights-progress-pregnant-students). (Accessed 11 October 2021.)
- \_\_\_\_\_. 2022. *Four Ways to Support Girls' Access to Education in Afghanistan: Lessons for Donors from Afghan Students, Teachers, and Principals*. New York, Human Rights Watch. [www.hrw.org/news/2022/03/20/four-ways-support-girls-access-education-afghanistan](http://www.hrw.org/news/2022/03/20/four-ways-support-girls-access-education-afghanistan). (Accessed 21 March 2022.)
- IFC. 2019. *Tackling Childcare: A Guide for Employer-Supported Childcare*. Washington, DC, International Finance Corporation.
- \_\_\_\_\_. 2020. *Tackling Childcare: Employer-Supported Childcare in Cambodia*. Washington, DC, International Finance Corporation.
- IFC, Australian Aid and UNICEF. 2018. *Tackling Childcare: The Business Case for Employer-supported Childcare in Sri Lanka*. Washington, DC, International Finance Corporation.
- IFC and Bright Horizons. 2019. *The Benefits and Challenges of a Workplace Creche: Employer-supported Childcare in India*. Washington, DC/Watertown, Mass., International Finance Corporation/Bright Horizons Family Solutions.
- ILO. 2017. *Empowering Young Women through Business and Vocational Training Evidence from Rural Upper Egypt*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- \_\_\_\_\_. 2018a. *Care Work and Care Jobs for the Future of Decent Work*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- \_\_\_\_\_. 2018b. *Women and Men in the Informal Economy: A Statistical Picture*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- ILO and IFC. 2018. *Towards Gender Equality: Lessons from Factory Compliance Assessments*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, International Labour Organization/International Finance Corporation. (Better Factories Cambodia.)
- ILO and WIEGO. 2019. *Extending Childcare Services to Workers in the Informal Economy: Policy Lessons from Country Experiences*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization/Women in Informal Employment: Globalizing and Organizing. (ILO and WIEGO Policy Brief 3.)
- India Today. 2016. 46 per cent of students in India are women. 27 October. [www.indiatoday.in/education-today/news/story/46-per-cent-of-students-in-india-are-women-348837-2016-10-27](http://www.indiatoday.in/education-today/news/story/46-per-cent-of-students-in-india-are-women-348837-2016-10-27). (Accessed 4 November 2021.)
- \_\_\_\_\_. 2018. Delhi University announces the only 'women' course BEIEd entrance exam date, check here. 15 June. [www.indiatoday.in/education-today/news/story/delhi-university-announces-the-only-women-course-b-ei-ed-entrance-exam-date-check-here-1261040-2018-06-15](http://www.indiatoday.in/education-today/news/story/delhi-university-announces-the-only-women-course-b-ei-ed-entrance-exam-date-check-here-1261040-2018-06-15). (Accessed 4 November 2021.)
- INEE. 2021. *Closing the Gap: Advancing Girls' Education in Contexts of Crisis and Conflict*. New York, Inter-agency Network for Education in Emergencies.
- INEE and ACPHA. 2021. *No Education, No Protection: What School Closures under COVID-19 Mean for Children and Young People in Crisis-affected Contexts*. New York, Inter-agency Network for Education in Emergencies/Alliance for Child Protection in Humanitarian Action.
- Iwaski, N., Mori, R. and Arai, K. 2021. Optimizing leadership education: the practice of leadership education in women's colleges. *Academy of Educational Leadership Journal*, Vol. 25, No. 1, pp. 1–17.
- Jaschik, S. 2017. Can women's colleges attract women? Can ex-women's colleges attract men? *Inside Higher Ed*, 19 June. [www.insidehighered.com/admissions/article/2017/06/19/another-womens-college-shifts-coeducation-institutions-consider](http://www.insidehighered.com/admissions/article/2017/06/19/another-womens-college-shifts-coeducation-institutions-consider). (Accessed 4 November 2021.)

- Jin, Z., Guo, F., Wang, K., Zhang, H., Cao, W., Hee, J., Yuan, Y., Chen, M. and Tang, K. 2021. Effects of an internet-based and teacher-facilitated sexuality education package: a cluster-randomized trial. *Children*, Vol. 8, No. 10.
- Josephson, K., Guerrero, G. and Coddington, C. 2017. *Supporting the Early Childhood Workforce at Scale: The Cuna Más Home Visiting Program in Peru*. Washington, DC, Results for Development.
- Kamerman, S. B. 2006. *A Global History of Early Childhood Education and Care*. Paris, UNESCO. (Background paper for EFA Global Monitoring Report 2007.)
- Kan, S., Fahez, M. and Valenza, M. 2022. *Foundational Literacy and Numeracy in Rural Afghanistan: Findings from a Baseline Learning Assessment of Accelerated Learning Centres*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Kaneko, M., Lombardi, J. and Weisz, A. 2020. *Support Programs for Home-based Child Care: A Global Study*. London/San Francisco, Calif., Spring Impact/Echidna Giving.
- Keogh, S. C., Stillman, M., Awusabo-Asare, K., Sidze, E., Monzón, A. S., Motta, A. and Leong, E. 2018. Challenges to implementing national comprehensive sexuality education curricula in low-and middle-income countries: Case studies of Ghana, Kenya, Peru and Guatemala. *PLoS One*, Vol. 13, No. 7.
- Khan, A. A. 2014. Opinion divided over benefits of women's universities. *University World News*, 21 February. [www.universityworldnews.com/post.php?story=20140219104834967](http://www.universityworldnews.com/post.php?story=20140219104834967). (Accessed 4 November 2021.)
- Kim, H. Y. and Cho, J.-S. 2018. The effects of an IT-related curriculum based on hybrid-style problem-based learning on career decision-making self-efficacy of women's university students in Korea. *Journal of Business and Retail Management Research*, Vol. 13, No. 1, pp. 62–69.
- Kinzie, J., Gonyea, R., Kuh, G. D., Umbach, P., Blaich, C. and Korkmaz, A. 2007a. *The Relationship between Gender and Student Engagement in College*. Bloomington, Ind., Indiana University.
- Kinzie, J., Thomas, A. D., Palmer, M. M., Umbach, P. D. and Kuh, G. D. 2007b. Women students at coeducational and women's colleges: How do their experiences compare? *Journal of College Student Development*, Vol. 48, No. 2, pp. 145–65.
- Kodate, N., Kodate, K. and Kodate, T. 2010. Mission completed? Changing visibility of women's colleges in England and Japan and their roles in promoting gender equality in science. *Minerva*, Vol. 48, No. 3, pp. 309–30.
- Koyama, S. 2012. *Ryōsai Kenbo: The Educational Ideal of 'Good Wife, Wise Mother' in Modern Japan*. Leiden, Netherlands, Brill.
- Kumpulainen, K. 2018. *Respecting Children and Families: A Case Study of the Finnish Early Childhood Education and Care System*. New York, Teachers College. (The Early Advantage: International Case Studies of Early Childhood Education and Care Systems.)
- KWUST. 2021. *About Us. Empowering Women through Education*. Nairobi, Kiriri Women's University of Science and Technology. [www.kwust.ac.ke/about-us](http://www.kwust.ac.ke/about-us). (Accessed 4 November 2021.)
- Ladika, S. 2017. Women's universities around the world develop global leaders. *International Educator*, Vol. 26, No. 1, pp. 26–33.
- LaingBuisson, K. 2020. *Childcare: UK Market Report*. London, LainBuisson/Cainreagle/Office for National Statistics.
- Langdon, E. A. 2001. Women's colleges then and now: access then, equity now. *Peabody Journal of Education*, Vol. 76, No. 1, pp. 5–30.
- Lange, M.-F., Lauwerier, T. and Locatelli, R. 2021. *The Impact of Privatization on Teachers in Francophone sub-Saharan African Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
- Laskar, A. B. 2016. Gender disparity in access to private tuition: a case of Hailakandi District of southern Assam. *North Eastern Economic Review*, Vol. 1, No. 1, pp. 31–37.
- Latifi, A. M. 2021. Afghanistan's girls lament continued closure of high schools. *Al Jazeera*, 13 October. [www.aljazeera.com/news/2021/10/13/all-about-education-afghan-girls-clamoring-to-return-to](http://www.aljazeera.com/news/2021/10/13/all-about-education-afghan-girls-clamoring-to-return-to). (Accessed 4 November 2021.)
- Lewin, T. 2008. 'Sisters' colleges see a bounty in the Middle East. *The New York Times*, 3 June. [www.nytimes.com/2008/06/03/education/03sisters.html](http://www.nytimes.com/2008/06/03/education/03sisters.html). (Accessed 4 November 2021.)
- Lingyu, L., Wenqin, S. and Chao, L. 2021. The rise of women in STEM higher education in China: achievements and challenges. Ro, H. K., Fernandez, F. and Ramon, E. J. (eds), *Gender Equity in STEM in Higher Education*. New York, Routledge, pp. 27–44.
- Linhares, Y., Fontana, J. and Laurenti, C. 2021. Protocols for preventing and tackling sexual violence in the university context: an analysis of the Latin American scenario. *Saúde e Sociedade*, Vol. 30, No. 1.
- Link Education International. 2019. *Championing Girls' Education*. Edinburgh, Link Education International. <https://linkeducation.org.uk/project/championing-girls-education>. (Accessed 4 November 2021.)
- Lipka, S. 2012. Campuses engage students, U.S. style: universities around the world adopt Western model of support services. *The Chronicle of Higher Education*, 11 March. <http://chronicle.com/article/Universities-Around-the-World/131128>. (Accessed 4 November 2021.)
- Low Pay Commission. 2021. *Non-compliance and Enforcement of the National Minimum Wage*. London, Low Pay Commission.
- Lowrie, B. 2017. Islamic faith school's gender segregation ruled unlawful. *EachOther*, 13 October. <https://eachother.org.uk/islamic-faith-schools-gender-segregation-ruled-unlawful>. (Accessed 17 August 2021.)
- Loziak, A., Fedáková, D. and Čopková, R. 2020. Work-related stressors of female teachers during COVID-19 school closure. *Journal of Women's Entrepreneurship and Education*, Vol. 3–4, pp. 59–78.



- MAIA Impact. 2021. *Unlocking and Maximizing the Potential of Young Women to Lead Transformational Change*. Denver, Colo., MAIA Impact. [www.maiaimpact.org](http://www.maiaimpact.org). (Accessed 4 November 2021.)
- Maison de la Gare. 2021. *Our Organization*. Dakar, Maison de la Gare. [www.mdgsl.com/engassociation.html](http://www.mdgsl.com/engassociation.html). (Accessed 4 November 2021.)
- Maitra, P., Pal, S. and Sharma, A. 2016. Absence of altruism? Female disadvantage in private school enrollment in India. *World Development*, Vol. 85, pp. 105–25.
- Malawi Government. 2013. *Malawi Education Act*. Lilongwe, Government of Malawi.
- Maxwell, L. A. 2021. We feel your grief: remembering the 1,000 plus educators who've died of COVID-19. *Education Week*, 3 September. [www.edweek.org/teaching-learning/we-feel-your-grief-remembering-the-1-000-plus-educators-whove-died-of-covid-19/2021/09](http://www.edweek.org/teaching-learning/we-feel-your-grief-remembering-the-1-000-plus-educators-whove-died-of-covid-19/2021/09). (Accessed 14 October 2021.)
- Mazur, J. A. 2019. A comparative study of student engagement among STEM majors at women's colleges and coeducational institutions. Ph.D. thesis, South Orange, N.J., Seton Hall University.
- Meinck, S. and Brese, F. 2019. Trends in gender gaps: using 20 years of evidence from TIMSS. *Large-Scale Assessments in Education*, Vol. 7, No. 1, pp. 1–23.
- Mele, S. 2019. 'Existen tantos géneros como personas hay en el mundo': un estudio de las visiones de la inclusión de géneros diversos en una escuela alternativa de Santiago, Chile [There are as many genders as there are people in the world: a study of visions of inclusion of diverse genders in an alternative school in Santiago, Chile]. New Haven, Conn., Yale University. (Independent Study Project Collection 3091.)
- Mocha Celis. 2021. *Quiénes somos [Who we are]*. Buenos Aires, Mocha Celis. [www.bachilleratomochacelis.edu.ar/#about](http://www.bachilleratomochacelis.edu.ar/#about). (Accessed 4 November 2021.)
- Mukoro, J. 2017. Sex education in Nigeria: when knowledge conflicts with cultural values. *American Journal of Educational Research*, Vol. 5, No. 1, pp. 69–75.
- Mulinya, B. 2021. Kenyan private school opens for teen mothers, babies. *Voice of America*, 20 January. [www.voanews.com/a/africa\\_kenyan-private-school-opens-teen-mothers-babies/6200940.html](http://www.voanews.com/a/africa_kenyan-private-school-opens-teen-mothers-babies/6200940.html). (Accessed 4 November 2021.)
- Muttaqin, T., Wittek, R., Heyse, L. and van Duijn, M. 2020. The achievement gap in Indonesia? Organizational and ideological differences between private Islamic schools. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 31, No. 2, pp. 212–42.
- Naidoo, A. and Moussly, R. 2009. Mixed reaction to co-education. *Gulf News*, 28 February. <http://gulfnews.com/news/gulf/uae/education/mixedreaction-to-co-education-1.55433>. (Accessed 4 November 2021.)
- National Secular Society. 2018. *Unsafe Sex Education: The Risk of Letting Religious Schools Teach within the Tenets of Their Faith*. London, National Secular Society.
- \_\_\_\_\_. 2019. *Government Warns Independent Faith Schools over Sex Segregation*. London, National Secular Society. [www.secularism.org.uk/news/2019/06/government-warns-independent-faith-schools-over-gender-segregation](http://www.secularism.org.uk/news/2019/06/government-warns-independent-faith-schools-over-gender-segregation). (Accessed 17 August 2021.)
- Ndaba, B. 2021. Angie Motshekga: 1 650 teachers have died of COVID-19 between March 2020 and February 2021. *IOL*, 24 July. [www.iol.co.za/news/politics/angie-motshekga-1-650-teachers-have-died-of-covid-19-between-march-2020-and-february-2021-ff1beb76-4827-44be-bb08-90c9f03fb6ea](http://www.iol.co.za/news/politics/angie-motshekga-1-650-teachers-have-died-of-covid-19-between-march-2020-and-february-2021-ff1beb76-4827-44be-bb08-90c9f03fb6ea). (Accessed 14 October 2021.)
- NEU. 2021. *Breaking the Mould*. London, National Education Union. <https://neu.org.uk/breaking-mould>. (Accessed 4 November 2021.)
- Neuwelt-Kearns, C. and Ritchie, J. 2020. *Investing in Children? Privatisation and Early Childhood Education in Aotearoa New Zealand*. Auckland, Child Poverty Action Group. (CPAG Background.)
- Nicholson, S. 2018. *Evaluation of Oxfam's Accelerated Education Programme in Greater Ganyliel, South Sudan 2014–2018, against Global Best Practice*. Copenhagen, Oxfam IBIS.
- Nondo, T. R. and Mbereko, A. 2020. Critical analysis of the contribution of Women's University in Africa towards the attainment of SDG 5. Nhamo, G., Odularo, G. O. and Mjimba, V. (eds), *Scaling up SDGs Implementation*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 155–67.
- NOS. 2021. Lijsttrekkers acht partijen tekenen 'Regenboog Stembusakkoord' [Eight party leaders sign 'Rainbow ballot box agreement']. *Nederlandse Omroep Stichting*, 7 March. <https://nos.nl/artikel/2161793-lijsttrekkers-acht-partijen-tekenen-regenboog-stembusakkoord>. (Accessed 14 November 2021.)
- Nyaruwata, L. T. 2018. The dual-mode provision: successes and challenges – a case study of Women's University in Africa (WUA). *Distance Education*, Vol. 39, No. 2, pp. 194–208.
- OECD. 2019. *PF3.3: Informal Childcare Arrangements*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OHCHR. 1999. *General Comment No. 13: The Right to Education*. New York, United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights.
- Oulo, B., Sidle, A. A. and Butler, M. 2021. *Stemming Pandemic-related Losses in Girls' Education: Promising Practices from the AMPLIFY Collective*. Nairobi/San Francisco, Calif., Amplify Girls/Echidna Giving. (AMPLIFY COVID-19 Research Brief.)
- Oxford Policy Management. 2020. *Educating Nigerian Girls in New Enterprises (ENGINE II): Endline Evaluation Report*. Oxford, UK, Oxford Policy Management. (Girls' Education Challenge.)
- Palmieri, P. A. 2008. From republican motherhood to race suicide: arguments on the higher education of women in the United States, 1820–1920. Wechsler, H. S., Goodchild, L. F. and Eisenmann, L. (eds), *The History of Higher Education*, 3rd edition, pp. 173–82.

- Pamonag, F. 2012. 'A Bryn Mawr school in the East': Transpacific initiatives for Japanese women's higher education. *Pacific Historical Review*, Vol. 81, No. 4, pp. 537–66.
- Paschall, K. 2019. *Nearly 30 Percent of Infants and Toddlers Attend Home-based Child Care as Their Primary Arrangement*. Bethesda, Md., Child Trends. [www.childtrends.org/blog/nearly-30-percent-of-infants-and-toddlers-attend-home-based-child-care-as-their-primary-arrangement](http://www.childtrends.org/blog/nearly-30-percent-of-infants-and-toddlers-attend-home-based-child-care-as-their-primary-arrangement). (Accessed 17 August 2021.)
- Paul, R. 2020. 'Beacon of hope': Bangladesh opens first school for transgender students. Reuters, 6 November. [www.reuters.com/article/uk-bangladesh-lgbt-madrasa-idUKKBN27M1LD](http://www.reuters.com/article/uk-bangladesh-lgbt-madrasa-idUKKBN27M1LD). (Accessed 4 November 2021.)
- Pavlovaite, I. and Weber, M. 2019. *Education Trade Unions Addressing Gender Equality through Social Dialogue*. Brussels, European Trade Union Committee for Education. (Research Report.)
- Penn, H. 2022. *Non-state Provision of Childcare Services and the Challenges Facing Policy Makers Who Try to Meet Different Objectives*. Paris, UNESCO. (Background paper for 2022 Gender Report.)
- PeriodTax. 2021. *Global Period Tax Map and Database*. Berlin, WASH United. <https://periodtax.org/map.html#mapslider>. (Accessed 4 November 2021.)
- PILNA. 2019. *Pacific Islands Literacy and Numeracy Assessment 2018 Regional Report*. Suva, Educational Quality and Assessment Division, Pacific Community.
- Plantenga, J. 2013. Local providers and loyal parents: competition and consumer choice in the Dutch childcare market. Lloyd, E. and Penn, H. (eds), *Childcare Markets: Can They Deliver an Equitable Service?* London, Policy Press, pp. 63–78.
- Purcell, F. 2005. *Coming of Age: Women's Colleges in the Philippines during the Post-Marcos Era*. New York, Routledge.
- Rao, N., Cohns, C., Chan, S. and Richards, B. 2020. *An Evaluation of the Early Childhood Care and Development Programme Bhutan*. Thimphu, UNICEF/Bhutan Ministry of Education.
- Rashid, O. 2021. 1,621 teachers died of COVID-19 during U.P. Panchayat polls, says union. *The Hindu*, 17 May. [www.thehindu.com/news/national/other-states/many-teachers-died-of-covid-19-during-up-panchayat-polls-says-union/article34575965.ece](http://www.thehindu.com/news/national/other-states/many-teachers-died-of-covid-19-during-up-panchayat-polls-says-union/article34575965.ece). (Accessed 14 October 2021.)
- Renn, K. A. 2014. *Women's Colleges and Universities in a Global Context*. Baltimore, Md., Johns Hopkins University Press.
- \_\_\_\_\_. 2017. The role of women's colleges and universities in providing access to postsecondary education. *The Review of Higher Education*, Vol. 41, No. 1, pp. 91–112.
- \_\_\_\_\_. 2022. *Women's Universities and Non-state Actors*. Paris, UNESCO. (Background paper for 2022 Gender Report.)
- Renn, K. A. and Lytle, J. H. 2010. Student leaders at women's postsecondary institutions: a global perspective. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, Vol. 47, No. 2, pp. 212–29.
- RFI. 2019. *Sénégal: la question des écoles coraniques reste très sensible [Senegal: the issue of Qur'anic schools remains very sensitive]*. Paris, Radio France Internationale. [www.rfi.fr/fr/afrique/20191212-senegal-daaras-ecoles-coraniques-eleves-enchaines-coran-religion-islam](http://www.rfi.fr/fr/afrique/20191212-senegal-daaras-ecoles-coraniques-eleves-enchaines-coran-religion-islam). (Accessed 17 August 2021.)
- Ridgwell, D. M. and Creamer, E. G. 2003. Institutional culture and the advanced degree aspirations of students attending women's colleges. *College Student Affairs Journal*, Vol. 23, No. 1, p. 77–90.
- Royal University for Women. 2021. *RUW History*. Manama, Royal University for Women. [www.ruw.edu.bh/royal-university-women](http://www.ruw.edu.bh/royal-university-women). (Accessed 4 November 2021.)
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M. and Karila, K. 2021. Selectivity of clientele in Finnish private early childhood education and care. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, Vol. 7, No. 2, pp. 91–105.
- Sadek, B. 2019. *Left Out, Left Behind: Adolescent Girls' Secondary Education in Crises*. London, Plan International UK.
- Sahlín, C. L. 2005. Vital to the mission and key to survival: women's studies at women's colleges. *NWSA Journal*, Vol. 17, No. 2, pp. 164–70.
- Sakurai, K. 2012. Shi'ite women's seminaries (howzeh-ye 'elmiyyeh-ye khahran) in Iran: possibilities and limitations. *Iranian Studies*, Vol. 45, No. 6, pp. 727–44.
- Sauers, C. and Mendoza, M. 2021. Texas Catholic school facing backlash after rules on sexual identity surface. *Houston Chronicle*, 24 August. [www.chron.com/news/houston-texas/education/article/archdiocese-san-antonio-sexuality-rules-backlash-16407702.php](http://www.chron.com/news/houston-texas/education/article/archdiocese-san-antonio-sexuality-rules-backlash-16407702.php). (Accessed 4 November 2021.)
- SCA. 2021. *Education*. Kabul, Swedish Committee for Afghanistan. <https://swedishcommittee.org/our-work/education>. (Accessed 4 November 2021.)
- Senghor, C. 2020. Au Sénégal, des maîtres coraniques s'insurgent contre la violence dans les « daaras » [In Senegal, Koranic teachers rise up against violence in 'daaras']. *La Croix Africa*, 10 February. <https://africa.la-croix.com/au-senegal-des-maitres-coraniques-sinsurgent-contre-la-violence-dans-les-daaaras>. (Accessed 17 August 2021.)
- Shah, R. 2019. *Case Study Report: Children in Crisis – Afghanistan*. Geneva, Switzerland, Accelerated Education Working Group, UNHCR.
- Shankar, R. and Ram, R. 2021. Legitimising patriarchy in the private educational system? Choudhury, P. K. and Suresh Babu, G. S. (eds), *Contextualising Educational Studies in India: Research, Policy and Practices*. New York, Routledge.
- Simon, A., Owen, C., Hollingworth, K. and Rutter, J. 2015. *Provision and Use of Preschool Childcare in Britain: Summary of Research Findings*. London, UCL Institute of Education.
- Simon, A., Penn, H., Shah, A., Owen, C., Lloyd, E., Hollingworth, K. and Quy, K. 2022. *Acquisitions, Mergers and Debt: The New Language of Childcare*. London, UCL Social Research Institute.
- Skateistan. 2021. *A New Chapter*. Berlin, Skateistan. [www.skateistan.org/a-new-chapter](http://www.skateistan.org/a-new-chapter). (Accessed 4 November 2021.)

- Smith, D. G., Wolf, L. E. and Morrison, D. E. 1995. Paths to success: factors related to the impact of women's colleges. *Journal of Higher Education*, Vol. 66, No. 3, pp. 245–66.
- Solomon, B. M. 1985. *In the Company of Educated Women: A History of Women and Higher Education in America*. New Haven, Conn., Yale University Press.
- Stage, F. K. and Hubbard, S. 2009. Undergraduate institutions that foster women and minority scientists. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, Vol. 15, No. 1, pp. 77–91.
- Statistics South Africa. 2019. *General Household Survey 2018*. Pretoria, Statistics South Africa. (Statistical Release P0318.)
- Stephens, L. 2020. *COVID-19 Shines a Light on the Fragility of Our Childcare System*. London, New Economics Foundation. <https://neweconomics.org/2020/04/covid-19-shines-a-light-on-the-fragility-of-our-childcare-system>. (Accessed 4 October 2021.)
- Strehmel, P. 2019. Measures of personnel development in different types of German early childhood (ECE) education enterprises. Strehmel, P., Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J. and Waniganayake, M. (eds), *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from Five Continents*. Opladen, Germany, Verlag Barbara Budrich, pp. 84–98.
- Suárez-Cao, J. and Arellano, A. 2019. Universities and the year of the feminist uprising. *University World News*, 15 March. [www.universityworldnews.com/post.php?story=20190311101307117](http://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190311101307117). (Accessed 4 November 2021.)
- Suwardi, S., Anitah, S., Akhyar, M. and Asrowi, A. 2017. Gender bias in Islamic textbooks for Muslim children in Indonesia. *Attarbiyah: Journal of Islamic Culture and Education*, Vol. 2, No. 2, pp. 214–35.
- Tan, C. 2014. Educative tradition and Islamic schools in Indonesia. *Journal of Arabic and Islamic Studies*, Vol. 14, pp. 47–62.
- Technovation. 2021. *Our Impact*. Los Angeles, Calif., Technovation. [www.technovation.org/impact](http://www.technovation.org/impact). (Accessed 4 November 2021.)
- Tellier, S. and Hyttel, M. 2017. *Menstrual Health Management in East and Southern Africa: A Review Paper*. Sunninghill, South Africa, East and Southern Africa Regional Office, United Nations Population Fund. (Menstrual Health Management Symposium.)
- TESDA. 2015. *TESDA Accredited Schools and Training Centers: Search Results for 'Women'*. Manila, Technical Education and Skills Development Authority. <http://tesdatrainingcourses.com/?s=women>. (Accessed 4 November 2021.)
- The Philippine Women's University. 2021. *Career Development and Continuing Education Center*. Manila, The Philippine Women's University. [www.pwu.edu.ph/cdcec.html](http://www.pwu.edu.ph/cdcec.html). (Accessed 4 November 2021.)
- The World With MNR. 2021. *Feminae Carta*. Toronto, Ont., The World With MNR. [www.theworldwithmnr.com/feminaecarta](http://www.theworldwithmnr.com/feminaecarta). (Accessed 4 November 2021.)
- Thorpe, K., Sullivan, V., Jansen, E., McDonald, P., Sumsion, J. and Irvine, S. 2018. A man in the centre: inclusion and contribution of male educators in early childhood education and care teaching teams. *Early Child Development and Care*, Vol. 190, No. 6, pp. 921–34.
- Times of India. 2012. UGC mulls 20 exclusive univs, 800 colleges for women. 27 January. <https://timesofindia.indiatimes.com/home/education/news/UGC-mulls-20-exclusive-univs-800-colleges-for-women/articleshow/11644634.cms>. (Accessed 4 November 2021.)
- Titheradge, N. 2018. Abuse concerns over unregistered schools. *BBC News*, 26 February. [www.bbc.com/news/uk-43126598](http://www.bbc.com/news/uk-43126598). (Accessed 17 August 2021.)
- Townsend, R., Chmielewska, B., Barratt, I., Kalafat, E., van der Meulen, J., Gurol-Urganici, I., O'Brien, P., Morris, E., Draycott, T., Thangaratinam, S., Le Doare, K., Ladhani, S., von Dadelszen, P., Magee, L. A. and Khalil, A. 2021. Global changes in maternity care provision during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *EClinicalMedicine*, Vol. 37.
- Trolian, T. L., Jach, E. A., Ogren, C. A. and Hanson, J. M. 2018. Women students' interactions with faculty and exposure to good teaching at colleges and universities with varying histories of admitting women. *Research in Higher Education*, Vol. 59, No. 4, pp. 461–88.
- Tshomo, P. 2017. *Early Childhood Care and Development in Bhutan: A Case for Investment*. Thimphu, Bhutan Ministry of Education/UNICEF.
- Uganda Ministry of Education and Sports. 2017. *Education Abstract 2017*. Kampala, Ministry of Education and Sports.
- UNESCO. 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, UNESCO.
- \_\_\_\_\_. 2019. *HerAtlas: Monitoring the Right to Education for Girls and Women*. Paris, UNESCO. <https://en.unesco.org/education/girls-women-rights>. (Accessed 17 August 2021.)
- \_\_\_\_\_. 2020a. *Literacy Teaching and Learning in the COVID-19 Crisis and Beyond: The Role of Educators and Changing Pedagogies*. Paris, UNESCO. (Concept Note.)
- \_\_\_\_\_. 2020b. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris, UNESCO.
- \_\_\_\_\_. 2020c. *The Impact of COVID-19 on ECCE Sector: Lesson Learned and Promising Practices from the Asia-Pacific*. Bangkok, UNESCO.
- \_\_\_\_\_. 2020d. *Youth and Adult Literacy in the Time of COVID-19: Impacts and Revelations*. Paris, UNESCO. (Background paper for *International Literacy Day 2020*.)

- \_\_\_\_. 2021a. *Las escuelas para estudiantes transgénero y los laboratorios de género ¿un paso más a favor de la inclusión de las personas LGBTI en América Latina?* [Schools for transgender students and gender laboratories, one more step in favour of the inclusion of LGBTI people in Latin America?]. Paris, UNESCO. <https://world-education-blog.org/es/2021/07/05/las-escuelas-para-estudiantes-transgenero-y-los-laboratorios-de-genero-un-paso-mas-en-favor-de-la-inclusion-de-las-personas-lgbti-en-america-latina>. (Accessed 4 November 2021.)
- \_\_\_\_. 2021b. *No Teacher, No Class: State of the Education Report for India 2021*. New Delhi, UNESCO.
- \_\_\_\_. 2021c. *When Schools Shut: Gendered Impacts of COVID-19 School Closures*. Paris, UNESCO.
- UNESCO and IGLYO. 2021. *Don't Look Away: No Place for Exclusion of LGBTI Students*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 45.)
- UNESCO, UNICEF, UNAIDS, UNFPA, WHO and Women, U. 2021. *The Journey Towards Comprehensive Sexuality Education: Global Status Report*. Paris, UNESCO.
- UNFPA. 2021a. *Innovative Smart Bag Redefines Menstruation Management for Refugee Girls in Uganda*. Sunninghill, South Africa, East and Southern Africa Regional Office, United Nations Population Fund. <https://esaro.unfpa.org/en/news/innovative-smart-bag-redefines-menstruation-management-refugee-girls-uganda>. (Accessed 4 November 2021.)
- \_\_\_\_. 2021b. *Uganda Fact Sheet on Teenage Pregnancy, 2021*. Kampala, United Nations Population Fund.
- UNGEI, Education International, Gender at Work, and GAC. 2018. *Education Unions Take Action to End School-Related Gender Based Violence*. New York, United Nations Girls' Education Initiative/Education International/Gender at Work/Global Affairs Canada.
- UNICEF. 2016. *Violence against Children in Education Settings in South Asia*. Kathmandu, UNICEF Regional Office for South Asia.
- \_\_\_\_. 2020. *Community-based Education Will Reach up to 140,000 Hardest to Reach Children and Those Living in Conflict Zones*. New York, UNICEF. [www.unicef.org/afghanistan/press-releases/community-based-education-will-reach-140000-hardest-reach-children-and-those-living](http://www.unicef.org/afghanistan/press-releases/community-based-education-will-reach-140000-hardest-reach-children-and-those-living). (Accessed 4 November 2021.)
- \_\_\_\_. 2021. *Empresas que cuidan [Enterprises that care]*. Buenos Aires, UNICEF. <https://empresasquecuidan.org/#plataforma>. (Accessed 4 October 2021.)
- UNICEF, ILO and WIEGO. 2021. *Family-friendly Policies for Workers in the Informal Economy: Protecting and Ensuring Social Protection and Care Systems for All Children and Families in the Context of COVID-19 and Beyond*. New York/Geneva, Switzerland, UNICEF/International Labour Organization/Women in Informal Employment: Globalizing and Organizing.
- University of Cambridge. 2021. *Undergraduate Study*. Cambridge, UK, University of Cambridge. [www.undergraduate.study.cam.ac.uk/colleges](http://www.undergraduate.study.cam.ac.uk/colleges). (Accessed 4 November 2021.)
- US Department of Education. 2019. *Digest of Education Statistics 2019*. Washington, DC, Department of Education. [https://nces.ed.gov/programs/digest/2019menu\\_tables.asp](https://nces.ed.gov/programs/digest/2019menu_tables.asp). (Accessed 4 November 2021.)
- Vaknin, D. 2020. *Early Childhood Education and Care in Israel Compared to the OECD: Enrollment Rates, Employment Rates of Mothers, Quality Indices, and Future Achievement*. Jerusalem, Taub Center for Social Policy Studies in Israel. (Early Childhood Research Paper 3.)
- van Langen, A., Bosker, R. and Dekkers, H. 2006. Exploring cross-national differences in gender gaps in education. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 12, No. 2, pp. 155–77.
- Viero, A., Barbara, G., Montisci, M., Kustermann, K. and Cattaneo, C. 2021. Violence against women in the Covid-19 pandemic: a review of the literature and a call for shared strategies to tackle health and social emergencies. *Forensic Science International*, Vol. 319, art. 110650.
- Visiola Foundation. 2021. *STEM Camp for Teenage Girls*. Abuja, Visiola Foundation. [www.visiolafoundation.org/stem-summer-camp-for-teenage-girls](http://www.visiolafoundation.org/stem-summer-camp-for-teenage-girls). (Accessed 4 November 2021.)
- Wangamati, C. K. 2020. Comprehensive sexuality education in sub-Saharan Africa: adaptation and implementation challenges in universal access for children and adolescents. *Sexual and Reproductive Health Matters*, Vol. 28, No. 2.
- Warnasuriya, R., Sosale, S. and Dey, S. 2020. *Integrating Early Childhood Care and Education in Sri Lanka: From Global Evidence to National Action*. Washington, DC, World Bank.
- Wekesah, F. M., Nyakangi, V., Onguss, M., Njagi, J. and Bangha, M. 2019. *Comprehensive Sexuality Education in Sub-Saharan Africa*. Nairobi, African Population and Health Research Center.
- WITI. 2021. *Who We Are*. Kampala, Women's Institute of Technology and Innovation. <https://witi.ac.ug>. (Accessed 4 November 2021.)
- Wolf, L. E. 2000. Women-friendly campuses: what five institutions are doing right. *Review of Higher Education*, Vol. 23, No. 3, pp. 319–45.
- Wolfe, J., Kandra, J., Engdahl, L. and Shierholz, H. 2020. *Domestic Workers Chartbook: A Comprehensive Look at the Demographics, Wages, Benefits, and Poverty Rates of the Professionals Who Care for Our Family Members and Clean Our Homes*. Washington, DC, Economic Policy Institute.
- Women's College Coalition. 2021. *Find a College: Search*. Los Angeles, Calif., Women's College Coalition. [www.womenscolleges.org/colleges](http://www.womenscolleges.org/colleges). (Accessed 4 November 2021.)
- Women's University in Africa. 2021. *Background*. Harare, Women's University in Africa. [www.wua.ac.zw/index.php/pages/historical-background](http://www.wua.ac.zw/index.php/pages/historical-background). (Accessed 4 November 2021.)
- World Bank. 2019. *Implementation Completion and Results Report for the Jamaica Early Childhood Development Project*. Washington, DC, World Bank.

- World Education. 2021a. *Gorongosa National Park's Girls' Clubs*. Boston, Mass., World Education. <https://worlded.org/project/gorongosa-national-parks-girls-clubs>. (Accessed 4 November 2021.)
- \_\_\_\_\_. 2021b. *Sang Sangai: Learning Together – Engaging Mothers and Energizing Communities to Support Girls' Education in Nepal's Terai*. Kathmandu, World Education.
- Wotipka, C. M. and Ramirez, F. O. 2008. Women's studies as a global innovation. Baker, D. P. and Wiseman, A. W. (eds), *The Worldwide Transformation of Higher Education*. Bingley, UK, Emerald, pp. 89–110. (International Perspectives on Education and Society, Vol. 9.)
- WUSC. 2017. *Remedial Education Program: An Innovation to Improve Girls' Academic Performance in Refugee Contexts*. Ottawa, Ont., World University Service of Canada. (Promising Practices in Refugee Education.)
- Yotebieng, K. 2021. *What We Know (and Do Not Know) about Persistent Social Norms that Serve as Barriers to Girls' Access, Participation and Achievement in Education in Eight sub-Saharan African Countries*. New York, United Nations Girls' Education Initiative.
- Zafar, S. A. 2020. Learning in safety. *The News International*, 15 July. [www.thenews.com.pk/print/686878-learning-in-safety](http://www.thenews.com.pk/print/686878-learning-in-safety). (Accessed 17 August 2021.)
- Zonta International. 2021. *Our Programs: Education*. Oak Brook, Ill., Zonta International. [www.zonta.org/Web/Our\\_Programs/Education/Web/Programs/Education\\_Home.aspx](http://www.zonta.org/Web/Our_Programs/Education/Web/Programs/Education_Home.aspx). (Accessed 4 November 2021.)



# Informe sobre Género

## PROFUNDIZAR EN EL DEBATE SOBRE QUIENES TODAVÍA ESTÁN REZAGADOS

El *Informe sobre género de 2022* aporta nuevas ideas sobre los avances registrados en pos de la consecución de la paridad de género en la educación con respecto al acceso, los logros y el aprendizaje. Muestra las tendencias de la tasa de no escolarización y los resultados de un nuevo modelo que proporciona estimaciones coherentes sobre las tasas de finalización de los estudios, combinando distintas fuentes de información. También revisa los resultados de las evaluaciones del aprendizaje publicadas en los últimos 18 meses, que presentan una imagen prácticamente global de la brecha de género en los logros en lectura, matemáticas y ciencias en los cursos del primer y el segundo ciclo de primaria y del primer ciclo de secundaria. Estos proporcionan una referencia para evaluar los efectos de la COVID-19 en la desigualdad cuando comiencen a publicarse los datos posteriores a la pandemia, el próximo año.

Complementa al *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2* y hace hincapié en el papel de los actores no estatales para influir en la lucha contra la desigualdad de género en la educación y a través de ella. Los actores no estatales han atendido las deficiencias en la prestación de servicios que no cubre el sistema de educación pública. El *Informe sobre género de 2022* presenta datos sobre las desigualdades de género en la proporción de estudiantes matriculados en centros privados por sexo y el origen de las brechas en distintas regiones. Presenta asimismo estudios de caso sobre la privatización de los servicios de atención a la infancia en los países de ingreso alto, los efectos que tienen las escuelas confesionales no estatales en Asia en las normas de género y el papel de las universidades para mujeres en todo el mundo.

Algunos actores no estatales han impulsado la agenda de igualdad de género, mientras que otros han socavado los avances con el objetivo de mantener el *statu quo*. Algunos han estado en primera línea de la prestación de educación a las niñas en situaciones de emergencia. Otros han ejercido presión en contra de la educación sexual integral. Algunos defienden la inclusión de las niñas marginadas, mientras que otros mantienen normas de género discriminatorias. En función del contexto, es importante no hacer suposiciones, sino examinar detenidamente los datos y trabajar juntos para eliminar todas las fuerzas que impiden a cualquier persona, por motivos de género, desarrolle su potencial a través de la educación.

