

NO DEJAR A NADIE ATRÁS, LA AGENDA DE DESARROLLO SOSTENIBLE 2030

Una aproximación a la
situación educativa de las
mujeres y las niñas: Bolivia,
Chile, Colombia, Costa Rica,
México, Perú y Uruguay.

4 EDUCACIÓN
DE CALIDAD



5 IGUALDAD
DE GÉNERO



INFORME

SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN

© REPEM, Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y El Caribe

Av. Arce 2132, Edificio Illampu, piso 1, Oficina A

Telf/Fax. (591-2) 2444922 - 2444923 - 2444924

repemlac@gmail.com

La Paz - Bolivia

www.repem.org

COORDINADORA GENERAL REPEM

Mónica Novillo, Bolivia

COMITÉ DIRECTIVO REPEM

Ana Felicia Torres, Costa Rica

Cristina Cucurí, Ecuador

Elena Villanueva, Perú

Janneth Lozano, Colombia

Rosario de los Santos, Uruguay

INFORME

NO DEJAR A NADIE ATRÁS, LA AGENDA DE DESARROLLO SOSTENIBLE 2030 UNA APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LAS MUJERES Y LAS NIÑAS: BOLIVIA, CHILE, COLOMBIA, COSTA RICA, MÉXICO, PERÚ Y URUGUAY.

Diagramación: Molina&Asociados

Marzo, 2020

Esta publicación ha sido financiada por el DVV Internacional:



BMZ



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

NO DEJAR A NADIE ATRÁS, LA AGENDA DE DESARROLLO SOSTENIBLE 2030

Una aproximación a la situación educativa
de las mujeres y las niñas: Bolivia, Chile,
Colombia, Costa Rica, México, Perú y
Uruguay.

Índice

I. Resumen del Informe	7
II. Aspectos metodológicos	9
III. La Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM)	11
IV. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Educación inclusiva e Igualdad de género	14
1. Contexto sobre la vida de las mujeres en América Latina	17
2. Breve estado de las políticas públicas en igualdad de género	24
3. Situación del ejercicio del derecho a la educación de las mujeres a lo largo de la vida	28
4. Conclusiones	54
4.1 Gratuidad de la educación.....	54
4.2 Estado laico y Educación laica.....	54
4.3 Analfabetismo.....	56
4.4 Brechas en acceso a la educación primaria y secundaria.....	57
4.5 Tratamiento de la Igualdad de género en las políticas educativas.....	58
5. Recomendaciones	60
6. Bibliografía	62



I. Resumen del Informe

La Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe - REPEM impulsó la realización de estudios sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS4 y ODS5 de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, como una forma de contribución al seguimiento de las políticas de educación y género en la región. Como parte de este proceso, el presente informe consolida los reportes de siete países –Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay– y señala los logros y principales desafíos desde la perspectiva de las mujeres.

La REPEM asume la educación como un derecho humano que, a su vez, constituye una condición indispensable para acelerar la consecución de los objetivos de la igualdad, el desarrollo sostenible y la paz. Se ha

evidenciado que incrementar el acceso a la educación tiene impacto transversal en otros objetivos y, de manera directa, con la mejora de factores claves de desarrollo y bienestar, como la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza y la salud.

La educación es un derecho, por tanto, debe ser gratuita, pública, inclusiva, laica, no sexista y asegurarse a lo largo de la vida. Se trata también de una herramienta para transformar las condiciones de desigualdad que viven las mujeres de nuestra región y que se expresan en discriminación, exclusión y violencia.

Replantear la educación es una reflexión desarrollada por la UNESCO en el debate de la Agenda de Desarrollo 2030¹. La visión se inspira en una concepción amplia de la

1 4^{to} Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanentemente para todos”.

educación y del desarrollo basado en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica. Se reafirma la educación como un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos, dado que es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. El segundo aspecto fundamental, concordante con la concepción de la educación como un derecho humano, es que la educación es un derecho habilitador, universal e igualitario. El tercer aspecto es que el Estado es el garante del derecho humano a la educación y, por lo tanto, la instancia rectora. En este sentido, los aportes y las experiencias de la sociedad civil no reemplazarán al Estado, sino que aportarán al desarrollo de las políticas públicas a través de la movilización social, activando las voces de la ciudadanía, el desarrollo de enfoques innovadores y complementarios, documentando y compartiendo evidencia de la práctica y la investigación.

La carencia de perspectivas diferenciales y de género en las políticas y programas estatales y gubernamentales en el campo de la educación en América Latina y el Caribe es una constante. La ausencia de información desagregada por sexo en las estadísticas gubernamentales y el no tener certeza de los efectos de las políticas y programas de los diferentes sectores impiden ver puntualmente los avances y/o las limitaciones de las mujeres en ellos. En el campo de la educación, ello impide ver la realidad de las necesidades educativas de las mujeres y las niñas, al verse oculta tras la información general.

El acceso a la educación básica es universal para hombres y mujeres. La dificultad se encuentra en el paso de la educación primaria o básica a la secundaria, debido a problemas de cobertura y acceso, ya que en varios países las niñas, en especial las adolescentes, deben trasladarse desde sus comunidades a otras que cuenten con la educación secundaria. Este paso importante conlleva a que muchas adolescentes vivan solas o con familiares, situación que las ubica en riesgo de sufrir violencia.

Por otra parte, en la mayoría de los países no hay políticas para la educación de las personas adultas. Los sistemas educativos desarrollan políticas para la educación básica y secundaria, sin embargo, las personas adultas, especialmente mujeres, están ausentes como beneficiarias en el desarrollo de políticas o programas específicos. La educación de las mujeres adultas no es rentable para los Estados, porque no genera un retorno efectivo a la economía de los países. Gran parte de los proyectos son desarrollados por Organizaciones no Gubernamentales o por grupos de voluntarios que, a pesar de sus buenas intenciones, resultan en intervenciones insostenibles.

Otro aspecto importante es que en los países analizados no hay políticas y programas específicos para el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) dirigidas a personas adultas, constituyéndose en un obstáculo para la transformación digital y ampliando la brecha digital de género.

II. Aspectos metodológicos

Para la elaboración de este informe, se siguió una metodología exploratoria, privilegiando el análisis de información secundaria y proveniente de las instituciones públicas del sector educativo de los países priorizados y de los Sistemas de Información Estadísticos. También se revisaron los informes regionales emitidos por la UNESCO, ONU MUJERES y CEPAL, a partir de los cuales se puede conocer los avances en cuanto a las políticas de género y los compromisos asumidos por los gobiernos en el Marco de Acción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Además, se consultaron los informes o presentaciones emitidas por organizaciones de la sociedad civil, organizaciones de mujeres y feministas en diferentes foros y espacios de análisis, luego de la aprobación de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y el marco de acción en septiembre de 2015.

Las principales fuentes de recolección de información para este informe regional fueron:

- (i) Revisión de documentación elaborada por los Ministerios de Educación
- (ii) Revisión de documentación de organizaciones académicas y de la sociedad civil
- (iii) Revisión de las fichas de indicadores

Asimismo, se identificaron experiencias de organizaciones de mujeres y feministas orientadas a superar las brechas educativas de las mujeres a lo largo de la vida. El propósito fue brindar algunas experiencias focales y específicas para orientar a los gobiernos, debido a la ausencia de políticas y programas que coloquen en el centro de acción a la educación, las necesidades y potencialidades de niñas, adolescentes y mujeres.

Para ello, la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM) propuso a sus socias que participaron de la investigación fichas de indicadores

educativas, diseñadas sobre la base de las metas establecidas para el 4^{to} y 5^{to} Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS). Cada ficha contempla la identificación del indicador, la conceptualización y la forma de cálculo. Se ha establecido 32 fichas de indicadores, con el propósito de seleccionar aquellas que cuentan con información y son esenciales para conocer el estado de situación de la educación de las mujeres cada año. Con este instrumento, la REPEM convocó a sus socias para el desarrollo de los informes país. Actualmente, se cuenta con los informes país de Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, México, Perú y Uruguay, a partir de los cuales se ha elaborado un reporte regional denominado *No dejar a nadie atrás, la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030. Reporte sobre la educación a lo largo de la vida de las mujeres y las niñas*. Los informes país fueron presentados a las organizaciones socias en el país, recibiendo sus aportes y recomendaciones. El desafío adicional fue el contar con información publicada por los gobiernos en los cinco últimos años.

Es así, que el presente reporte regional recoge los hallazgos y conclusiones de los informes país elaborados por entidades socias de la REPEM y los informes presentados por los gobiernos y la sociedad civil sobre el estado de situación educativa de las niñas, adolescentes y mujeres a lo largo de la vida.

Las preguntas que guiaron el reporte regional son:

- ¿Cuál es la situación educativa de las niñas, adolescentes y mujeres en la región?
- ¿Qué políticas y medidas han adoptado los gobiernos que contribuyan al logro de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Educación y Género?
- ¿Qué aportes e iniciativas han desarrollado las organizaciones de sociedad civil?
- ¿Qué recomendaciones proponen las organizaciones de sociedad civil?

III. La Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM)

REPEM LAC tiene como misión ser una Red feminista de organizaciones y personas de América Latina y el Caribe, que contribuye al fortalecimiento del movimiento de educadoras populares, mediante la producción y gestión de los diversos conocimientos, para la incidencia política y social hacia la transformación de los sistemas de dominación capitalista, patriarcal, racista y neocolonial. Su propósito es coadyuvar a la emancipación de las mujeres diversas latinoamericanas y del Caribe a través de la educación popular feminista.

Las socias afiliadas a la REPEM se encuentran en 18 países de Latinoamérica y el Caribe, según el siguiente detalle:

Argentina:

Asociación Civil Taller Permanente de la Mujer, Red de Mujeres de la Matanza, Servicio a la Acción Popular, Acción Educativa, Asociación de Especialistas Universitarias

de Estudio de la Mujer (AEUEM), Asociación Ecuémica de Cuyo (AEC), Fundación Feminista Mujeres Tramando, Asociación Patagónica de Apoyos Sociales, Fundación para Estudio e Investigación de la Mujer (FEIM)

Bolivia:

Instituto de Formación Femenina Integral (IFFI), Colectivo Rebeldía, Ciudadanía Comunidad de Estudios Sociales y Acción Pública y la Coordinadora de la Mujer

Brasil:

ASPLANDE, Rede de Mulher de Educação (RME), Rede de Mulher Empreendedora, Centro de Atividades Culturais, Econômicas e Sociais (CACES), Grupo De Mulheres Negras Malunga, GELEDES - Instituto da Mulher Negra, Instituto De Mulheres Negras Do Amapá, NAEI, Núcleo De Assessoria e Estudos Interculturais, REDEH – Rede de Desenvolvimento Humano, Associação para o Eco Desenvolvimento

Chile:

Fundación Instituto de la Mujer, Colectivo Conspirando, Corporación de Desarrollo de la Mujer La Morada, Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer – CEDEM, Observatorio de Género y Equidad

Colombia:

Corporación de Apoyo a Comunidades populares (CODACOP), Fundación de Desarrollo Comunitario (FUNDECOM), Asociación de Mujeres Portadoras de Paz (ASOMUPAZ), Asociación de Mujeres Cabeza de Familia, Asociación Mujeres y Madres Abriendo Caminos (AMMAC), Corporación Centro de Apoyo Popular (CENTRAP), Movimiento Popular de Mujeres la Sureña, Asociación de Mujeres Desplazadas Generando Cambios (ASMUDEG), Asociación de Apoyo al Desarrollo Araucano (APOYAR), Centro de Estudios para las Mujeres la Educación y la Cultura (CEM), Corporación Instituto para la Educación y el Desarrollo (CIED), Asociación Mesa Mujer y Género, ASTROLABIAS, Asociación de Mujeres por Inza (AMPI), Movimiento Popular de Mujeres La Sureña, Fundación de Apoyo Comunitario (FUNDAC), Equipo de Trabajo con Mujeres en Sectores Populares, Corporación Escuela de Mujeres Cartagena de Indias (CEMCI), Corporación de Mujeres de Bosa (COMUJEB), Asociación de Mujeres de Fusagasugá (ASOMUF), Asociación de Mujeres Cabeza de Familia (AVANZAR), Asociación de Veredas de la Calera (AVC)

Costa Rica:

Asociación Alianza de Mujeres Costarricenses (AMC)

Cuba:

Federación de Mujeres Cubanas

Ecuador:

Centro Ecuatoriano de Desarrollo de Estudios Alternativos (CEDEAL), Acción Ciudadana por la Democracia y el Desarrollo - AC Democracia, Coalición Nacional de Mujeres del Ecuador, Confederación de los Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador - ECUARUNARI

El Salvador:

Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida Las Dignas, Asociación Movimiento de Mujeres Mélida Anaya Montes - Las Mélicas, Colectiva Feminista para el Desarrollo Local, Asociación Mujeres Transformando (MT)

Guatemala:

Organización de Mujeres Tierra Viva, Instituto Universitario de la Mujer Universidad de San Carlos (IUMUSAC), Asociación Raxch och' Oxlaju (AROAJ)

México:

Grupo de Educación Popular con Mujeres A.C. (GEM), Defensa Jurídica y Educación para Mujeres S.C., Equidad de Género Ciudadanía, Trabajo y Familia, Centro de Mujeres A.C., Ciudadanas en Movimiento por la Democracia y Ciudadanía A.C., Equipo Mujeres en Acción Solidaria (EMAS A.C.)

Nicaragua:

Movimiento Autónomo de Mujeres (MAM)

Panamá:

Centro de Estudios y Acción Social Panameña (CEASPA)

Paraguay:

Centro de Educación, Capacitación y Tecnología Campesina (CECTEC)

Perú:

Centro de Estudios Sociales y Publicaciones (CESIP), Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán, Centro de Investigación Popular (CENDIPP), Qori Warmi (Mujeres de oro) Red Empresarias Exitosas, Movimiento Manuela Ramos

República Dominicana:


Centro de Investigación para la Acción Femenina, CONAMUCA, Centro de Solidaridad para el Desarrollo de la Mujer, Asociación TÚ MUJER, INC (TÚ. MUJER)

Uruguay:

Instituto de Promoción Económico Social de Uruguay (IPRU), Red de Grupos de Mujeres Rurales de Uruguay, Tendiendo Puentes, Colectiva Mujeres

Venezuela:

Universidad Central de Venezuela CEM-UCV, Círculos Populares Mérida (CFP MERIDA), Escuela de Tejidos La Chamarra, Asociación Civil Moncar, Cooperativa Unidad de Producción 8 de Marzo, Centro de Formación Popular Renaciendo Juntos (CEPOREJUN)



IV. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Educación inclusiva e Igualdad de género

El 25 de septiembre de 2015, 193 Estados miembros de las Naciones Unidas adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: un plan de acción compuesto por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y 169 metas, cuyo propósito es poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y hacer frente al cambio climático hasta el 2030. La Agenda 2030 representa un marco de referencia muy importante para los actores del desarrollo en todos los niveles. Un reto que requiere de la integración de los diversos sectores de la sociedad para marcar una diferencia en la vida de millones de niñas y niños, hombres y mujeres alrededor del mundo es la igualdad de género. Desde la perspectiva de la UNESCO, la igualdad de género es una prioridad mundial estrechamente ligada a los esfuerzos de la Organización para promover el derecho a la educación y lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) mediante el Marco de Acción 2030.

Cada ODS tiene definidas metas globales, de las cuales se desprenden los indicadores y los mecanismos regionales de seguimiento. Un aspecto central en la comprensión de los ODS es que si el ODS 5 de Igualdad de Género no es alcanzado por los Estados miembros, ninguno de los 17 ODS habrá sido alcanzado. Tres son los lineamientos básicos de la agenda: “no dejar a nadie atrás”, fortalecer el “enfoque de derechos humanos” y la agenda es la “llave para el desarrollo sostenible”. La Agenda Educación 2030 reconoce que la igualdad de género requiere un enfoque que «garantice no sólo que las niñas y los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella».

Dependiendo del contexto, existen grandes desigualdades de género en el acceso, el logro del aprendizaje y la continuación de la

educación, resultando ser las niñas, en general, las más desfavorecidas; sin embargo, en algunas regiones, los niños también se encuentran en desventaja. A pesar de los logros alcanzados, existe un mayor número de niñas sin escolarizar que de niños –16 millones de niñas nunca irán a la escuela (Instituto de Estadística de la UNESCO)– y las mujeres representan dos tercios de los 750 millones de adultos que carecen de conocimientos básicos de alfabetización.

Entre los numerosos obstáculos que impiden a las niñas y mujeres ejercer su derecho a estudiar, obtener un diploma y beneficiarse de la educación se encuentran la pobreza, el aislamiento geográfico, la pertenencia a una minoría, la discapacidad, el matrimonio y el embarazo precoz, la violencia de género y las actitudes tradicionales relacionadas con el rol de las mujeres en las sociedades.

Cuadro N° 1
4to ODS:
Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos.
Metas globales
4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.
4.2 Garantizar que niñas y niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
4.3 Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
4.4 Aumentar el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
4.5 Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso igualitario de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.
4.6 Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.
4.7 Garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, en particular mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

4.8 Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

4.9 Para 2020, aumentar a nivel mundial el número de becas disponibles para países en desarrollo.

4.10 Aumentar considerablemente la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo.

Cuadro N° 2

5to ODS:

Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

Metas

5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.

5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.

5.3 Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina.

5.4 Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país.

5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública.

5.6 Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos, según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen.

5.7 Emprender reformas que otorguen a las mujeres igualdad de derechos a los recursos económicos, así como acceso a la propiedad y al control de la tierra y otros tipos de bienes, los servicios financieros, la herencia y los recursos naturales, de conformidad con las leyes nacionales.

5.8 Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres.

5.9 Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles.

1. Contexto sobre la vida de las mujeres en América Latina

Según la CEPAL, América Latina y el Caribe tienen, en la actualidad, 652 millones de habitantes, de los cuales 330 millones son mujeres y 322 millones son hombres. El 25 % de la población de la región tiene menos de 15 años y las personas mayores representan el 12 % del total de la población. Desde fines de la década del sesenta se han experimentado notorios cambios en su dinámica demográfica.

Han pasado 25 años desde que 189 gobiernos participaran de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995), donde se aprobó una Plataforma de Acción con el objetivo de promover la igualdad, el desarrollo y la paz para todas las mujeres del mundo; una aspiración que, sin duda, hoy sigue más vigente que nunca y con más fuerza.

Las problemáticas persisten, incluso se han incrementado; pero también los esfuerzos por visibilizar y promover iniciativas para atender

las demandas y necesidades de las mujeres, particularmente en América Latina, caracterizada por la desigualdad, la violencia, la discriminación, la pobreza y el abandono en muchos ámbitos clave para su desarrollo integral: educación, salud, economía, justicia, derechos humanos. Desde siempre, pero especialmente en la última década, la violencia hacia las mujeres ha mostrado su perfil más despiadado, reflejado en el número creciente de “feminicidios” en la región. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) en su reporte *Violencia contra las mujeres en América Latina y El Caribe. Análisis comparativo de doce países* revela que los esposos/compañeros son los principales protagonistas de la violencia, que se palpa en lo físico y emocional. El informe destaca que la violencia es generalizada en todos los países de América Latina y el Caribe, siendo el alcohol “un detonante determinante” o la “justificación inaceptable” en la mayoría

Hace apenas seis años, en 2014, en lo que algunos estudiosos llamaron “la marea rosa”, cuatro países de América Latina tenían a la cabeza de sus pueblos a cuatro presidentas: Dilma Rouseff (Brasil), Cristina Fernández (Argentina), Michelle Bachelet (Chile) y Laura Chinchilla (Costa Rica).

de los casos y, por tanto, la exposición de menores, niñas y niños como víctimas colaterales de estos hechos de violencia los hace propensos a repetir estos comportamientos a lo largo de su crecimiento.

En los últimos años, en este mismo camino, las formas de violencia de género en entornos digitales están en aumento y afectan a las más jóvenes, situación que las expone a mayor vulnerabilidad frente a la violencia, ya que no hay legislación suficiente para prevenir, atender, sancionar y reparar el daño causado. En este escenario, urgen aún más luchas para potenciar la protección y el desarrollo integral de las niñas y adolescentes, porque la vulneración de derechos hacia niñas ha aumentado y se está haciendo un esfuerzo en la región para visibilizar la gravedad de la maternidad forzada en la niñez y las uniones tempranas forzadas, como graves violaciones de derechos humanos.

Pese a ello, mujeres, niñas y adolescentes no se detienen y siguen adelante, superando dificultades que muchos no quieren ver. Como sucede con la denominada “economía del cuidado”, que, según el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina, es invisibilizada por el sistema económico.

La distribución de las tareas vinculadas a la economía del cuidado, sin embargo, está cruzada por la desigualdad de género y se caracteriza por tener una organización social injusta, en la que las mujeres realizan mayores cargas de trabajo no remunerado producto de la rígida división sexual del trabajo que existe en la región.

Hasta ahora, esta es una constante que debe cambiar, a fin de visibilizar la economía del cuidado como un pilar que genera valor para el sistema mismo, mediante el empoderamiento económico de las mujeres.

Hace apenas seis años, en 2014, en lo que algunos estudiosos llamaron “la marea rosa”, cuatro países de América Latina tenían a la cabeza de sus pueblos a cuatro presidentas: Dilma Rouseff (Brasil), Cristina Fernández (Argentina), Michelle Bachelet (Chile) y Laura Chinchilla (Costa Rica). Uno de los más altos niveles de mandatarias a nivel mundial, un fenómeno sin precedente en este tiempo, en que predominan liderazgos masculinos y de “derecha” que han dejado entrever una disminuida presencia femenina en altos cargos políticos. La presencia de las mujeres hacia el centro de la toma de decisiones avanza a paso lento, pero seguro, en la región, lo que no evita vislumbrar que mujeres, legisladoras, ministras, concejales, alcaldesas, activistas y lideresas vayan mostrando el camino hacia un horizonte con igualdad, aunque muchas veces ese camino esperanzador se haya visto manchado de sangre por el asesinato de muchas de ellas y por la violencia política a la cual están expuestas, y que acompaña el ingreso de las mujeres al ámbito político,

lo que deja un reto aún mayor para las que siguen con el norte claro, “ni una menos”.

Por otra parte, la desventaja de género en temas de salud sigue siendo una constante en países de la región. Las mujeres continúan siendo una minoría en los altos niveles de decisión en los sistemas de salud, a pesar de ser la mayoría de trabajadoras en este sector. Asimismo, las mujeres deberían contar con un sistema de salud universal y resiliente en todos los países, sin embargo, no existen estas políticas. Un informe de ONU MUJERES revela que la tasa de fecundidad de las mujeres va bajando, en 2018 “la región tiene la segunda tasa más alta de embarazo adolescente a nivel mundial: el 18,2 % de las mujeres de 20 a 24 años de edad dieron a luz antes de cumplir los 18 años”, una emergencia preocupante que requiere atención con educación preventiva y medidas de apoyo que acompañen a las nuevas madres. En América Latina y el Caribe, aún hay miles de mujeres, adultas y jóvenes, que cada día

mueren de cáncer de cuello uterino, no tienen acceso a salud sexual y reproductiva plena, a la salud materna, el aborto legal y gratuito, la salud mental, ni atención de calidad para tratar el VIH.

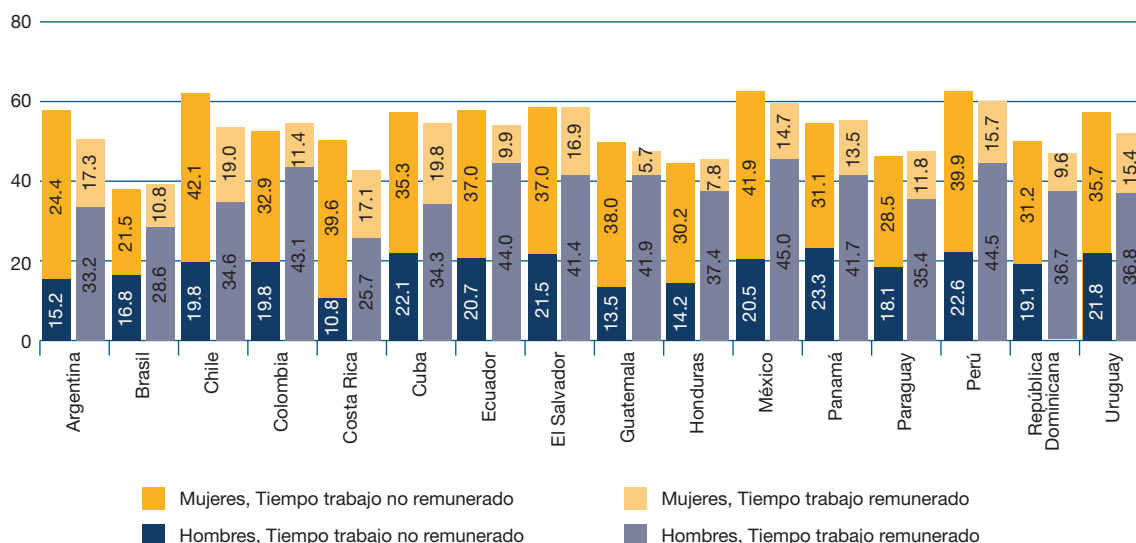
En cuanto a la situación de acceso al mercado laboral, según un estudio del BID, 117 millones de mujeres forman parte de la fuerza de trabajo en América Latina y el Caribe, una cifra sin precedente en la historia de la región. Pero que exista más trabajo, no precisamente significa mejores condiciones y retornos para las mujeres.

Un vistazo de cerca a la realidad de las mujeres en el mercado laboral de la región muestra que más trabajos no siempre son mejores trabajos. En varios países, millones de mujeres siguen trabajando en condiciones de informalidad, por cuenta propia, sin beneficios ni seguridad social e incluso, en muchos casos, sin remuneración monetaria.

Tabla N° 1 Mujeres de 15 a 49 años y el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos en América Latina	
Dato	Indicadores
Proporción de mujeres casadas o que viven en relación de pareja, con necesidades de planificación familiar insatisfecha	10%
Tasa de prevalencia de métodos anticonceptivos de cualquier tipo	74%
Uso de anticonceptivos modernos	67%
Necesidad insatisfecha de planificación familiar	10%

Fuente: UNFPA, 2019

Gráfico N° 1 Tiempo total de trabajo (en porcentaje)



Fuente: <https://oig.cepal.org/es/indicadores/tiempo-total-trabajo>

Coincidiendo con estos datos, la Organización Internacional del Trabajo reportó en 2019 que, por cada hora trabajada, las mujeres reciben ingresos laborales que son en promedio 17 % inferiores a los de los hombres con la misma edad y educación, una variable que atenta contra los derechos laborales de las mujeres. En consecuencia, la balanza tampoco tiene la equidad necesaria en lo que concierne a la seguridad social de las mujeres trabajadoras, porque acceden a empleos con menor remuneración y, en muchos de los casos, sin acceso a la seguridad social, una realidad que las aleja cada vez más de mejores condiciones de vida, además de vislumbrar una vejez empobrecida, con los recursos mínimos para sobrevivir.

María Nieves Rico, exdirectora de la División de Asuntos de Género de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en su artículo titulado “Las mujeres Latinoamericanas en los Sistemas de Pen-

siones: avanzar en derechos, derrumbar discriminaciones” (2016), sostiene lo siguiente:

El acceso a pensiones y jubilaciones, y su calidad, en la vejez refleja poderosamente la desigualdad de género que afecta a las mujeres en América Latina. La exclusión de una parte importante de las mujeres de estos sistemas no es, sino el punto culmine de trayectorias marcadas por los obstáculos para acceder el mercado laboral, la brecha salarial, y la ausencia de un reconocimiento de su aporte a la viabilidad de las sociedades a través del trabajo doméstico y de cuidado que realizan al interior de los hogares, que tiene además como consecuencia una mayor carga de trabajo remunerado y no remunerado que ellas asumen de manera desproporcionada. Esta doble carga es una de las principales barreras para su plena inserción en el empleo y,

en la mayoría de los casos, constituye la sentencia de una vejez precaria, desprotegida y con un limitado ejercicio de sus derechos.

Para derrumbar todos estos muros y atravesarlos, sin duda, la educación es un pilar fundamental para las mujeres, una especie de arma con la cual pelear sus batallas. En los últimos diez años, las mujeres han tenido más acceso a este derecho, la educación formal, básica, media y superior, sin embargo, las brechas mujer-hombre persisten. Por ello, hay ciertas características imprescindibles para considerar la educación como un espacio para avanzar hacia una vida con equidad, respeto, igualdad y realización personal.

Al respecto, Guadalupe Ramos Ponce, abogada y coordinadora del Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer - CLADEM, indica lo siguiente:

Toda educación tiene que ser no sexista, no discriminatoria, una educación sin fobias, sin miedos, una educación libertaria y que promueva el derecho a vivir una vida sin violencia. Pero, para alcanzar todas esas aspiraciones, tenemos que promover una educación sexual integral con perspectiva de género y de derechos humanos. (...) Una educación de esa manera no solo irá a fortalecer la promoción de las relaciones de género igualitarias, sino también la construcción de Estados democráticos y respetuosos de los derechos humanos.

A la luz de este aporte, también es necesario que cada mujer tenga una educación que tome en cuenta su contexto, origen, lengua, historia, tradiciones, identidad y costumbres, de manera que los nuevos conocimientos no borren su esencia, sino que la reconozcan y permitan que crezca como parte de una gran diversidad, en condiciones de equidad e igualdad, porque al final, no todos somos iguales, ni fuera ni dentro de la escuela.

Si las mujeres de las ciudades están en desventaja frente a los hombres, mucho más lo estarán las mujeres indígenas, que según el dato de la CEPAL, “en América Latina y el Caribe existe una población de más de 23 millones de mujeres indígenas que pertenecen a más de 670 pueblos”. Estas poblaciones atraviesan problemas de migración, acceso al trabajo, educación y espacios políticos, además de muchos otros que se desconocen por los espacios alejados en que habitan y que no son precisamente de fácil acceso para conocer el estado de situación.

En muchos de los casos, por ejemplo, la educación en vez de valorar su cultura la aleja de ellas: comenzando por el lenguaje propio, los maestros no lo hablan, por tanto, menos lo van a enseñar. El acceso al trabajo para las mujeres se reduce al ámbito del comercio y servicios, donde están sometidas a largas horas de trabajo, bajísimas remuneraciones y ausencia total de seguridad social, lo que las empuja a emprender el camino hacia las ciudades, en busca de mejores oportunidades. La migración se incrementa, también, porque cada vez más, sus tierras son invadidas por proyectos de desarrollo en beneficio de grandes corporaciones y para atender las necesidades de las grandes ciudades.

La CEPAL sostiene que la población afrodescendiente en América Latina alcanza un 25 % de la población total, alcanzando 125 millones de personas.

No obstante, según el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, muchas mujeres indígenas asumieron “un rol muy activo en el fortalecimiento de las organizaciones políticas y sociales indígenas, asumiendo responsabilidades y espacios claves en espacios sociales y políticos, demandando respeto para ellas y para sus pueblos, transformando las agendas, incorporando nuevos conceptos y cuestionando otros”, lo cual permitió su visibilización y liderazgo para posibilitar el acceso a procesos educativos formales, gestión de proyectos, representación política nacional e internacional.

Al abandono de las mujeres indígenas, se suma la discriminación y desigualdad hacia las mujeres afrodescendientes que habitan en la región, miopías étnico-raciales que vienen desde el pasado colonial y esclavista. La CEPAL sostiene que la población afrodescendiente en América Latina alcanza un 25 % de la población total, alcanzando 125 millones de personas. El pasado todavía las mantiene encadenadas al atraso por la falta no solo de educación, sino también de participación en niveles de decisión, autonomía, oportunidades de trabajo y crecimiento como personas y como comunidad, y pide la valoración y reconocimiento de la diversidad étnico-racial, a fin de hacer prevalecer sus derechos como ciudadanas en condiciones

de igualdad, porque ellas, desde sus espacios, también aportan al crecimiento de sus países y comunidades.

A pesar de existir muchos temas pendientes, también se ha logrado bastante en materia de legislación y leyes integrales aprobadas por los gobiernos en beneficio de las mujeres, sin embargo, los avances normativos no se han implementado y cumplido a cabalidad por falta de recursos, insumos, personal, voluntad política y una diversidad de factores; lo que demuestra que las leyes escritas no son suficientes, hay que cumplirlas e invertir en su realización, para llegar con respuestas plenas para quienes las necesitan.

Después de 25 años, Beijing está más vigente que nunca cuando en el punto 13 de su Plataforma de Acción manifiesta:

La potenciación del papel de la mujer y la plena participación de la mujer en condiciones de igualdad en todas las esferas de la sociedad, incluidos la participación en los procesos de adopción de decisiones y el acceso al poder, son fundamentales para el logro de la igualdad, el desarrollo y paz.

La REPEM ha identificado los temas críticos, los avances y los desafíos en su Informe Regional Educación Beijing +25, en un contexto en el que la igualdad de género está siendo cuestionada. Hasta el 2018², el cálculo del Índice de Desarrollo Humano (IDH) ubica a América Latina entre las regiones con desarrollo humano alto, con 0.758, a pesar de ser la región con mayor desigualdad del

2 Actualización estadística 2018. Informes de Desarrollo Humano. <http://hdr.undp.org/es/data>. Visitada el 10/03/2020.

mundo. Sin embargo, el IDH para las mujeres de la región corresponde a desarrollo humano bajo, mientras que para los hombres el IDH es más alto que el promedio regional. El Índice de Desarrollo de Género (IDHG), que informa de los logros realizados por las mujeres y los hombres en las dimensiones básicas del desarrollo humano, se encuentra en 0.977 para las mujeres y el Índice de Desigualdad de Género (IDG), en 0.386. América Latina tiene la brecha entre géneros más reducida entre las regiones en desarrollo. El reporte de los indicadores de desarrollo humano resalta un extraordinario avance en los años esperados de escolaridad y los años promedio de escolaridad de la región y, al mismo tiempo, señala la persistencia de las desigualdades entre mujeres y hombres. La educación es uno de los aspectos que más contribuye, a la desigualdad global, después de la desigualdad de ingresos (PNUD, 2018).

Con relación al ejercicio del derecho a la educación en los últimos 20 años, el nivel de acceso a la educación primaria en la región ha experimentado progresos significativos, y la tasa de niñas/os que no asisten a la escuela primaria se ha reducido un 43 %, dato que se ha estancado, no mostrando mejoras en la última década.

Otro factor que afecta el acceso a la educación de niñas, adolescentes y mujeres son las desigualdades socioeconómicas, territoriales y étnicas; una de cada cuatro adolescentes que vive en situación de pobreza y en el área rural no asiste a la escuela. Las estadísticas de CEPAL muestran que más del 90 % de las niñas y los niños indígenas de entre 6 y 11 años van a la escuela, pero menos de un 15 % de las niñas entre 10 y 19 años terminaron

la educación secundaria. En primer lugar, el área de residencia marca una diferencia relevante respecto de la posibilidad de concluir niveles educativos, en particular, para niñas y adolescentes que viven en áreas rurales, donde ellas enfrentan barreras relevantes para su acceso, las que se vinculan con la accesibilidad física a los establecimientos educativos, su cobertura y la disponibilidad de recursos para estudiar (UNICEF, 2015).

El informe señala que en 17 países de América Latina, sobre el 95 % de las y los adolescentes entre 15 y 19 años que viven en áreas urbanas han completado este nivel educativo. En las zonas rurales, en cambio, la conclusión educativa de este nivel es menor y llega al 86 % de las y los adolescentes entre 15 y 19 años. Las niñas y las adolescentes muestran una mayor conclusión educativa de los niveles primario y secundario respecto de sus pares varones, sin embargo, estas cifras cambian cuando se tienen en consideración otras identidades o condiciones como el área de residencia, pertenencia a pueblos indígenas y afrodescendientes y situación de pobreza, que muestran la persistencia de barreras clásicas que afectan su inclusión educativa.

Se debe tomar en cuenta que la educación es un factor primordial para la inclusión social y, por ende, para la reducción de desigualdades y los países de América Latina han avanzado en la reducción de las tasas de analfabetismo, sin embargo, esta sigue siendo una de las situaciones de exclusión más graves que aún afrontan las sociedades.



2. Breve estado de las políticas públicas en igualdad de género

En la región, hace más de 40 años surgió la Agenda Regional de Género, resultado de la Primera Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina, realizada en La Habana en 1977, un espacio donde se reflexionó sobre las demandas sociales en favor de los derechos de las mujeres y la igualdad de género. La región también creó el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe, dependiente de la CEPAL.

En enero de 2020, los países de la región reunidos en la XIV Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe en Chile aprobaron 48 puntos para implementar de manera efectiva la Plataforma de Acción de Beijing y la Agenda Regional de Género. Entre los puntos, se destaca:

(...) el acceso universal a servicios de salud integrales, incluidos los servicios

de salud sexual y reproductiva, fomentar la participación laboral de las mujeres en áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, implementar políticas y programas que contribuyan a un envejecimiento saludable y activo, que incluyan la perspectiva de género, reducir la brecha salarial y aumentar la representación de las mujeres en los procesos de toma de decisiones a fin de alcanzar la democracia paritaria, entre otros.

Se percibe que hay manifiestos esfuerzos de los Estados por alcanzar la igualdad de género, como la aprobación de normativas, planes y políticas públicas, aunque todavía persisten grandes obstáculos en su implementación, así como debilidades en el trabajo intersectorial, en esfuerzos conjuntos e interrelacionados que permitan una intervención oportuna e integral y en la asignación

de recursos suficientes para hacer efectivas estas medidas estatales.

La construcción del proceso presupuestario no presenta consistencias con los planes de igualdad de género y, salvo excepciones, la presencia de políticas de género en los presupuestos nacionales es débil o inexistente. Esto se debe, principalmente, a la existencia de fuertes resistencias culturales e ideológicas a la igualdad de género en la administración pública de los países de la región. (CEPAL, 2017)

Los procesos de institucionalización de la perspectiva de género en el Estado han favorecido la instalación de nuevas formas de planificación de las políticas públicas, que, junto con nuevas concepciones de género en el quehacer gubernamental, han permitido instalar la igualdad de género como objetivo de las políticas públicas.

En enero de 2020, la CEPAL informó que, desde el 2016, al menos ocho países elaboraron planes de igualdad y cuatro de ellos asumieron el 2030 como plazo de cumplimiento con miras a alcanzar un desarrollo sostenible. Asimismo, muchos de los países impulsaron la creación de entidades de género, a fin de generar mecanismos de coordinación para implementar las políticas de igualdad de género, aunque con bajas asignaciones presupuestarias o con una fuerte dependencia de recursos de la cooperación internacional, lo que reduce la capacidad de acción de estas.

Mientras la desigualdad de género sigue siendo un rasgo estructural de la región, hay

movimientos fundamentalistas que se resisten a las medidas estatales para el avance en el logro de la igualdad, como el movimiento “Con mis hijos no te metas”, que promueve la exclusión de la categoría de género en la educación formal por considerarla una “ideología” que pone en riesgo la unidad y los valores familiares tradicionales. Según la periodista y escritora argentina Diana Cariboni, fue el mismo fundador de este movimiento, Cristian Rosas, que le manifestó:

Nosotros empezamos por la educación sexual porque era lo que más movilizaba a la gente, porque se refiere a sus hijos, pero lo que en realidad nosotros queremos es eliminar el género, la palabra género, en Perú y en el mundo entero.

Pero quienes están detrás de estos movimientos, según Cariboni, son pastores evangélicos y personas de algunas otras corrientes religiosas, que en muchos países también son legisladores y apuntan a derogar leyes y cuestionar conquistas de sectores vulnerables de las diversidades sexuales (LGBTQI), indicando que en las constituciones de los Estados ya se reconoce que todos somos iguales ante la ley. Adicionalmente, estos movimientos también se oponen al aborto y al derecho de las mujeres a decidir sobre sus cuerpos.

Con relación a los derechos políticos de las mujeres, en los últimos años, los movimientos de mujeres y organizaciones feministas han impulsado medidas para hacer efectivo el ejercicio de los derechos políticos a través de la ley de cuotas, paridad y alternancia, y otras acciones que posibiliten el

En 1994, en la región se dio un hito histórico, cuando todos los países latinoamericanos ratificaron su adhesión a la Convención para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres de Belem do Pará en Brasil.

acceso de las mujeres a espacios de decisión política, mediante justas electorales. Un derecho ganado, que en muchos casos también incluye riesgos para su integridad física y emocional, como reacción del sistema patriarcal que no concibe ver a una mujer en cargos directivos altos, todavía considerados solo para los hombres.

Uno de los campos con más conquistas para la mujer es la educación:

Probablemente sea la educación el área en que las mujeres hayan conquistado un acceso social significativo, debido a las altas tasas de feminización universitaria, fenómeno que alcanza a todos los países del continente. En efecto, las mujeres han alcanzado un promedio estimado de 55% de la inscripción universitaria. (Gentili, 2015)

Donde prevalece la tendencia al estudio de ciencias sociales y no exactas en las universidades.

Así como la educación, la salud de las mujeres sigue siendo un tema ineludible en la agenda de políticas públicas para autoridades, instituciones, organizaciones y sociedad civil; por lo menos en el caso de la región,

todos los países cuentan con normas que garantizan un embarazo con atención médica gratuita y descanso pre y posnatal pagado, cuando las madres tienen un trabajo formal.

En 1994, en la región se dio un hito histórico, cuando todos los países latinoamericanos ratificaron su adhesión a la Convención para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres de Belem do Pará en Brasil, una reivindicación por los derechos de la mujer que ha orientado los marcos normativos impulsando acciones para sancionar y endurecer las medidas contra los violentos y feminicidas. A pesar de ello, no se ha podido controlar los elevados índices de feminicidio que han impulsado a las mujeres jóvenes de la sociedad civil y de movimientos de mujeres a movilizarse y demandar en las calles “ni una menos”, exigiendo la protección de parte de las autoridades y el acceso a la justicia.

En el caso de poblaciones más vulnerables, como las diversidades sexuales, por ejemplo, el panorama sigue siendo complejo y aunque la discriminación no ha cesado, en algunas sociedades menos conservadoras existe más tolerancia y respeto a su identidad. Por tanto, las acciones de los movimientos y organizaciones propias han ido ganando algún terreno en la aprobación de normas de reconocimiento y derechos para generar una sociedad más igualitaria.

A continuación, se hace mención a políticas públicas que se adoptaron en varios países de la región después de una larga lucha de movimientos de mujeres e instituciones que se mantienen firmes por alcanzar una igualdad de género plena para las mujeres de sus países.

En Argentina, en 2018, se aprobaron la “Ley Brisa”, para proteger a las niñas y niños que hayan perdido a sus padres por violencia de género, y la “Ley Micaela”, para capacitar en temática de género y violencia contra las mujeres a quienes trabajan en instituciones públicas. En este país se sigue luchando por la despenalización del aborto.

En Chile, en 2019, el Congreso promulgó la Ley contra el acoso sexual callejero, después de cinco años de movilizaciones ciudadanas. En Colombia, en 2015, se tipificó por primera vez el feminicidio como un delito con penas carcelarias de entre 20 y 40 años, y también se aprobó el Decreto 1227, que permite a mujeres y hombres trans rectificar su sexo en el Registro Civil y Documento Nacional de Identidad.

Más al norte, en Ecuador, el 2017, se aprobó la Ley Orgánica para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, que previene y sanciona la violencia de género. En Perú, el 2015, el Congreso aprobó la Ley para prevenir y sancionar el acoso sexual en espacios públicos. Asimismo, se promulgó el Decreto Legislativo 1428, que establece medidas para atención frente a casos de desaparición. El 2019, el Estado peruano pidió disculpas públicas a la mujer afectada en el caso K.L., donde le negaron acceder a un aborto terapéutico a pesar de ser ley desde 1924.


En México, donde los feminicidios continúan, tras masivas protestas feministas en 2019, la jefa de Gobierno de la capital decretó la Alerta por Violencia contra las mujeres y, gracias a ello, se creó un Registro Público de Agresores Sexuales; también se exigió la urgencia en la

creación de una ley sancionadora del acoso digital y mayor presupuesto para Centros de Atención a la Mujer.

En Bolivia, en 2013 se promulgó la Ley 348 “Ley integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia”; en 2016 se aprobó la Ley 807 de Identidad de Género; en 2010, la Ley 045 Contra el racismo y toda forma de discriminación; en 2019, mediante un Decreto Supremo se creó el Servicio Plurinacional de la Mujer y la Despatriarcalización; por último, mediante Decreto Supremo 29850 se aprobó el Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades; entre otras normas que tienen su punto débil en la asignación presupuestaria y de recursos humanos para su implementación plena.

A pesar de que los avances son insuficientes para alcanzar los objetivos de la igualdad, se reconocen importantes esfuerzos de los diferentes países de la región que se van afianzando y multiplicando con mayores certezas que antes, con más gente, organizaciones e instituciones involucradas, que aportan desde sus espacios con reflexiones, publicaciones, información, propuestas y un sinfín de acciones hasta lograr la igualdad de género.

No basta la reforma legal para garantizar la igualdad de género (...). Sin duda, son las propias sociedades las que deben cambiar, y es imprescindible la transformación de las sensibilidades, los sentimientos y las conductas para extinguir el orden patriarcal aún vigoroso en América Latina y el Caribe. (Gentili, 2016)



3. Situación del ejercicio del derecho a la educación de las mujeres a lo largo de la vida

Para la elaboración de los reportes país, se diseñó una ficha que contiene 32 indicadores que ha permitido identificar los principales avances y desafíos sobre la educación de las mujeres a lo largo de su vida, que fue completada con la información de los países. Las fichas dan cuenta de la información estadística disponible y publicada, y la información de legislación y políticas impulsadas

por los Estados en relación a la igualdad de género, la educación, y los derechos sexuales y reproductivos.

A continuación, se destacan algunos de los indicadores que forman parte del marco teórico de la comprensión de la educación como un derecho humano:

Cuadro N° 3 Detalle de indicadores de política pública utilizados en el informe

Tipo de indicadores	Indicadores	Concepto
Indicadores de legislación	Estado laico	Estado laico es aquel que funciona de manera independiente de cualquier organización o confesión religiosa o de toda religión, en el cual las autoridades políticas no se adhieren públicamente a ninguna religión determinada y las creencias religiosas no influyen sobre la política nacional.
	Educación laica	Tipo de enseñanza que se destaca por apostar por un aprendizaje integral y aconfesional. La educación laica no se basa en ninguna doctrina, pero acepta que confluyan en un mismo aprendizaje personas que sí tengan una determinada creencia con otras que se manifiesten ateas o de religiosidad diferente.

Indicadores de legislación	Educación gratuita	El Estado se hace cargo de todo el financiamiento educacional, permitiendo a las familias reorientar sus inversiones en otros bienes, y que los establecimientos educacionales no puedan seleccionar a sus estudiantes ni cobrar por un bien público y social.
Indicadores de política	Planes y programas incorporan la igualdad de género en la educación básica o primaria.	Los planes de estudios o proyecto educativo general, donde se concretan las concepciones ideológicas, socioantropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas de la educación básica o primaria y secundaria, incorporan y aseguran el tratamiento de contenidos de igualdad de género.
	Planes y programas incorporan la igualdad de género en la educación secundaria o media.	Los planes de estudios o proyecto educativo general, donde se concretan las concepciones ideológicas, socioantropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas de la educación básica o primaria y secundaria, incorporan y aseguran el tratamiento de contenidos de igualdad de género.
	Programas de educación sexual y reproductiva	Incorporación y tratamiento de contenidos de educación sexual en los planes de estudios o proyecto educativo general de la educación secundaria.
	Programa de formación permanente de docentes sobre derechos sexuales y reproductivos	Capacitación o actualización de docentes en ejercicio sobre derechos sexuales y reproductivos.
Indicadores de eficiencia de los Sistemas Educativos	Analfabetismo desagregado por sexo	Es la proporción de la población que no tiene desarrolladas las competencias para leer y escribir.
	Tasa neta de cobertura primaria	Acceso de niñas y niños con la edad correspondiente que se matriculan en toda la educación básica o primaria.
	Tasa neta de cobertura secundaria	Acceso de adolescentes con la edad correspondiente que se matriculan en toda la educación secundaria.

Fuente: Elaboración propia en base a la fichas de indicadores realizadas por REPEM, 2020

Durante la década del 2000, la mayor parte de los países de la región ha experimentado progresos importantes en aspectos claves como el desarrollo global, el crecimiento económico y –en menor medida– la reducción de la pobreza, lo cual generó un contexto favorable para el avance en educación. Otra condición favorable –aunque aún no universal en la región– fue el cambio demográfico que disminuyó la demanda potencial por

educación. Sin embargo, la persistencia de elevados niveles de inequidad y pobreza y la alta proporción de población viviendo en zonas urbano-marginales y rurales fueron obstáculos para la expansión de la educación en la mayor parte de la región.

Los países de la región analizados en este informe presentaron un alto nivel de acceso a la educación primaria (tasa neta de matrí-

cula de 94 % promedio). Además, durante la década pasada, tanto la repitencia como la deserción disminuyeron, lo cual hizo que las tasas de retención hacia finales del ciclo, así como de conclusión, mejoraran de manera muy significativa en la mayoría de los países, especialmente en los que comenzaron en una situación más retrasada. Estos avances fueron particularmente importantes entre la población más pobre, y quienes viven en zonas rurales, con lo que las inequidades internas tendieron a disminuir. Pese a estos avances, en promedio, alrededor de uno de cada diez jóvenes de 15 a 19 años no terminó la enseñanza primaria. El desafío central en términos de acceso y conclusión de la educación primaria es proveer mejores condiciones para que más niñas, niños y adolescentes en situación de mayor desventaja social se queden y permanezcan en la escuela. Desde el análisis de género, se tiene evidencia de que las niñas y adolescentes de origen indígena son las que no pueden permanecer en la escuela debido a la necesidad de cuidar a sus hermanas/os menores o debido a la existencia de patrones culturales que valoran la educación de sus hijos antes que de las hijas.

La educación secundaria enfrenta en América Latina y el Caribe el desafío de consolidar su expansión, especialmente hacia la población más desaventajada, pero esta agenda “de crecimiento” está íntimamente ligada a otra “de transformación” de la identidad, procesos internos y formas de organización de la educación secundaria, sin la cual los objetivos de equidad y calidad se verán seriamente

comprometidos. La visión multidimensional del derecho a la educación, que incluye el derecho a aprender y a recibir un buen trato en el sistema escolar, sitúa la calidad de la educación en el centro de las preocupaciones. Más aún, dado los importantes avances en cobertura, la agenda de educación para todas y todos en la región estará cada vez más marcada por los desafíos de la calidad, siendo uno de ellos asumir una definición amplia y no reduccionista del concepto de “calidad educativa”.

Sobre la base de la información recogida en los informes país por las socias de la REPEM, se realiza el capítulo de análisis comparativo del acceso a la educación de las mujeres, que resulta limitado, debido a la ausencia de datos e información sobre el cumplimiento de la educación a lo largo de la vida de las mujeres. Los países presentes en el estudio han identificado que los Sistemas de Información producen datos agregados a nivel nacional que no permiten evidenciar las brechas entre hombres y mujeres y por área urbano rural. Asimismo, la información a nivel local no está desagregada por sexo y tampoco está publicada de manera oportuna, esta es una seria limitación a los seguimientos de las políticas.

Bolivia

La población boliviana, de alrededor de 11,4 millones de personas, es predominantemente joven³. La mitad de la población (50,4 %) tiene entre 0 y 24 años, que representa cerca de 5,8 millones de niñas, niños, adolescentes

3 Los datos censales indican que la edad mediana de la población se ha incrementado de 20 años en el CNPV 2001 a 23 años en el CPNV 2012, lo que indica que existe una menor proporción de población joven. Una de las razones para este hecho es la reducción de las tasas de fecundidad.

y jóvenes (NNAJ), de los cuales 2,8 millones son mujeres. De cada 100 NNAJ, 49 son mujeres. Si bien las mujeres representan la mitad de la población, persiste un conjunto de vulneraciones a sus derechos que prevalece en la sociedad boliviana a pesar de la construcción de un marco legal y normativo para su tratamiento, atención y sanción.

Este importante caudal de población implica tanto desafíos como oportunidades para el Estado boliviano. Los principales desafíos están relacionados con la amplia gama de necesidades que debe ser atendida en temas como la provisión de servicios de salud, provisión de servicios de educación de calidad, eliminación de desigualdades/disparidades de género y generación de oportunidades laborales y de empleo. Si las inversiones realizadas por el Estado están adecuadamente orientadas, esta población femenina se constituirá, tanto en el presente como en el futuro, en una fuerza que impulse el desarrollo social y económico en el país.

Quizá uno de los temas más sensibles lo constituye la violencia machista (o violencia en razón de género), que ocurre tanto en espacios públicos como privados. En reconocimiento a este problema mundial, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 5 – Igualdad de Género plantea como meta la

eliminación de todas las formas de violencia contra mujeres y niñas⁴.

De acuerdo a los datos de la Encuesta de Prevalencia y Características de la Violencia contra las Mujeres⁵, aplicada a mujeres de 15 años y más, de cada 100 mujeres de 15 y más años: 78 mujeres han sufrido violencia en el ámbito social⁶, 65 en el ámbito educativo y 61 en el ámbito laboral. La expresión más extrema de la violencia en razón de género la constituye el feminicidio⁷. El Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (OIG) de la CEPAL señala que Bolivia es el país con la más alta tasa de feminicidios de Sudamérica⁸: el año 2018 se registraron 128 feminicidios, que se traduce en una tasa de 2,3 feminicidios por cada 100.000 mujeres⁹.

En cuanto al ejercicio de los derechos políticos de las mujeres bolivianas, un informe elaborado por la Unidad de Análisis de Políticas Económicas y Sociales (UDAPE) indica que entre las elecciones para autoridades nacionales de 2009 y 2014 y las elecciones para autoridades de 2004 y 2015, la participación de las mujeres en espacios políticos se ha incrementado notablemente, como resultado del marco normativo y constitucional favorable que promueve la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en

4 ODS 5, meta 5.2 (CEPAL, 2016).

5 (INE, 2017).

6 Es el lugar de la cotidianidad, como la calle, el cine, las fiestas, etc.

7 Homicidios de mujeres por razones de género.

8 El Salvador, Honduras, Santa Lucía y Trinidad y Tobago son los países de Latinoamérica y el Caribe con las tasas de feminicidio más altas de la región.

9 <https://oig.cepal.org/es/indicadores/feminicidio>.

la participación política, así como en otros ámbitos¹⁰.

Con relación al acceso a la educación, los ODS plantean que si bien se han logrado avances en el acceso de las niñas a la educación primaria (o básica), no sucede lo mismo en todos los niveles educativos, además de tener desafíos pendientes en la procura de acceso igualitario de hombres y mujeres a la educación técnica, profesional y superior. También se hace hincapié en la importancia de garantizar el acceso a educación en primera infancia para niñas y niños, para que estén preparados para la educación primaria.

En Bolivia, por mandato constitucional, todas las personas tienen derecho a recibir educación en todos los niveles, así, la educación es obligatoria hasta el bachillerato. Como todo derecho, este debe ejercerse de manera libre y eficaz, sin discriminación por sexo o por cualquier otro motivo. En ese entendido, la educación es una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla (la educación fiscal es gratuita desde el nivel inicial hasta el superior). Asimismo, padres y madres, de manera igualitaria, tienen el deber de atender la educación que consideren conveniente para sus hijas e hijos mientras estos sean menores o tengan alguna discapacidad (CPE, 2009).

La Ley N° 070, Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez, promulgada en 2010, define a la educación como un derecho fundamental, garantiza su gratuidad y reclama su carácter inclusivo, promoviendo la conviven-

cia pacífica, contribuyendo a erradicar toda forma de violencia en el ámbito educativo para el desarrollo de una sociedad sustentada en la cultura de paz, el buen trato y el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos.

Asimismo, la meta 4.6 del ODS 4 establece que los Estados deben garantizar la alfabetización de las personas adultas. Una de las principales políticas implementadas por el Ministerio de Educación desde 2006 ha sido el Programa Nacional de Alfabetización (PNA), que tenía por objetivo dotar de habilidades de lectoescritura a personas adultas mayores de 15 años. Por los resultados preliminares de este programa, en 2014, Bolivia fue declarada un Estado libre de analfabetismo al estimarse que la tasa de analfabetismo se encontraba por debajo del 3 %.

Los datos a 2018 muestran que siete de cada 100 personas de 15 años y más no sabían leer ni escribir, aunque se observan importantes brechas por área urbana y rural, por sexo y por grupo de edad. Por ejemplo, mientras la tasa de analfabetismo en el área urbana fue del 2,9 %, en el área rural fue del 8,3 %; en el mismo sentido, las mujeres que no saben leer y escribir representan al 10,8 % del total de mujeres, en tanto que esta proporción alcanza a solo el 3,4 % de hombres. Estos datos revelan que el analfabetismo afecta con más fuerza a quienes viven en el área rural, particularmente a las mujeres.

Por su parte, la población mayor a 19 años de edad aumentó mínimamente sus años de estudio entre 2016 y 2108 (de 9,3 a 9,6); este

10 (UDAPE, 2015).

incremento fue de 10,0 a 10,1 en hombres y de 8,7 a 9,0 en mujeres, esto muestra que, en promedio, las mujeres se mantienen con un nivel máximo de escolaridad de tercer grado del nivel secundario. Así, en el área urbana, la brecha entre hombres y mujeres en 2018 fue prácticamente la misma que en 2016 (0,9) y en el área rural ocurrió lo propio (1,9). De igual manera, se mantiene la superioridad de las mujeres del área urbana, que en 2018 alcanzaron 10,6 años de escolaridad equivalentes a cuarto grado de secundaria, respecto a las del área rural con cinco años o quinto de primaria.

En 2018, el nivel de instrucción de las mujeres mayores de 18 años tiene una mayor concentración en la educación básica, mientras que el de los hombres, en la secundaria y superior. Mientras por cada 100 hombres, 42 habían alcanzado la secundaria y 29, estudios superiores; en el caso de las mujeres, 28 de cada 100 llegaron a la primaria y 11 no tenían ninguna instrucción. La deserción educativa a nivel nacional llega a 2,97 % (2018), las mujeres alcanzan el 2,70 % y los hombres el 3,24 %. Las causas de deserción en los hombres es la incorporación temprana al mercado laboral y, en el caso de las mujeres, se atribuye a la imposibilidad de trasladarse a otros centros poblados donde haya educación secundaria. Las mujeres que logran vencer las barreras continuarán estudiando hasta el bachillerato. El paso de primaria a secundaria es quizás el momento de mayores dificultades para continuar estudiando.

La estructura del Sistema Educativo Plurinacional, establecida por la Ley N° 070, comprende: a) Subsistema de Educación Regular, b) Subsistema de Educación Alterna-

tiva y Especial, c) Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional (Ley N° 070, 2010).

La Educación Regular comienza con cinco años de Educación Inicial en Familia Comunitaria, que otorga a la familia y la comunidad el primer espacio de socialización y aprendizaje en dos etapas. La etapa No Escolarizada corresponde a los primeros tres años, cuya responsabilidad la comparten la familia, la comunidad y el Estado, establece los fundamentos culturales, idiomáticos y de salud. La etapa Escolarizada, durante los dos años siguientes, consolida la base para iniciar procesos de aprendizaje sistemáticos en el siguiente nivel. El primer acceso en 2016 muestra que tres de cada cuatro niñas, cuya edad estaba entre 4 y 5 años, se habían matriculado en el nivel inicial, proporción mayor a la de niños, que alcanzó a 72 de cada 100 en dicho rango de edad.

La formación básica, en el marco del Currículo Base, se realiza durante seis años en el nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional. En 2016, prácticamente 96 de cada 100 niñas matriculadas en este nivel estaban en la edad teórica apropiada (6 a 11 años).

Chile

El Foro Educativo por la Educación Pública en Chile presentó, en julio de 2019, el Informe Luz de la Situación de la Educación y Chile, destacando la alta segregación del sistema educativo chileno, que no apunta a lograr el máximo desarrollo posible de las y los estudiantes en su conjunto, al existir una segregación influida directamente por la capacidad de pago de las familias y su

La reforma da continuidad a la lógica neoliberal del financiamiento por asistencia vía “voucher” o subsidio a la demanda, manteniendo un rol estatal débil y subsidiario.

estatus socioeconómico. Lo máximo que pueden aspirar muchos de las y los hijos de las clases trabajadoras y populares es a terminar con éxito la educación secundaria. Un grupo minoritario ingresa a la educación superior y, del mismo, un sector muy marginal puede, finalmente, egresar de una carrera profesional. En los conceptos ideológicos de las clases dominantes en Chile, la educación superior no es considerada un derecho, sino el resultado del mérito del/la estudiante a lo largo de la enseñanza escolar. El resultado de esta concepción clasista y elitista es la fuerte desigualdad económica y social en el sistema educacional chileno que, posteriormente, se traduce en el mercado laboral y en el ámbito sociocultural.

El informe señala que la matrícula en la educación municipal va en un declive sostenido a la vez que se fortalece al sector privado, en especial a los financiadores que, por medio del financiamiento compartido, han recibido aportes de las familias y del Estado. Los establecimientos educacionales cubren solo un 34,8 % de la matrícula del sistema escolar chileno. La “Nueva Educación Pública” es un nuevo marco regulatorio aprobado por las diversas instancias legislativas de Chile en 2017. Esta reforma intentó legitimar los principios que sustentan el sistema subsidiario de la educación pública chilena, la protección de la educación privada y el concepto de la meritocracia, especialmente en el acceso de la

educación superior. Sin embargo, a menos de un año del inicio de su implementación, tanto en la educación escolar como superior, las críticas han sido lapidarias y no cuentan con el apoyo ciudadano. La reforma da continuidad a la lógica neoliberal del financiamiento por asistencia vía “voucher” o subsidio a la demanda, manteniendo un rol estatal débil y subsidiario. Además, promueve fenómenos de endoprivatización, al hacer que las escuelas públicas e instituciones de educación superior estatales operen bajo lógicas gerenciales y economicistas, estableciendo indicadores y parámetros carentes de sentido pedagógico y propios de una visión que considera la educación como un bien de consumo y no un derecho humano.

En el año 2011, se planteaba con fuerza, desde los amplios sectores movilizadas en Chile, la consigna “educación pública, gratuita y de calidad” para darle un marco que cambiara el significado del derecho a la educación, en una línea distinta al paradigma de mercado imperante. El gobierno de Bachelet, presionado por el movimiento estudiantil y la ciudadanía, el año 2016 implementó la llamada “gratuidad” para la educación superior, beneficio que abarcó en su primer período el arancel y matrícula de las y los estudiantes pertenecientes a los cinco primeros deciles de menores ingresos económicos, que se matriculaban en alguna de las universidades elegibles (tanto públicas como privadas). Sin embargo, la denominada “gratuidad” no fue un beneficio universal ni permanente como fue exigido por la ciudadanía, transformándose en un subsidio a la demanda, que la/el estudiante puede perder si no cumple los requisitos establecidos por ley. En la actualidad, cerca de 27.000 estudiantes universi-

tarias/os han perdido la gratuidad y como provienen de clases sociales sin recursos para endeudarse, ven con preocupación su futuro.

Tras la implementación de esta política, se evidencia que entre los presupuestos 2015 y 2016 hubo una disminución del 51,6 % de los recursos para becas de arancel y aumentó en un 37 % los recursos para el cuestionado Crédito con Aval del Estado (CAE), lo que dejó en una precaria situación y susceptibles de endeudarse a estudiantes que no lograban cumplir con los requisitos de la “gratuidad”. La falta de control sobre aspectos como las alzas de aranceles o un aumento de matrícula por parte de las entidades privadas, que obtienen por vía de esta política recursos estatales, permite constatar que en la práctica opera de forma similar a un *voucher* que, unido con la prueba de ingreso a las universidades (PSU), genera el efecto de segregar aún más la educación superior en Chile y fortalecer los grandes consorcios privados de la educación superior. Actualmente, se discute en el Parlamento una ley para extender el subsidio a la demanda a la educación parvularia. El proyecto de ley de subvenciones a los niveles sociales medios generó la oposición de asociaciones de trabajadoras/es, investigadoras/es y académicas/os de la educación inicial, que hacen ver el peligro de reproducir los efectos que este modelo ha generado en el sistema de educación escolar obligatoria y superior.

Respecto a las brechas de género en Chile, el informe Luz señala que las mujeres tienen en promedio menos años de escolaridad, más desocupación y reciben menos ingresos por el mismo trabajo, teniendo los mismos

años de escolaridad que los hombres. Esta diferencia es más notoria mientras más años de escolaridad tengan. Por ejemplo, con 18 o más años de escolaridad, el ingreso promedio por la ocupación principal de las mujeres al año 2017 era de \$1.259.195, mientras que para los hombres era de \$1.969.137

La institucionalidad chilena aún cobija colegios públicos y privados unigenéricos, es decir, solo de niñas o solo de niños, incrementando la segregación por género y por sexo. Algunas comunidades escolares, presionadas por las y los jóvenes que entienden que la educación debe ser integradora, han optado por ser mixtos. Lamentablemente, esta no es una política de la institucionalidad educativa del país y, a la fecha, la mayoría de los colegios tradicionales continúan siendo unigenéricos.

En cuanto a la inclusión educativa de la comunidad LGBTIQ+, Chile está dando pequeños pasos. En 2017, a nivel institucional, se publicó una Circular de Derechos y “Orientaciones para la Inclusión de Personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex”, por parte del Ministerio de Educación. También las nuevas generaciones de estudiantes son mucho más respetuosas con la diversidad.

Colombia

Colombia ha sido un país que poco ha apostado por la educación como un derecho universal para ser garantizado a lo largo de toda la vida. Desde el 2002, en que se inició un Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos iletrados, que priorizaba a jóvenes y adultas/os en situación de desplazamiento, mujeres cabeza

de familia, indígenas, afrocolombianas/os y otros grupos, los programas impulsados desde el gobierno central en educación a lo largo de la vida se han basado en la contratación de entidades “de reconocida idoneidad” para la implementación de lo que se ha denominado “modelos educativos flexibles”¹¹, que supuestamente se deben ajustar a las necesidades específicas de la población en situación de analfabetismo y son apoyados con recursos de cooperación internacional (DPN, 2019).

Siendo válidos y valiosos los pocos avances en la normatividad para la educación de las personas jóvenes y adultas, es de lamentar que estas políticas no tengan en cuenta los enfoques diferencial y de género, dejando de lado el conocimiento sobre la realidad de más de la mitad de la población, pues desconocen a las mujeres y también a las comunidades, ahora denominadas “étnicas”. El interés por el futuro educativo de las mujeres aún no se ve en las apuestas políticas, por buenas que sean. Al respecto, la Alta Consejería para la Equidad de la Mujer afirmaba lo siguiente:

(...) la igualdad entre los sexos en educación es un concepto más complejo, el cual supone que a los niños y las niñas se les brinden las mismas oportunidades para ir a la escuela, que sean educados en ella con métodos pedagógicos y planes de estudios exentos de

estereotipos, y que reciban orientación y asesoramiento escolares sin desviaciones sexistas. (2012: 32)

Si embargo, a la fecha, tal enunciado no tiene significación para las y los propulsores de las políticas educativas.

Se ha tenido en cuenta que, según el DANE, la cantidad de mujeres en extraedad¹² escolar en instituciones oficiales había aumentado en 17,1 % entre 2008 y 2010, mientras que el número de hombres lo había hecho en 13,7 %, lo cual lleva a pensar que las mujeres encuentran mayores dificultades que los hombres para finalizar su educación básica, asociadas a contextos particulares, entre ellas, el embarazo adolescente y/o el matrimonio infantil, y la violencia en contra de las niñas y adolescentes, y que, en relación con el acceso de las mujeres a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, el país registraba para el 2012 brechas por género en el acceso a las principales tecnologías, lo cual es clave por el papel que estas representan de cara hacia la construcción de la sociedad del conocimiento (Alta Consejería para la Equidad de la Mujer, 2012).

Igualmente, se ha desconocido el hecho, registrado por el DANE, de que entre las 23.301 personas atendidas bajo el modelo de aceleración del aprendizaje, el 63 % eran hombres y el 37 %, mujeres. Del total de

11 Los Modelos Educativos Flexibles (MEF) son propuestas de educación formal para los niveles de preescolar, básica y media que buscan garantizar el derecho a la educación a poblaciones diversas o en condición de vulnerabilidad, con dificultad para acceder al sistema educativo, que se brinda a la mayor parte de la población. Los MEF están conformados por componentes de tipo pedagógico, didáctico, metodológico y administrativo, que en su conjunto están orientados a fortalecer la calidad y pertinencia de la educación, así como la permanencia de los estudiantes en el sistema (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

12 “Extraedad es el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más por encima de la edad promedio esperada para cursar un determinado grado.

personas matriculadas bajo la modalidad de ciclos lectivos integrados (CLEI), el 51 % fueron hombres y el 49 % fueron mujeres. Del total de personas matriculadas en otros modelos educativos, el 53 % fueron hombres y el 47 %, mujeres. En el caso de los programas de aceleración, el desnivel puede deberse a que son más los chicos en relación con las chicas quienes abandonan y luego retoman sus estudios, o que las chicas que abandonan no retoman luego en la misma proporción. En el caso de los CLEI, donde la mayor parte son personas adultas, menos mujeres que hombres pueden asistir y completar estos programas que se ofrecen en las jornadas nocturnas, sabatinas y dominicales de manera poco flexible. El estudio de las condiciones diferenciales de género como, por ejemplo, los horarios en que las mujeres pueden asumir su vida académica, merece aún poca atención en la implementación de estas políticas.

Ante tal realidad, se debe generar condiciones para garantizar la educación a mujeres jóvenes y adultas, la opción de cursar estudios de niveles superiores y de poder brindarles oportunidades para mejorar sus condiciones de vida por medio de la educación. El complemento fundamental de ello es la garantía a las mujeres de esa elección en el marco de la pertinencia cultural con el fin de que los estudios respondan a sus proyectos de vida. De particular importancia en esta estrategia es tomar en cuenta la existencia de brechas de género en el área rural y en las comunidades afrocolombianas, negras, raizales, palenqueras, indígenas y Rrom¹³.

En general, las deficiencias en escolaridad y en asistencia a diversos programas educativos son más acuciantes para las mujeres y para la población de las zonas rurales. Mientras la tasa de permanencia en el sistema educativo es del 82 % en las zonas urbanas, en las rurales es del 48 %. Muchas mujeres de las zonas rurales que no saben leer ni escribir se encuentran en condiciones de desventaja, que limitan su participación en procesos organizativos y en los circuitos de producción y trabajo en el campo en condiciones laborales equitativas (Red de Educación Popular entre Mujeres - REPEM, 2017).

Como muestra el diagnóstico inicial, las tasas de deserción en la educación superior en Colombia son bastante altas y afectan mayormente a las familias de los estratos socioeconómicos más bajos, cuyos integrantes suelen ser estudiantes que también deben trabajar. Para las mujeres, a quienes socialmente se asignan responsabilidades de cuidado a terceros (como niños y niñas, adultas/os mayores o personas con alguna discapacidad), suele agravarse el riesgo de abandono de los estudios, debido a que la atención a dichas responsabilidades entorpece su desempeño académico.

Otro grupo social que es objeto de presiones conducentes a la deserción lo conforman las personas destinatarias de programas diferenciales (indígenas, afro), quienes en muchos casos deben desplazarse de sus lugares de origen y enfrentar el desarraigo, ya que el 73 % de la oferta y la matrícula en educación superior está concentrada en las

13 El pueblo rrom o gitano se consolida y fortalece como grupo étnico que hace parte de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.

cuatro principales áreas urbanas del país. Esta misma población enfrenta amenazas para su permanencia y graduación, signadas por la exigencia de determinadas habilidades académicas y hábitos de estudio, que revelan desventajas preexistentes relacionadas con las desigualdades regionales frente a la calidad de la educación primaria y secundaria y frente a la cobertura y alfabetización digital, así como desigualdades raciales, étnicas, de clase, lingüísticas, por discapacidad, entre otras. Al interior de esos grupos sociales priorizados por los programas diferenciales, las mujeres y las personas con sexualidades no normativas viven especiales condiciones de desventaja que les presionan para abandonar la educación superior.

Por otro lado, las segregaciones horizontales y verticales en el sistema de educación superior se observan en la concentración de mujeres en áreas del conocimiento que cuentan con menor prestigio social y más bajas remuneraciones económicas que otras áreas del saber consideradas más masculinas. Así mismo, a mayor nivel de formación, hay menos mujeres que hombres graduados y, en el mercado laboral, ellas reciben menores remuneraciones que los hombres.

Tal como sucede en otras partes del mundo, muchos programas de Educación para Jóvenes y Adultos – EPJA en Colombia, tanto para la culminación de la educación media o educación para el trabajo y el desarrollo humano, son realizados de manera voluntaria, con presupuestos reducidos o con recursos de cooperación nacional o internacional, por organizaciones comunitarias u ONG, estudiantes universitarias/os, entre otras organizaciones. En el caso de las organizaciones

filiales de la REPEM en Colombia, varias de ellas han dedicado cerca de 20 años o más a estos programas, los cuales son financiados con recursos de las organizaciones, las cuales facilitan la sede y la infraestructura, el personal de dirección y administración del programa y parte del personal docente; las y los estudiantes hacen un pago pequeño con el que se remunera a las y los docentes con una exigua remuneración. Estos programas son:

- Educación de primera infancia
- Educación básica
- Educación secundaria
- Educación técnica
- Educación universitaria
- Alfabetización y postalfabetización
- Formación para liderazgo y la gestión de políticas públicas
- Asignación de presupuesto en educación por nivel de enseñanza

Costa Rica

Costa Rica ha desarrollado diversas acciones para la promoción del ejercicio del derecho a la educación por parte de las personas que habitan en este país. Por normativa constitucional aprobada en el año 2011, en Costa Rica se estableció la obligatoriedad del Estado de garantizar a la población el acceso a la educación diversificada (décimo, undécimo grado y, en casos de los colegios técnicos, doceavo grado), esto con el propósito de universalizar la educación secundaria y mejorar la calidad de los servicios educativos. En el desarrollo de esa modificación normativa, también se estableció por Constitución la asignación del 8 % del Producto Interno Bruto del país al presupuesto para la educación (Programa Estado de la Nación, 2019).

En materia de cobertura educativa, se puede mencionar que en el país la tasa de cobertura educativa para niños y niñas en el nivel interactivo II alcanza el 80,2 %, mientras la cobertura educativa en el nivel de transición corresponde a un 88,1 % de la población, con especial aumento en la matrícula de niñas y niños de zonas alejadas de la Gran Área Metropolitana. En el caso de la primaria para niñas y niños, ronda el 93,1 % de la población, porcentaje que se redujo en comparación con años anteriores. Sin embargo, a pesar de que se cuenta con una cobertura amplia en materia de acceso a la educación, mucha de la población usuaria de los servicios educativos que provee el Estado no posee acceso al currículo total de educación al que debería tener acceso. Es así como “[l]as escuelas de horario regular, que ofrecen el currículo completo, representaron un 6,3% del total centros educativos de primero y segundo ciclos en 2018” (Programa Estado de la Nación, 2019).

Lo anterior evidencia cómo a pesar de que el país brinda una amplia cobertura educativa a la población de niñas y niños, esta no necesariamente se traduce en calidad, pues mucha de la población es excluida de la posibilidad de acceder a una educación de corte integral que abarque los contenidos requeridos para el desarrollo del éxito académico y la conclusión satisfactoria de sus estudios formales.

En cuanto a la educación primaria y la relación con el respeto de los derechos humanos, específicamente a la identidad cultural y a la preservación de la cultura de los pueblos originarios, es importante mencionar que el Comité de los Derechos del Niño y la Niña

en sus observaciones realizadas al país en el año 2011 muestra preocupación por el poco desarrollo en el ámbito educativo en enseñanza del idioma nativo y la educación intercultural para la población de pueblos indígenas (UCR y UNICEF, 2015). En el Informe del Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (2015), se manifiesta la presencia y mantenimiento de brechas sociales en personas pertenecientes a minorías étnicas (entre ellos, población indígena, afrodescendiente y migrante, principalmente nicaragüense).

En relación con la educación secundaria en Costa Rica, es importante mencionar que:

En 2018, solo el 48% de las personas de 15 a 16 años asistían, sin rezagos, a la educación secundaria, y una cuarta parte de ellas (23,3%) estaban fuera de la oferta de formación impartida por el Ministerio de Educación Pública (MEP). (Programa Estado de la Nación, 2019: 119)

Es así, que se evidencia en el país el problema en cuanto a la posibilidad que poseen las personas de concluir su formación en la educación formal satisfactoriamente y sin retrasos, aspecto que se puede constatar con la información brindada por este informe, pues para el año 2018 “(...) solo el 54,6% de los jóvenes con edades entre 18 y 22 años habían finalizado el curso undécimo” (Programa Estado de la Nación, 2019).

En cuanto al entorno en el cual se desarrollan las poblaciones y su influencia en la posibilidad de concluir los estudios, se evidencia que las zonas en las cuales se presentan mayores

El logro alcanzado para el 2017 asciende en un 21,25% al contabilizar 124.431 estudiantes físicos regulares matriculados, ante los 102.616 estudiantes proyectados.

problemas de violencia, principalmente, la relacionada con el tráfico y venta de drogas, así como la violencia de carácter estructural ligada a la privación de los medios para el desarrollo de la subsistencia, sumada a la falta de empleo, se constituyen en lugares que presentan mayores niveles de exclusión educativa.

En materia de la condición específica del país, en relación al acceso y permanencia de las mujeres a la educación, se tiene que:

Al desagregar la información por sexo, la tasa para las mujeres fue de 93,6% en primaria y de 92,7% para los hombres, mientras que en tercer ciclo y educación diversificada fue de 71,1% para los hombres y 75,6% para las mujeres, lo que revela una brecha favorable a las mujeres en ambos casos. (INAMU, 2018)

Se puede ver cómo se ha desarrollado en el país una mayor permanencia de las mujeres en el sistema educativo, aspecto que es positivo. Sin embargo, no hay que dejar de lado que aún existe población femenina excluida de la posibilidad de estudiar, específicamente en cuanto a las posibilidades de acceso a la educación y las posibilidades del ejercicio de este derecho para las niñas y mujeres adolescentes.

En relación a cobertura en materia educativa universitaria y técnica en el país, se tiene en el ámbito universitario:

El logro alcanzado para el 2017 asciende en un 21,25% al contabilizar 124.431 estudiantes físicos regulares matriculados, ante los 102.616 estudiantes proyectados. La mayor representación del estudiantado matriculado corresponde a mujeres con un 53,66%. Las mujeres tienen mayor representación en las áreas de Ciencias Económicas y Educación, con el 59,41% y 69,84%, respectivamente. Por el contrario, en las áreas de Ciencias Básicas, Computación e Ingeniería, la población de hombres concentra el 66,94%, 78,85% y el 64,19%, respectivamente. (CONARE, 2018)

Como se puede apreciar, aunque existe un mayor porcentaje de mujeres que está cursando estudios universitarios, las brechas en materia de la incorporación de mujeres en carreras denominadas no tradicionales, como las ciencias exactas, sigue manteniendo un predominio de la presencia masculina, lo que puede arrojar luces acerca de la reproducción social de patrones culturales patriarcales.

En cuanto a la formación técnica, se tiene que:

(...) según los datos del INA, también hay una tendencia a una mayor presencia de las mujeres en la matrícula de los diversos sectores. No obstante, pese a acciones afirmativas desarrolladas por la Unidad de Género de esta entidad para promover la incorporación de las mujeres en las diversas ofertas técnicas

no tradicionales, los resultados evidencian que ellas continúan insertándose principalmente en ocupaciones tradicionalmente feminizadas. (INAMU, 2017: 31)

Es así que, a pesar de que existe la incorporación de las mujeres en la educación técnica, se continúa con la división de oficios de acuerdo al sexo, lo cual se puede inferir como una reproducción cultural de las estructuras patriarcales presentes en nuestra sociedad y que impregnan el ámbito de la educación.

Se tiene que la mayoría de los problemas encontrados se ubican a nivel de secundaria. En cuanto a dichas dificultades, es importante tener en cuenta la violencia sexual presente en el país, en donde las niñas y las adolescentes son víctimas de relaciones de poder desiguales, en las cuales se establecen relaciones impropias (con personas adultas), las cuales inciden en el aumento de embarazos adolescentes, lo que se constituye en una dificultad para la permanencia y culminación del proceso educativo formal. La Política Nacional para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres identifica en su análisis de las condiciones educativas de las mujeres en el país, lo siguiente:

(...) la dificultad que se da en cuanto a la permanencia de las adolescentes madres en el sistema educativo entre las madres de 15 a 19 años, 5.032 se declararon solteras, 4.966 en unión libre y 563 casadas. Esto implica para ellas una suma de responsabilidades de cuidado y posiblemente de trabajo doméstico no remunerado, que les resta posibilidades para su desarrollo

integral, especialmente la continuación de la educación básica. Este dato no es menor, considerando que para el año 2016, el MEP reporta un total de 923 estudiantes embarazadas entre la población matriculada en la modalidad de educación tradicional en todo el país, muchas menos de las que se detectan mediante los registros de nacimiento. De ellas, 67 cursaban el I y II ciclo, que componen la educación primaria básica. Entre las que cursaban el III ciclo y la educación diversificada, 856 eran aún menores de edad, lo cual representa más del 80% del total reportado por los colegios del país. (INAMU, 2018)

Como se puede observar, uno de los aspectos que posee una relevancia fundamental en la incidencia de la posibilidad de estudio de las niñas y mujeres menores de edad tiene relación directa con la reproducción de los roles de género, en donde la división sexual del trabajo sigue estando marcada por el confinamiento de las mujeres al desarrollo de trabajo reproductivo y de cuidado, en anteposición al desarrollo académico y personal.

En Costa Rica se estima que el 8,6% de las mujeres entre 12 y 19 años ha estado alguna vez en unión, afectando en mayor medida a aquellas que no han completado la educación primaria (10,3%) en contraposición con quienes sí la han completado (8,4%). Otra brecha se expresa en la asistencia escolar pues las mujeres en unión asisten únicamente el 25,5%, en contraposición con el 83% de las mujeres

que no se encontraban en unión. (UCR y UNICEF, 2015)

Entre los obstáculos identificados en el ejercicio del pleno derecho a la educación, se encuentra la posibilidad para las niñas y las mujeres de asistir a centros educativos libres de prejuicios y violencia, esto en mayor medida relacionado con las mujeres pertenecientes a la comunidad LGBTIQ.

El 56% de las personas trans denunciadas de violaciones de derechos humanos no han terminado la secundaria. Esto potencia la vulnerabilidad de las mujeres trans e imposibilita acceder a un trabajo formal. El acoso escolar basado en la identidad y expresión de género es uno de los mayores problemas que debe enfrentar la comunidad trans en el sistema educativo. (Coalición feminista para el avance de los derechos de las mujeres, 2017)

Como parte de las dificultades para el desarrollo de la educación, se puede mencionar brechas en cuanto a la posibilidad de participar en ambientes educativos libres de acoso sexual, la posibilidad de equidad entre la calidad educativa de las zonas urbanas y rurales, pues en las zonas alejadas del GAM no se da la cobertura de la malla curricular completa. Es importante tener presente que si bien existe la ley que sanciona las relaciones impropias¹⁴, esa ley en aplicabilidad no se hace efectiva, pues siguen presentándose embarazos adolescentes producto de esas

relaciones, las cuales inciden directamente en la posibilidad de esas niñas de desarrollar su proceso educativo en condiciones óptimas. En el caso de la asistencia de las mujeres madres estudiantes en nivel de secundaria, no se cuenta con la cobertura de centros de cuidado para sus hijas e hijos en el 100 % de los centros educativos.

México

En materia de políticas públicas encaminadas hacia erradicar la desigualdad de género, México ha vivido una serie de reajustes que responden al cambio de gobierno y las modificaciones en las directrices de la política nacional que ello supone. Una de las modificaciones sustanciales es que la perspectiva de género en todas las acciones de la administración dejó de ser uno de los ejes transversales del Plan Nacional de Desarrollo, como lo había sido durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, esto significaba que, al menos en palabra, toda acción de gobierno debía ser analizada bajo dicha perspectiva, sin embargo, en la práctica esto no necesariamente operaba.

Aun cuando el nuevo Plan Nacional no incorpora la perspectiva de género, existen varios avances en la materia, particularmente a nivel legislativo. Algunos ejemplos son: en materia de derechos reproductivos, la despenalización del aborto en el Estado de Oaxaca; la aprobación de la Ley Olimpia contra la violencia digital; así como la reforma de paridad de género en las Cámaras Legislativas. A pesar de estos avances, queda mucho camino por

14 Costa Rica aprobó en 2017 la Ley 9406, conocida como Ley de Relaciones Impropias, que prohíbe las relaciones entre menores de 13 y 15 años y adultos que les lleven cinco o más años. También impide las relaciones de menores entre 15 y 18 años con adultos que les lleven siete o más años.

recorrer antes de lograr la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres.

El gobierno de Andrés Manuel López Obrador, actual presidente, ha delineado su política en doce principios rectores, entre ellos se incluye “No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera”, el cual comprende la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres y tiene como ideal impactar en la definición de cada una de las políticas que elabore el presente gobierno. Para ello, existe todo un marco jurídico y de acción previamente constituido, que deberá ser modificado, anulado o agregado en función de asegurar el pleno ejercicio de los derechos de las mujeres.

Sin duda, hay mucho trabajo que realizar para que los mecanismos legales que apelan a la igualdad entre hombres y mujeres se trasladen del papel a la práctica. Uno de los principales puntos a tomar en cuenta es que los avances en términos jurídicos deberían estar acompañados de mecanismos obligatorios y sistemáticos de capacitación y educación para operar los proyectos gubernamentales desde la perspectiva de género. De otra forma, no es posible asegurar que las y los funcionarios públicos sean conscientes de la importancia de dichas disposiciones y sepan cómo ejecutarlas adecuadamente. Hasta ahora se ha omitido el impacto que tiene en el cumplimiento de los objetivos de la política pública, el contexto y los valores de las y los ejecutores.

En cuanto a la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia –uno de los principios legales más importantes para la protección hacia las mujeres–, la operación de este mecanismo es insuficiente debido

a los limitados recursos humanos, técnicos y financieros, en relación a las cifras de violencia contra las mujeres que día con día se incrementan y agudizan. Esto se hace evidente con la declaratoria de Alerta de violencia de género contra las mujeres en 19 de los 32 Estados de la República; basta decir que este instrumento legal sirve para enunciar la problemática de violencia y para atenderla bajo un esquema de emergencia, pero no necesariamente para erradicarla.

Otro de los problemas fundamentales en materia de violencia contra las mujeres es el bajo número de denuncias que se interponen frente a las instancias correspondientes; algunas de las razones son: la poca credibilidad que tienen las autoridades encargadas y el miedo de las mujeres que han sido violentadas a ser revictimizadas. Esto no solo genera que las cifras de violencia contra las mujeres sean poco claras, también genera un ambiente permisivo y evasivo, vulnerando así la integridad de las mujeres y sus derechos.

Por otra parte, de acuerdo con información del Observatorio de feminicidios México, a pesar de que la tipificación de feminicidio sea una realidad en la mayoría de los Códigos Penales de las Entidades Federativas, los códigos civiles y penales del Estado no están homologados, lo cual pone en duda su aplicación efectiva. En varias de las Entidades Federativas, esta figura está tipificada de manera inadecuada, lo cual impide acreditar los delitos bajo este esquema aun cuando en la gran mayoría de los homicidios dolosos contra mujeres se han encontrado pruebas de violencia física previa. Actualmente, son pocos los casos que son procesados bajo esta forma, debido a la poca capacitación

de los agentes del Ministerio Público para atender los casos con claridad.

En cuanto a los mecanismos de atención y prevención de la violencia contra las mujeres, se ha identificado que el alcance de este proyecto es limitado, tanto en infraestructura como en presupuesto; además, el foco principal está puesto en las consecuencias y no en las causas. Hace falta mucho trabajo educativo para difundir los derechos de las mujeres, para concientizar acerca de las diversas formas de violencia, para dar a conocer los mecanismos de atención a las mujeres víctimas de la violencia machista, así como los canales legales e institucionales para iniciar un juicio.

En general, son tres las principales deficiencias en la implementación de la política pública en materia de igualdad de género y erradicación de la violencia contra las mujeres:

- Insuficientes recursos humanos, técnicos y financieros para la correcta implementación
- Ausencia de mecanismos eficientes de control, evaluación de impacto y rendición de cuentas
- Deficiente incorporación integral de la perspectiva de género y de derechos humanos en las acciones destinadas a la sensibilización, capacitación y profesionalización de las y los servidores públicos

En México, los obstáculos a los cuales se enfrentan las mujeres son multidimensionales y multifactoriales; todos ellos constituyen

obstáculos para su desarrollo integral y para el pleno ejercicio de sus derechos, tal es el caso del derecho a la educación. Esto cobra relevancia debido a que el acceso a la educación es un derecho fundamental y en muchos sentidos “multiplicador”, dado que dota a las personas de capacidades y herramientas para desarrollar su personalidad e identidad, así como sus capacidades físicas e intelectuales, lo que facilita su participación de manera más efectiva en la sociedad.

Algunos de los obstáculos a los que se enfrentan las niñas y jóvenes mexicanas para ejercer su derecho a la educación son:

- Ausencia de contenidos y perspectiva de género en los contenidos del currículum educativo
A pesar de que existe un gran avance en el acceso igualitario entre hombres y mujeres a la educación básica y media superior, los contenidos de los planes, programas, materiales didácticos, guías curriculares y objetivos del sistema educativo continúan siendo desiguales entre hombres y mujeres. Ya sea por descuido u omisión, no se ha logrado homologar el uso del lenguaje incluyente e incorporar la perspectiva de género en los libros de texto gratuitos. Además, es necesario hacer una revisión exhaustiva de los materiales de enseñanza, a fin de introducir en ellos contenidos que problematicen y discutan la situación histórica, actual y sistemática de discriminación, segregación y exclusión en contra de las mujeres.
- Violencia contra las mujeres en los contenidos del currículum oculto

No solo los materiales de enseñanza tienden a generar espacios inequitativos entre los hombres y las mujeres; el currículum oculto de la educación, es decir, las normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesoras/es y funcionarias/os del contexto educativo, es un elemento fundamental en el ingreso y permanencia de las mujeres a los espacios educativos.

En México, no existen mecanismos que garanticen la persistencia de valores relacionados a la igualdad de género en las instituciones y espacios educativos, lo que vulnera la educación de las mujeres niñas, jóvenes y adolescentes. Este fenómeno se agrava en aquellos espacios educativos que históricamente han sido ocupados mayoritariamente por hombres, tal es el caso de las licenciaturas relacionadas con ciencia, tecnología, ingenierías y matemáticas.

- Ausencia de perspectiva de género en la formación docente y formación continua docente

Dado que los valores y conocimientos de las y los profesores son particularmente relevantes para el proceso de enseñanza en la educación formal, un proceso de enseñanza incluyente y equitativa requiere que los contenidos en la formación y formación continua de las y los docentes contemple como un eje transversal la perspectiva de género a fin de problematizar los roles y estereotipos de género, así como la condición histórica y sistemática de violencia contra las mujeres.

En México, no se ha encontrado registro de contenidos explícitos con perspectiva de género en el currículum de formación

docente. Aunado a lo anterior, a pesar de que la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica ofertó durante el 2018 cursos y talleres con contenidos y perspectivas de género, solo 0,58 % de las y los docentes de educación básica accedieron a ellos. Este panorama pone en duda la capacidad de las y los docentes mexicanos para fomentar la igualdad de género y generar reflexiones acerca de la situación de violencia que viven las mujeres, en sus espacios educativos.

- Ausencia de evaluación a la política de igualdad de género al interior de los espacios educativos

En México, no existen mecanismos eficientes de control, evaluación y rendición de cuentas de la política de igualdad de género, la política educativa en la materia no es la excepción. De ahí que no sea posible conocer el impacto en el avance sustantivo a favor de la igualdad de género; esto vulnera a las mujeres en tanto que el Estado mexicano no ha logrado garantizar una política integral de combate a la violencia contra las mujeres, situación que se reproduce en los espacios educativos.

- Ausencia de campañas para visibilizar y erradicar la violencia contra las mujeres
Además de la ausencia de contenido y perspectiva de género en los sistemas educativos, hace falta que las autoridades competentes trabajen en campañas que permitan a todas y todos los involucrados en las instituciones de enseñanza, visibilizar y hacer frente a las múltiples formas de

En México, existen grupos políticos opositores a incluir contenidos de género y transversalizar la perspectiva de género en el currículum educativo.

violencia de género. La carencia de estos espacios permite, por vía de la omisión, que las mujeres continúen siendo formadas en estructuras educativas machistas, altamente violentas, sin que este fenómeno sea enunciado y atendido.

- Ausencia de protocolos de género eficientes en las instituciones educativas
La gran mayoría de las instituciones educativas cuenta únicamente con protocolos frente a la violencia generalizada, sin embargo, no hay estudios sobre su implementación y efectividad. Más aún, hay una gran carencia de normativas con perspectiva de género para sancionar y dar seguimiento a las múltiples violencias (psicológica, física, económica y simbólica) contra las mujeres que se ejercen en las instituciones educativas.
- Propaganda contra la igualdad de género
En México, existen grupos políticos opositores a incluir contenidos de género y transversalizar la perspectiva de género en el currículum educativo. Ante esto, las autoridades del sistema educativo no han presentado públicamente una posición clara a favor de la pertinencia y relevancia de la igualdad de género en la formación de todos los actores involucrados en las instituciones de enseñanza.
- Embarazo adolescente y matrimonio infantil

El alto índice de embarazo adolescente y el matrimonio infantil en México son dos de los factores que intervienen en la permanencia y continuidad educativa de las mujeres. A pesar de que ambos fenómenos constituyen violaciones a los derechos humanos de las mujeres, afectan gravemente su vida, salud, educación e integridad; no existe una política integral que, desde una perspectiva de género, haga frente a dicha problemática. Por el contrario, en materia de salud sexual y reproductiva, los contenidos educativos están centrados en los hombres; esto a pesar de que son ellos los que en mucha menor medida participan de los métodos de anticoncepción.

Perú

En el Perú, el avance en el desarrollo de las políticas educativas ha sido importante, no hay mayores diferencias en relación al acceso a la educación, aunque sí son más las mujeres las que abandonan las escuelas y las razones que señalan las investigaciones realizadas al respecto son diversas: para atender a familiares enfermos, por embarazo adolescente, matrimonios precoces, para trabajar por falta de recursos, por la distancia de los centros educativos y el riesgo de la violencia sexual.

A pesar de existir la Ley 29600, de reinserción escolar por embarazo adolescente o maternidad, muchas jóvenes se ven obligadas a abandonar la escuela por vergüenza, porque en la institución educativa o las madres de familia de las otras alumnas las consideran un mal ejemplo; por la violencia que sufren; porque, al desconocer la norma, creen que no pueden volver al colegio; también por des-

conocimiento de las y los docentes que no hacen seguimiento, ni les brindan apoyo en su proceso de estudios. Es decir, la permanencia y culminación de estudios en las mujeres continúan siendo un problema. Mayores desventajas viven las niñas y adolescentes rurales, quechuas, indígenas y afrodescendientes, pues representan los grupos de mayor pobreza y de mayor discriminación. Sin embargo, hay que señalar que la educación y los servicios de salud, a pesar de las carencias, han significado cambios fundamentales para niñas y adolescentes rurales, que presentan otras características con respecto a las de hace veinte años: en las relaciones con sus pares; la educación representa una oportunidad para demostrar sus capacidades; el acceso a los derechos sexuales y derechos reproductivos les ha permitido demorar la maternidad y reducir el número de hijos; los padres las matriculan, porque, al igual que los hijos hombres, esperan que ellas aporten a la economía de sus hogares.

Las jóvenes rurales tienen hoy una percepción diferente de la familia y la comunidad, y respecto a quién escogen como pareja, mirando el futuro. De allí, la significativa migración femenina hacia las ciudades, especialmente entre los 15 y 24 años, esperando continuar estudios superiores o acceder a trabajos que les permita mejores remuneraciones. Una interrogante es: ¿qué pasa con estas jóvenes que llegan a las ciudades?, ¿cumplen sus expectativas educativas y/o laborales? Precisamente, las aspiraciones laborales las hacen más vulnerables frente a la trata, atraídas por las promesas de trabajo engañosas.

Las mujeres en el país tienen que salir adelante enfrentando al patriarcado, porque en

muchos sectores, y más aún en los rurales, persiste la figura del jefe de familia, del hombre proveedor, de la mujer reproductora, que debe obedecer a la figura masculina, ya sea el padre, la pareja, el hermano, quienes tendrían potestad para ejercer la violencia. Las mujeres todavía se enfrentan a situaciones en las que el ámbito doméstico y privado invade otros espacios como el público, lo cual que se observa en las comisarías cuando las mujeres van a denunciar un hecho de violencia, o cuando los criterios personales de los jueces entorpecen el acceso a la justicia de la víctima y el agresor queda impune por una falsa solidaridad de género.

La educación es básica para que las mujeres avancen de manera integral, fortalezcan su autoestima, el conocimiento de sí mismas y conozcan sus derechos. Un estudio del Centro Flora Tristán, en Cusco (Prevención del embarazo adolescente y de la violencia, 2019), señaló que las adolescentes dudaban si era violación o no la agresión sexual por parte de su pareja, porque este era su enamorado; más aún, cuando la familia solo atinaba a señalar, ante el embarazo, que se trataba de un hombre adulto que estaba trabajando y que eso era positivo. La resolución del problema se da, entonces, con el matrimonio precoz que expone a las adolescentes a más embarazos y a la violencia por la dependencia económica y emocional con relación a la pareja. Hay que señalar que, en la mayoría de casos de embarazos adolescentes, el padre es un adulto, existiendo de por medio una relación de ejercicio de poder.

Otro desafío pendiente es la relación mujer, ciencia y tecnología, pero en este aspecto también se están dando avances. En el 2017,

en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, el 71 % de los estudiantes eran mujeres. En la Facultad de Ciencias, el porcentaje llegaba a 67 %¹⁵.

Es en el campo de las investigaciones científicas donde aún el déficit de participación femenina continúa. En el Directorio Nacional de Investigadores e Innovadores (DINA), de 37.079 miembros inscritos, solo 12.554 son mujeres; es decir: 1 por cada 3,8 hombres¹⁶. La creación del Comité Pro Mujer CTI en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC) puede marcar un cambio. Este Comité está integrado por diez destacadas investigadoras y gestoras en CTI y tiene el objetivo de diseñar y proponer mecanismos para institucionalizar y promover el rol y la participación de la mujer y la niña en la ciencia y en las actividades del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (SINACYT).

Es importante que las mujeres estén en todos los espacios para que sirvan de modelo, y otras mujeres y niñas se identifiquen con ellas, sea en la política o en las ciencias. En este sentido, falta que la educación en el Perú, en todos los niveles, se dirija a fortalecer a las mujeres en su autonomía física (salud, derechos sexuales y derechos reproductivos, derecho a una vida sin violencia), autonomía en la toma de decisiones (fortalecer su capacidad de decidir y de participar) y autonomía económica que les genere recursos propios. Este fortalecimiento parte

por lo personal, pero, ¿cómo lograrlo si aún no es posible una educación sexual integral y no sexista que las proteja del embarazo adolescente, de infecciones de transmisión sexual, de la violencia desde que son niñas?

En este contexto, todavía la educación actual no está desarrollando el máximo de las potencialidades de las y los estudiantes. Tampoco está logrando sentar las bases de relaciones igualitarias entre hombres, mujeres y personas de la diversidad sexual y que excluya todo tipo de discriminación y violencia. Aún es un desafío potenciar en las y los estudiantes su bienestar presente para que puedan construir un futuro que les propicie satisfacciones. Sobre todo, inculcarles principios éticos y ciudadanos que fomenten el desarrollo de personas comprometidas con el país y el respeto a las leyes.

Uno de los graves problemas es la delincuencia juvenil, y la estrategia formativa y laboral puede ayudar a disminuirla a través del fortalecimiento de las escuelas técnico-productivas, con la especialización en ramas donde exista mayor demanda de trabajo. Estas mismas escuelas podrían ser espacios de actualización de adiestramiento para jóvenes y adultos.

Es en la educación donde hombres y mujeres aprenderán a relacionarse reconociendo la diversidad y respetando los derechos por igual, y eso, todavía es un tema pendiente. Simultáneamente, se tiene que empezar por

15 Nota por el día internacional de la mujer en el portal de la universidad, 17 de febrero de 2017: <https://www.cayetano.edu.pe/cayetano/es/noticias/241-dia-internacional-de-la-mujer-y-la-nina-en-la-ciencia-solo-uno-de-cada-4-investigadores-es-mujer/>. Visitada el 28 de enero de 2020.

16 *Ibidem*.

sensibilizar, informar y profesionalizar a las y los docentes en temas que implican el enfoque de género y de derechos humanos, pues desconocen o tienen confusión respecto a su significado y forma en que deben reflexionarlo con sus estudiantes.

Hay que reconocer el esfuerzo que realizan muchas/os docentes a lo largo del país, a veces hasta buscando la forma de mejorar las condiciones materiales en que estudian las y los alumnos con la ayuda de madres y padres de familia. Sobre todo, de las y los docentes rurales, cuyos problemas empiezan desde el traslado, el hospedaje, la asistencia de las y los estudiantes que están trabajando y las condiciones climatológicas.

El Ministerio de Educación, con el apoyo de las ONG, gobiernos regionales y locales, debe fortalecer las redes educativas e incentivar su creación en donde no las hay. Un paso adelante ha significado la Resolución de la Secretaría General del Ministerio de Educación 004-2019-MINEDU, que plantea estas redes como “parte de la política sectorial” y crea un sistema de registro para brindarles asistencia técnica y monitorear su funcionamiento a través de las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL. A la institución educativa le corresponde promover su creación y participar activamente.

Es positivo que se haya incrementado el presupuesto 2020 para los ministerios de Educación, Salud, de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, pero falta fortalecer la articulación en el trabajo orientado a niñas, niños, adolescentes y mujeres. El Ministerio de la Mujer debería diseñar un plan de fortaleci-

miento de las capacidades de las mujeres, articulando las actividades que se realizan desde cada sector para potenciar sus resultados; en este sentido, el Plan Nacional de Igualdad de Género puede resultar una vía.

Tener un panorama de lo que sucede en el país con relación a las políticas de igualdad de género, empezando por la educación, y si se están aplicando o no y con qué resultados, es la base para toda acción de incidencia y de rendición de cuentas; pero, sobre todo, para lograr los cambios sociales y culturales que se espera transformen las relaciones entre hombres y mujeres y promuevan el respeto de los derechos de niñas, niños, adolescentes y mujeres, tanto en el ámbito privado como público.

Uruguay

En Uruguay, la enseñanza primaria es laica, gratuita y obligatoria. La cobertura educativa de niñas y niños entre 3 a 5 años alcanza un 88,9 %. En 2018, la cobertura de niñas/os de 5 años fue de 99,0 % y de 74,5 % en niñas/os de 3 años. El aumento más importante en el período se verifica entre las y los niños de 3 años. La cobertura de niñas/os entre 3 a 5 años, según los ingresos de sus hogares, evidencia una diferencia de 13 puntos porcentuales entre los pertenecientes a hogares de nivel socioeconómico muy bajo y alto.

En este período de edad se registran menores deserciones en el sistema, ya que existe un control desde el Estado a la asistencia y permanencia de niñas y niños en la escuela, se brinda asistencia médica sin costo, servicios de vacunación, alimentos como desayunos y almuerzos, servicios que contribuyen a la permanencia en este período.

La cobertura de la educación obligatoria entre los 6 y los 11 años se ha mantenido estable alcanzando el 99,5 %, por lo que se puede inferir que se ha alcanzado la universalización de la educación en este tramo de edad.

La cobertura de la educación obligatoria entre los 12 y los 14 años en los últimos doce años ha permanecido estable: pasó de 94,6 % en 2006 a 97,2 % en 2018. La participación de niñas y niños no presenta diferencias.

La cobertura de la educación obligatoria entre los 15 y los 17 años ha aumentado en los últimos doce años. En 2006, alcanzaba el 72,0 % y en 2018 llega al 84,3 %. En 2018, no se observan diferencias de cobertura entre los residentes en Montevideo y los del interior del país. La cobertura es mayor entre las mujeres que entre los hombres (87,3 % frente a 81,8 % respectivamente). Desciende conforme aumenta la edad: pasa de 91,1 % a los 15 años a 76,9 % a los 17, en 2018. Las diferencias más importantes se presentan al considerar los ingresos de los hogares de las y los adolescentes en este tramo de edad: mientras que el 96,7 % de los pertenecientes a un nivel socioeconómico muy alto se encuentra cubierto por el sistema educativo obligatorio, solo se encuentra en esa condición el 75,1 % de los pertenecientes a un nivel socioeconómico muy bajo.

El porcentaje de jóvenes de 17 años que ha finalizado la educación media básica es de 68,8 % en 2018. La cobertura de la educación obligatoria entre los 18 y los 24 años de edad ha aumentado en poco más de diez puntos porcentuales en los últimos doce años: pasó de 43,8 % en 2006 a 54,2 % en 2018. La cobertura es mayor en Montevideo que en

el interior del país (64,4 % y 47,8 % respectivamente), es mayor entre mujeres que entre hombres (60,9 % y 47,9 % respectivamente) y mayor cuando menor es la edad (65,4 % a los 18 años y 49,3 % a los 24 años). Las diferencias más importantes se observan al considerar los ingresos de los hogares de las y los jóvenes. Entre quienes integran hogares de nivel socioeconómico muy alto, el 82,8% asiste a educación obligatoria o egresó luego de finalizar la enseñanza media. Esta situación se verifica apenas en el 33,9 % de las y los jóvenes pertenecientes a hogares de nivel socioeconómico muy bajo.

El egreso de educación media básica entre jóvenes de 18 a 20 años fue del 74,5 % en 2018, desagregado por sexo 81,5 % son mujeres y un 70,1 %, varones. Las mayores diferencias en los porcentajes de egreso se observan al considerar el nivel socioeconómico de los hogares a los que pertenecen las y los jóvenes. El 96,4 % de quienes pertenecen a hogares en el nivel socioeconómico más alto ha culminado el ciclo básico, mientras que solo el 58,5 % de las personas de hogares ubicados en el nivel socioeconómico más bajo lo hizo.

En 2018 se estima que el 74,1 % de las personas con edades comprendidas entre los 21 y los 23 años había culminado el ciclo básico de educación media. La brecha entre los extremos del nivel socioeconómico en ese año fue importante: mientras que el 95,1 % de las personas en este tramo de edad que pertenecen a hogares de nivel socioeconómico muy alto finalizó el ciclo básico, entre quienes pertenecen a hogares de nivel socioeconómico muy bajo solo lo hizo el 52,1 %. La brecha de género también es de una

magnitud considerable: existe una diferencia de 12,5 puntos porcentuales a favor de las mujeres (80,4 % de egreso en mujeres frente a 67,9 % en hombres).

La Ley General de Educación N° 18437 de diciembre 2012, en su art. 1, reconoce a la educación como derecho humano fundamental y establece que “[e]l Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa” (ROU, Ley N° 18437), en tanto en el art. 7, se refiere a la obligatoriedad para los ciudadanos del Uruguay de completar la educación media básica y superior. No obstante, para esta obligatoriedad no existen, como en el caso de Primaria, mecanismos que la garanticen. La creación de centros de estudios secundarios de horario extensivo, si bien ha sido una excelente medida, no ha alcanzado para el acceso universal pleno de las y los jóvenes.

Los datos 2017-2018 del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en el Informe sobre el estado de la educación en Uruguay muestran que a los 19 años, cuando se espera que todos hayan culminado la educación obligatoria, el egreso de media superior aumentó de 24 % a 36 % entre 2006 y 2018. A los 23 años, las mejoras respecto a 2006 son claras (de 32 % a 43 % en 2018), pero la magnitud del cambio en un período tan importante de tiempo es escasa (11 puntos porcentuales en doce años), y lo que resta por avanzar para alcanzar la finalización universal del ciclo obligatorio es muy importante. En 2018, un 51 % de la población de 23 años abandonó el sistema educativo sin finalizar la educación obligatoria.

A nivel de egreso de la educación obligatoria, el informe señala que Uruguay mantenía en 2017 su ubicación inferior respecto al promedio de América Latina y a los países seleccionados para el análisis comparativo (Brasil y Chile). La distancia con el promedio de América Latina era de 20 puntos porcentuales en 2007 y de 22 en 2017. Las distancias con los países seleccionados de la región son aún mayores.

La asistencia ha crecido para todos los grupos de adolescentes entre 15 y 17 años. No obstante, no se aprecia un cambio en el patrón de desigualdad: la diferencia entre la proporción de cambio entre las y los adolescentes de bajos y altos ingresos no varía significativamente y continúa siendo menor la proporción de asistentes entre los de menores ingresos que entre los de ingresos medios y altos.

En cuanto a equidad, el mismo informe señala que en Primaria (2017) las características socioeconómicas y culturales de las y los alumnos, así como sus desempeños, resultan segregados cuando se los relaciona con cada centro educativo. La segregación en desempeños (en lectura y matemática en tercero y sexto año) es claramente menor a la segregación socioeconómica y cultural. A su vez, en sexto año se da en menor medida que en tercer año. Debido a que la segregación en desempeños es inferior a la socioeconómica y cultural, podría sostenerse que los centros educativos contribuyen a reducir las diferencias de origen entre las y los estudiantes, favoreciendo logros más similares entre ellas/os que los esperados inicialmente de acuerdo con su origen social. A pesar de ello, las diferencias son relevantes: el puntaje

de un/a estudiante cambia significativamente según su origen socioeconómico y cultural y de forma aún más pronunciada de acuerdo con el contexto socioeconómico y cultural de sus compañeras/os de escuela.

Las políticas públicas en educación muestran un esfuerzo por el acceso en igualdad, sin embargo, los mecanismos para el mismo no han sido suficientes. Si bien los cambios en el sistema educativo han incorporado algunas temáticas de género, no han avanzado suficientemente en medidas para el sostén de las mujeres adolescentes en el sistema. El sistema de cuidados tiene una escasa mirada hacia las madres adolescentes y ha centrado sus acciones en las personas con discapacidad y adultos mayores.

En Uruguay, existe una gran carga de trabajo de cuidados que asumen las familias y particularmente las mujeres de las familias (con un acento especial en las adultas y adultas mayores), y es muy reducido el margen de responsabilidad compartida con el Estado, mercado y comunidad.

Las mayores dificultades de articulación: cuidados y trabajo. Solo existen cuidados públicos para niñas y niños entre 2 y 3 años de los quintiles más bajos, los cuales cubren a un porcentaje bajo de la población y no llega a solucionar todas las horas de una jornada laboral.

La licencia por maternidad y paternidad que fue aprobada en 2013 prevé una duración de catorce semanas para la madre y de diez días para el padre, y una reducción de la mitad del horario hasta los seis meses del bebé, el que podrá ser elegido entre padre y madre.

Últimamente, se generaron nuevas causales de licencias especiales que pueden cubrir el cuidado de dependientes, pero se ubican a nivel de algunos convenios colectivos o de acuerdos en empresas particulares.

En una sociedad donde se mantienen preferencias por tipos de crianza orientados a fortalecer el rol tradicional de género y la división sexual de tareas, las políticas de primera infancia deben incorporar cada vez más la perspectiva de género para una construcción de identidad que no reproduzca estereotipos, para promover la corresponsabilidad de los cuidados desde el nacimiento del niño o la niña, y para superar los estereotipos culturales vinculados con los roles de madres y de padres durante la primera infancia.

La visión social sobre el rol de la mujer en Uruguay, como en toda América Latina y en gran parte del mundo, refleja en gran medida una cultura de patriarcado y de estereotipos de género tradicionales. A su vez, en los últimos quince años, se identifican algunos factores de cambio emergentes en las familias en el mercado de trabajo y en las políticas públicas que pueden estar generando un clima propicio para los cambios en los valores y normas sociales de género.

Estos estereotipos se refieren a la atribución de capacidades, roles, responsabilidades y actividades diferentes para varones y mujeres en todos los ámbitos: social, económico y político, y en este sentido, le asigna estatus y jerarquías asimétricas a unas y otros, tanto en la esfera pública como privada. La evolución de los estereotipos de género implica cierto cambio social. Sin embargo, este cambio social no siempre se da en la misma medida

para varones y para mujeres, ni en la misma medida en el seno de todos los hogares de una sociedad, o en todas las dimensiones de las políticas, donde una vez más se vuelve necesario un análisis interseccional.

Las apreciaciones de carácter general de la sociedad uruguaya encuentran limitaciones en la medida que persisten grupos muy conservadores que no reconocen estos desarrollos teóricos ni la igualdad de género (ni de hecho, ni formalmente) como principio de derecho o filosófico, ni mucho menos como una obligación del Estado, así como también existen grupos y sectores de la sociedad que integran cada vez más la dimensión de género como parte integral de la identidad igualitaria de Uruguay y entienden las obligaciones que el Estado viene asumiendo en este sentido desde varias décadas atrás.

Los estereotipos, como imágenes simplificadas, fácilmente reconocibles por su permanencia en el tiempo, no pueden disociarse de los prejuicios de género. En la búsqueda de romper a futuro la perpetuación de estos estereotipos y continuar hacia una sociedad donde las diferencias de género no representen un valor, es necesario deconstruir y evitar la propagación de estas representaciones.

En este sentido, se ponen en relevancia algunos factores que inciden en la reproducción de estos estereotipos:

- La crianza familiar y la socialización desde la primera infancia. Se identifica en este

sentido el mantenimiento de fuertes estereotipos de roles de género que impacta sobre la formación de la personalidad de niñas y niños desde temprana edad.

- La construcción de la identidad sexual, que se marca fuertemente a partir de la edad de tres años en que las niñas y los niños ya se identifican con alguno de los roles de género tradicionales: “Las diferentes formas de influencia social afectan cuatro aspectos principales del desarrollo y funcionamiento del rol de género. Afectan al desarrollo de conocimientos y competencias relacionadas con el género, y a los reguladores sociocognitivos de la conducta de género¹⁷”.

Por lo expuesto, se puede señalar que en Uruguay resalta la necesidad de diseñar una estrategia y metodología de intervención educativa que revierta la importante inequidad a partir del 3^{er} año de ciclo básico, teniendo en cuenta el efecto negativo de la segregación territorial sobre la segregación socioeconómica y cultural de las escuelas. Asimismo, generar espacios de observación, monitoreo y seguimiento desde la sociedad civil al sistema educativo con énfasis en programas y currículos dirigidos a las y los adolescentes, con especial atención en programas de género, derechos humanos, discriminación étnica racial, salud sexual y reproductiva en todos los niveles educativos públicos y privados.

17 *Hacia una Estrategia Nacional de Desarrollo, Uruguay 2050 - Volumen I - Sistemas de género, igualdad y su impacto en el desarrollo de Uruguay al 2050 Síntesis de un diagnóstico prospectivo.* Dirección de Planificación. Oficina de Planeamiento y Presupuesto.



4. Conclusiones

4.1 Gratuidad de la educación

Una condición básica para la realización de la educación como un derecho básico es la gratuidad. El Estado se hace cargo de todo el financiamiento educacional impidiendo que los establecimientos educacionales no puedan seleccionar a sus estudiantes ni cobrar por un bien público y social.

De todos los países que participaron de la investigación, solo en Bolivia y Uruguay la educación es gratuita hasta el nivel universitario. En Colombia, México, Perú y Costa Rica, la educación es gratuita hasta el nivel medio o secundario; no obstante, se menciona que han surgido las escuelas de bajo costo como alternativa ante la educación pública. Un sistema educativo altamente segregado es el chileno que solo contempla la gratuidad hasta los seis primeros años de la primaria. Luego se prevé el mecanismo de “voucher” que es una ayuda a la que recurren las familias. Muchas/os de las/os estudiantes, para

continuar estudiando, deben solicitar créditos. Esto ha generado un movimiento de protesta sin precedentes en Chile por una educación gratuita. En los sistemas educativos donde no hay gratuidad, son las mujeres las más excluidas de la educación debido a la vigencia de patrones culturales que valoran la educación solo en los hombres por su rol proveedor.

Surgen dos fenómenos que es necesario considerar: los costos indirectos de la educación, que son los gastos que realizan las familias, vinculados a libros, material de escritorio, vestimenta, transporte, entre otros; y el costo de oportunidad, que es el costo que una persona deja de percibir porque no está trabajando. Son dos causas por las que las adolescentes y jóvenes desertan de la educación.

4.2 Estado laico y Educación laica

El Estado laico es una formulación y un proceso, una construcción social y política, en que un Estado renuncia a la legitimidad de la

religión y se basa exclusivamente en la soberanía popular. En un Estado laico, el poder del gobernante no es considerado sagrado y ninguna religión tiene el privilegio sobre las demás, mantiene la imparcialidad en materia de religión, en sus conflictos o alianzas, sin obstaculizar o apoyar la difusión de cualquier idea religiosa o contraria a la religión. Con la laicidad del Estado, la sociedad no puede ser gobernada ni influenciada por la religión a través de las leyes, que se desarrollan con la participación de la ciudadanía y sus representantes, creyentes o no creyentes, sin la intervención de las instituciones religiosas para aprobar o interferir en la promulgación de estas leyes por razón o valores religiosos (CLADE, 2014).

La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) señala que “[u]na educación laica es una educación de calidad que democratiza las diferencias”. Afirma a su vez que:

(...) la laicidad se encuentra estrechamente vinculada al fortalecimiento de los derechos humanos, porque la educación promueve procesos de socialización entre diversidades de personas. Una educación en derechos humanos es una educación que respeta las par-

ticularidades religiosas, culturales y las diversidades sexuales. Es necesario reflexionar sobre la relevancia de consolidar los postulados de la laicidad en la educación, especialmente para el campo de los derechos de las niñas y las mujeres, la igualdad de género y la consolidación de una educación no discriminatoria y no sexista. Muchas religiones poseen principios y dogmas que recaen sobre el cuerpo de las mujeres, así como visiones patriarcales y sexistas que impiden la toma de decisiones en libertad. Garantizar la laicidad en la educación enfrenta, entre sus mayores obstáculos, la cultura patriarcal todavía vigente en nuestra sociedad, lo que implica afirmar que hay que construir currículos participativos que permitan de manera constante ir cambiando los estereotipos, las políticas y la cultura patriarcal. (CLADE, 2014)

Con relación a los países analizados, todos excepto Costa Rica se reconocen a través de sus Constituciones Políticas como Estados laicos. Respecto a la educación laica, dos países, Costa Rica y Perú, reconocen al catolicismo como aspecto inherente de la formación de las niñas, niños y jóvenes.

Cuadro N° 4 Estado y educación laica							
Indicadores	Bolivia	Chile	Colombia	Costa Rica	México	Perú	Uruguay
Estado laico	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Educación laica	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí
Observaciones	CPE- 2009 Ley de educación 070	Ley 3654 1925	CPE Libertad de conciencia	Art. 75, CPE, establece la religión católica como oficial del país.	CPE, en su artículo 24 y 130	CPE, artículo 50. Estado reconoce a la religión católica de importancia para la formación integral	Estado secular. Art. 5 de la CPE 1876 y la reforma de 1918

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información de fichas de indicadores, REPEM 2020

Tanto Bolivia como Perú muestran significativamente mayores índices de analfabetismo, siendo una constante que sea mayor en mujeres que hombres. Esto confirma la hipótesis de la vigencia de patrones culturales patriarcales en las familias que priorizan la educación de los hombres.

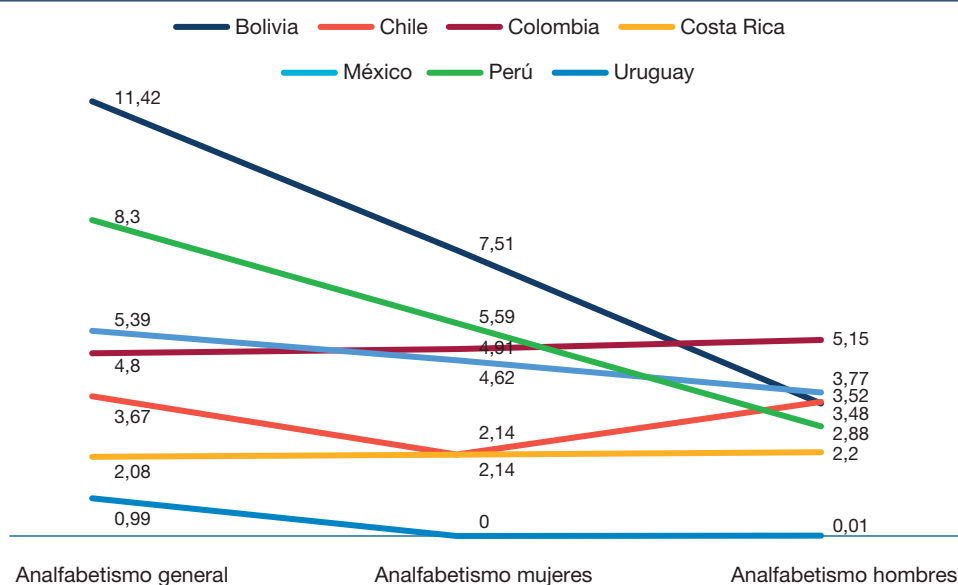
de origen indígena y adultas mayores, las que no saben leer y escribir. Esto las hace vulnerables a la violencia y a una alta dependencia del patriarca de la familia.

Tanto Bolivia como Perú muestran significativamente mayores índices de analfabetismo, siendo una constante que sea mayor en mujeres que hombres. Esto confirma la hipótesis de la vigencia de patrones culturales patriarcales en las familias que priorizan la educación de los hombres. Se destaca Uruguay, que prácticamente ha erradicado el analfabetismo de su población. Quedando Costa Rica, Chile y México con un porcentaje que no supera el 4,8, siendo significativamente mayor en mujeres.

4.3 Analfabetismo

El analfabetismo es la proporción de la población que no tiene desarrolladas las competencias para leer y escribir. Su importancia radica en que generalmente son las mujeres,

Gráfico N° 2 Analfabetismo



Fuente: Elaboración propia sobre la base de información fichas de indicadores, REPEM 2020

4.4 Brechas en acceso a la educación primaria y secundaria

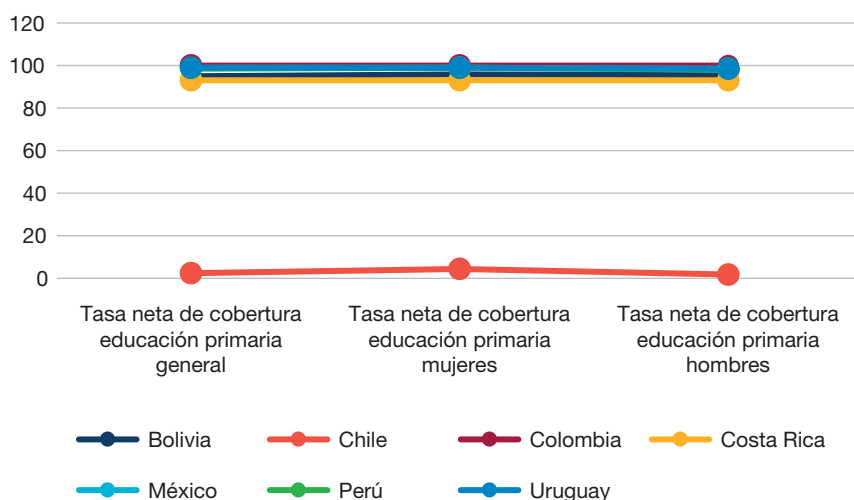
Respecto al acceso de niñas y niños con la edad correspondiente que se matriculan en toda la educación básica o primaria, se observa que en Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay casi se ha alcanzado la universalización. Eso significa que, por lo menos, hombres y mujeres acceden a la educación primaria; su reto es permanecer y promocionarse a la educación secundaria o media.

La extraedad no parece un problema como hace un decenio, específicamente en las mujeres. Las familias están esforzándose porque las niñas y los niños accedan a la educación en el año correspondiente a su edad.

No hay duda de que otro de los grandes desafíos es la calidad de educación. En el caso del análisis de género se observa que no necesariamente se evalúa de igual manera a hombres y mujeres. A partir de los imaginarios que tienen las y los docentes, se establecen expectativas diferenciadas para niñas y niños; por ejemplo, se valora en las niñas y las adolescentes su “cumplimiento con los deberes”, que sean educadas y calladas. En cambio, en los hombres se valora su intrepidez, iniciativa y su capacidad de resolver problemas.

En cuanto a la Evaluación de la Calidad de la Educación en la región, los países que participan de las pruebas PISA¹⁸ impulsadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE¹⁹ son Chile, Colombia, Costa Rica, México y Uruguay.

Gráfico N° 3 Cobertura neta de Educación Primaria



Fuente: Elaboración propia sobre la base de información fichas de indicadores, REPEM 2020

18 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés).

19 Organismo de cooperación internacional compuesto por 37 Estados, cuyo objetivo es coordinar políticas económicas y sociales.

Por su parte, Bolivia participó por primera vez de las pruebas TERCE, impulsadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), coordinado por la OREALC/UNESCO. Tanto las pruebas PISA como las pruebas TERCE son desarrolladas cada año.

En el caso de la educación secundaria o la educación media, se ha observado que la cobertura disminuye especialmente en Bolivia, Colombia y Perú, a diferencia del resto de los países, donde casi alcanza la universalidad con un porcentaje de 96,5 %. En el caso de Bolivia y Perú, el paso de primaria a secundaria para las adolescentes supone trasladarse a una comunidad lejana de su vivienda, considerando que el trayecto puede ser peligroso, por tanto, son las mujeres quienes tienen mayores obstáculos para permanecer en la escuela.

La REPEM, en el Informe Regional de Educación Beijing+25, señala que:

(...) las actividades domésticas y el trabajo de cuidados no remunerados y la maternidad son los principales motivos que se señalan para el abandono de los estudios, para el 13% de las adolescentes y menos del 1% de los adolescentes varones de 12 a 18 años.

De acuerdo a UNICEF, entre 67 % y 89 % de las madres adolescentes no asisten a la escuela. En promedio, las adolescentes que tienen su primer hijo o hija durante esta etapa tienen entre dos y tres años menos de educación que las adolescentes que no han tenido hijos o hijas (UNICEF, 2014).

En América Latina y el Caribe, únicamente del 20 % al 30 % de niñas y niños con discapacidad asisten a la escuela. Según los escasos datos disponibles, se nota una persistente y desafiadora situación de exclusión de las personas con discapacidad de los sistemas educativos (CLADE, 2009).

4.5 Tratamiento de la Igualdad de género en las políticas educativas

La CEPAL sostiene que cuando se habla de políticas justas para la igualdad de género es importante comenzar a poner mayor énfasis en la fase de evaluación de las políticas. Más allá de sus objetivos, lo que debe predominar son sus resultados e incluso más, sus efectos en la superación de la desigualdad que se buscaba enfrentar. Este punto es precisamente uno de los más débiles en el análisis de políticas, ya sea porque se trata de políticas recientes y las evaluaciones son incipientes, o porque los aspectos evaluados no necesariamente están formulados para dar cuenta del rol que cumple la política en la solución de ciertas situaciones de injusticia social. En este sentido, es preciso enfatizar la relevancia de explicitar el objetivo de justicia de la política en un horizonte de igualdad de género. Las políticas analizadas no tienen de manera necesaria un objetivo explícito de justicia de género.

Un aspecto central de comprender es que las políticas en sector educativo deben tener un abordaje integral, es decir, trabajar con el currículo, la formación permanente de docentes, programas de salud y sexualidad, entre otros. Asimismo, el contar con una normativa no garantiza el tratamiento de la igualdad de género en el ámbito educativo. Finalmente, la

alta dependencia de los programas de género en la educación, financiados e impulsados por la cooperación internacional, pone en riesgo su continuidad y sostenibilidad cuando se acaben estos recursos.

Costa Rica y Colombia no cuentan con programas explícitos de igualdad de género.

México ha realizado énfasis en actualización docente. Por su parte, Bolivia, Chile, Perú y Uruguay tienen normativa favorable y, en el caso de Uruguay, hay alianzas estratégicas con organizaciones de la sociedad civil para avanzar en el tratamiento de la igualdad de género.

Cuadro N° 5: Políticas y enfoque para el tratamiento de la igualdad de género en la educación						
Indicadores	Bolivia	Chile	Colombia	México	Perú	Uruguay
Currículo y la igualdad de género	Sí	No	No	No	Sí	Sí
Programas de educación sexual	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
Programas de formación de maestros en igualdad de género	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Enfoque	Despatriarcalización	Igualdad de género		Igualdad de género	Violencia de género	Igualdad de género

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información fichas de indicadores, REPEM 2020



5. Recomendaciones

5.1 Ante la poca atención que le merece la EPJA a los organismos gubernamentales, la mayor parte de las carencias en educación formal para las personas jóvenes y adultas, así como sus necesidades en aprendizajes para el trabajo y el ejercicio del liderazgo ciudadano, son suplidas por grupos u organizaciones sociales, ONG, estudiantes y, en el caso de las mujeres, por organizaciones de mujeres populares y comunitarias. Estas experiencias deberían ser ubicadas y sistematizadas para conocer las dimensiones y características de su aporte a la educación de la población en sus países y en la región, destacar su aporte a la economía mediante los recursos que se le ahorran al Estado, sus aportes al cambio cultural en lo político, social y económico, y detectar innovaciones que podrían ser constituidas en modalidades de enseñanza.

5.2 Se debe impulsar un cambio cultural en todos los ámbitos de la educación. Para ello, hay que empezar a poner en la agenda de la lucha por el derecho a la educación:

- La formación inicial de docentes, esto es la modificación de la estructura, los contenidos y el desarrollo de los programas de formación de docentes, y los programas de mejoramiento y perfeccionamiento docente en ejercicio.
- El fortalecimiento de la enseñanza de las disciplinas sociales y humanas en los currículos escolares. Se requiere más formación humanista y humanitaria de las nuevas generaciones, así como de las personas jóvenes y adultas. El mayor énfasis que se ha impuesto en la educación básica en lectoescritura y matemáticas, además de no producir resultados, dado que la mayoría de las personas

graduadas no entienden lo que leen, ni escriben correctamente y no todas tienen habilidades matemáticas, deja de lado el conocimiento de todas las ciencias: tanto las humanas como las exactas, físicas y naturales.

El reconocimiento y aplicación de la pedagogía como disciplina de formación básica de las y los docentes de todos los niveles. Pero se refiere a una pedagogía práctica y teórica, no meramente informativa.

- 5.3 Se debe trabajar fuertemente por la eliminación de los imaginarios y prácticas sexistas de la vida escolar (de todos los niveles de la educación) y de todas las actividades de enseñanza y aprendizaje, incluyendo textos de apoyo, contenidos de todas las asignaturas y disciplinas, las formas y estilos de dirección y administración de las instituciones educativas, del lenguaje y demás formas de comunicación, de las fiestas y celebraciones institucionales, etc. Esto debería establecerse desde la formación inicial de docentes para todos los niveles y disciplinas de enseñanza, y en todos los centros de enseñanza, desde el preescolar hasta los posdoctorados. Ante el escenario político-social propiciado por las nuevas derechas en la región, que se apoyan en el conservadurismo y en dogmas de fe, es necesario promover el aprendizaje y pensamiento científico en la educación formal y no formal a lo largo de toda la vida.
- 5.4 La educación es clave para cambiar patrones socioculturales de discriminación de género, raza, clase, etnia, geografía, edad, entre otros; por consiguiente, deben plantearse programas estatales educativos que promuevan desestructurar toda forma de dominación y de distribución inequitativa del poder en todos los niveles de formación, tanto de estudiantes como de docentes y que promueva un pensamiento crítico de la realidad.
- 5.5 Es imprescindible una norma de educación sexual integral que respalde los lineamientos ya existentes, en el sentido de que se cumpla desde una perspectiva científica y de derechos humanos.
- 5.6 Desarrollar estrategias para involucrar a madres y padres de familia en el proceso de reflexión sobre una vida familiar sin violencia, prevención de relaciones de violencia en la amistad y el enamoramiento, salud sexual y salud reproductiva, entre otras.
- 5.7 Dadas las dificultades de las adolescentes de la región de poder continuar con sus estudios ante un embarazo o matrimonio precoz, es imperativo exigir a los Estados mecanismos que garanticen el acceso a la educación de madres jóvenes, posibilitando así el logro de sus proyectos de vida y reduciendo las posibilidades de ser víctimas de violencia y tener mayores oportunidades de alcanzar la autonomía económica.



6. Bibliografía

- Bustelo, Monserrat y Marchionni, Mariana (2019). “Participación laboral femenina en América Latina más y mejor es posible”. elpais.com. Visitada el 10/03/2020.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Día Internacional de la Mujer en América Latina y el Caribe: una entrevista a Guadalupe Ramos sobre la educación libertaria, el derecho de decidir y el combate a la violencia, Marzo (2019). (redclade.org)
- CEPAL (2017). https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/planes_de_igualdad_de_genero_en_america_latina_y_el_caribe._mapas_de_ruta_para_el_desarrollo.pdf, (6 de marzo de 2020)
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (2020). “Países de América Latina y el Caribe aprobaron el Compromiso de Santiago que busca acelerar esfuerzos para cumplir la agenda regional de género”.
- FILAC (septiembre, 2017). *Situación de la Mujer Indígena en América Latina y El Caribe*.
- Naciones Unidas (1995). Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer-Beijín 1995, Declaración de Beijín, punto 13.
- Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y El Caribe, CEPAL (2020). “La Economía del cuidado como acelerador del cambio estructural con igualdad. Autonomía Económica”. En: *Notas para la Igualdad* N° 30 (6 de marzo de 2020).
- ONU MUJERES (2019). El progreso de las mujeres en el mundo 2019-2020, Familias en un Mundo Cambiante. Ficha Informativa. América Latina y El Caribe, Panorama Regional.
- Rico, María Nieves (2016). *Las mujeres Latinoamericanas en los Sistemas de Pensiones: avanzar en derechos, derrumbar discriminaciones*. Fundación EU-LAC.

Acrónimos y siglas

BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CLADE	Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación
CLADEM	Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer
CEDLAS	Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
FILAC	Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe
CONICET	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
EPJA	Educación para Jóvenes y Adultos
NNUU	Organización de Naciones Unidas
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
ONG	Organismo No Gubernamental
REPEM	Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
UNESCO	Organización de la Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia



REPEM

RED DE EDUCACIÓN POPULAR ENTRE
MUJERES DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE

Av. Arce 2132, Edificio Illampu, piso 1, Oficina A

Telf/Fax. (591-2) 2444922 - 2444923 - 2444924

repemlac@gmail.com

La Paz - Bolivia

www.repem.org

