

Abril de 2018

Alcanzar la igualdad de género en la educación: no olvidemos a los varones

La consecución de la igualdad de género en la educación y a través de ella reviste crucial importancia para alcanzar las metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Mientras que se hace generalmente hincapié en el efecto de las normas de género sobre las niñas, este documento examina los efectos menos conocidos de dichas normas sobre la escolarización de los varones, en particular en las familias más pobres y a nivel de la escuela secundaria. Plantea que es preciso abordar las desventajas que sufren los varones y su alejamiento del ciclo educativo para responder a la problemática de la desigualdad de género, tanto en la educación como en un contexto más amplio.

Lo lograr la paridad de género en la matriculación y la terminación de la enseñanza primaria y secundaria constituye un primer paso esencial para la consecución de la paridad de género en la educación. Dicha paridad puede también hacer que la educación genere mayores efectos de transformación en lo tocante a la desigualdad en las relaciones de poder, las normas sociales y los sistemas de creencias subyacentes a la desigualdad de género en las sociedades.

Ahora bien, persisten importantes desigualdades de género en el punto de entrada en la escuela y en todos los puntos de transición subsiguientes. Las niñas tienen muchas más probabilidades de encontrarse en desventaja a nivel de la educación primaria en los países más pobres, donde representan una proporción mucho mayor de las personas que no irán nunca a la escuela. Sin embargo, en muchos países, los varones corren más riesgo de no avanzar en sus estudios y no terminar la escuela secundaria. Además, en las evaluaciones de las aptitudes de lectura, obtienen resultados inferiores a los de las niñas en el mundo entero y dicha situación se agrava, desconcertando a los decisores políticos.

Estos resultados inferiores de aprendizaje de los varones están relacionados con desventajas derivadas de la pobreza, que los obligan a buscar trabajo, y a un apartamiento vinculado con una desafección por la escuela y un sentimiento de no pertenencia a la comunidad escolar. Pero estos dos factores, el factor

incitativo del mercado laboral y el factor disuasivo del desapego escolar, no son en absoluto neutros, sino que están relacionados con normas sociales de género, en virtud de las cuales se esperan determinadas conductas de los varones.

Las normas de género son perpetuadas, de forma directa o indirecta, por los sistemas educativos. Un programa oculto introduce sesgos en las representaciones de género que presentan los libros de texto y las prácticas docentes. Estas normas y creencias, tradicionalmente asociadas con la exclusión de las niñas, también pueden afectar negativamente a los varones. Con el establecimiento de una meta mundial de finalización universal de la enseñanza secundaria de aquí a 2030, cabe tomar nota de las desventajas que siguen sufriendo los varones a este nivel en diversos países.

Esto tiene importancia, y no solo para realizar la promesa de no dejar a nadie atrás que entraña el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y permitir a todos los niños y niñas ejercer su derecho a 12 años de educación de calidad. Responder activamente a las desventajas masculinas en materia educativa puede generar efectos transformativos, promoviendo la igualdad de género, reduciendo la violencia y protegiendo a la juventud de factores de riesgo que entrañan peligros para su futuro. El presente documento describe el alcance del problema, examina dónde y por qué ocurre y explora soluciones posibles¹.

Mejorar los resultados educativos de los varones puede contribuir a promover la igualdad

La desafección hacia la escuela y los altos índices de deserción escolar de los niños tienen amplias repercusiones para la igualdad de género en el conjunto de la sociedad. Los resultados de la Encuesta Internacional de Masculinidades y Equidad de Género (IMAGES), realizada en 2009 y 2010 en Brasil, Chile, Croacia, India, México y Rwanda, muestran que los hombres con un bajo nivel de educación tienen más probabilidades de expresar opiniones discriminatorias en cuanto al género (Barker et al., 2011). Además, los hombres que no habían terminado la escuela secundaria eran más propensos a cometer actos de violencia física contra su pareja mujer en Bangladesh y Papúa Nueva Guinea, violencia sexual en Indonesia y ambas formas de violencia en Camboya (Fulu et al., 2013). Un niño que es testigo u objeto de violencia en el hogar corre mayor riesgo de ser a su vez autor o víctima de actos de violencia en la edad adulta. Por lo tanto, la mejora de los resultados educativos de los jóvenes de sexo masculino, como futuros esposos y padres, puede contribuir a reducir la violencia y a promover relaciones de mayor igualdad de género en el hogar.

Ampliar el acceso de los varones a una educación inclusiva y de calidad puede asimismo ayudar a contrarrestar la violencia pandillera y la marginación juvenil. Durante la guerra civil en Sierra Leona en los años 1990, por ejemplo, entre los jóvenes sin educación la probabilidad de sumarse a grupos rebeldes o antirrebeldes era nueve veces superior a la de aquellos que habían tenido acceso a la enseñanza secundaria o superior (Humphreys y Weinstein, 2008). En Brasil, los índices de violencia y muerte violenta son particularmente altos entre los jóvenes en contextos de bajos ingresos, donde la falta de educación y de posibilidades de empleo conlleva el riesgo de entrar en pandillas y dedicarse al tráfico de drogas (Imbusch et al., 2011).

Numerosos estudios han explorado los vínculos existentes entre el nivel de educación paterno y los resultados positivos del desarrollo infantil. El análisis de datos de seis países con las tasas más bajas de vacunación contra el sarampión – República Democrática del Congo, Etiopía, India, Indonesia, Nigeria y Pakistán – muestra que un nivel paterno de educación secundaria o superior estaba correlacionado de forma significativa con la vacunación contra el sarampión, incluso si se toma en cuenta el nivel de educación materno (Rammohan et al., 2012).

Se ha observado que la inclusión de los varones en iniciativas de formación parental aumenta su participación en el cuidado de los niños y mejora las relaciones de género dentro de las familias participantes. Cuando los niños ven que sus padres comparten de forma más equitativa dichos cuidados, tienden a hacer lo mismo una vez adultos. En las escuelas, las iniciativas de desarrollo de la primera infancia y los clubes extraescolares pueden integrar asimismo programas encaminados a preparar tanto a los chicos como a las chicas a ser cuidadores y proveedores en el futuro (Heilman et al., 2017).

El camino hacia la igualdad de género pasa por el acceso de niños y niñas a una educación equitativa de buena calidad. Las escuelas, así como los entornos de educación no formal, pueden contribuir a evitar que se arraiguen opiniones discriminatorias y comportamientos violentos, y también a hacer que los jóvenes puedan acceder sin problemas a empleos productivos y a una participación activa en la vida social.

Los varones sufren de desventajas educativas en muchos lugares del mundo

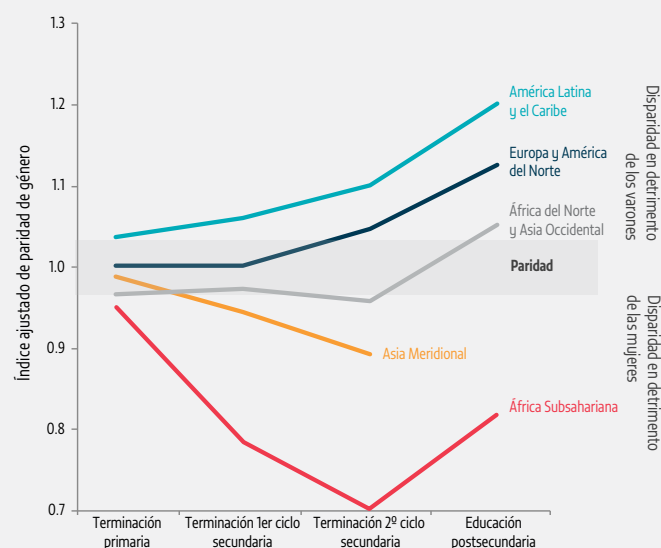
Desde el año 2000, se han efectuado rápidos avances a nivel mundial hacia la consecución de la paridad de género en la educación. En promedio, la meta de paridad de género se ha alcanzado en todos los niveles, con excepción del terciario. Sin embargo, este panorama general encubre disparidades considerables según las regiones y los niveles educativos.

En el África subsahariana, las niñas se encuentran en desventaja relativa en cuatro puntos clave de la educación: primaria, primer ciclo de enseñanza secundaria y terminación del segundo ciclo de esta, y participación en la enseñanza postsecundaria. Pero en lo tocante a la finalización del segundo ciclo de secundaria y participación en la enseñanza postsecundaria, los varones están en desventaja en las regiones más ricas de América Latina y el Caribe, así como en Europa y América del Norte, según indica el índice ajustado de paridad de género (**Figura 1**).²

En América Latina y el Caribe, por cada 100 mujeres, 96 varones terminaban la escuela primaria, 94 el primer ciclo y 91 el segundo ciclo de secundaria, y solo 83 accedían a algún tipo de educación postsecundaria. Este fenómeno no es nuevo (Grant y Behrman, 2010). Desde 1997, por cada 100 mujeres de la región, solo 90 hombres se matriculan

FIGURA 1:

Los varones están en desventaja en los niveles de educación primaria y postsecundaria en América Latina y Europa
Índice ajustado de paridad de género para indicadores educativos seleccionados, regiones seleccionadas, 2010–2016



Nota: Los valores relativos a África del Norte y Asia Occidental se refieren únicamente a países de ingresos bajos y medios de dicha región.

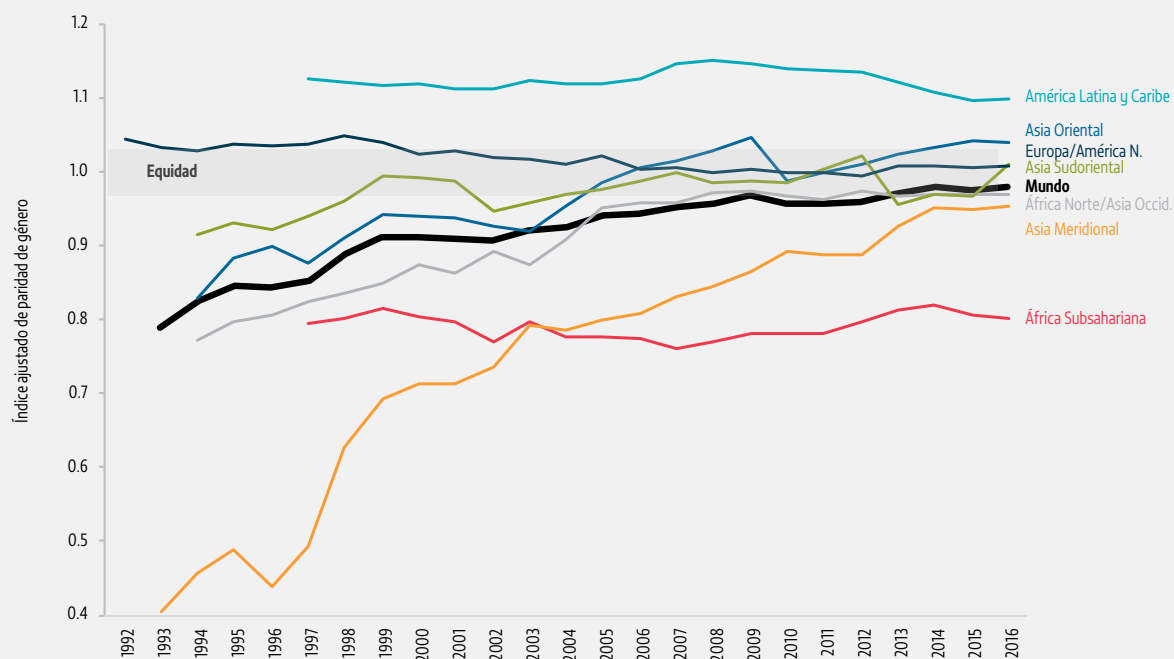
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en datos de encuestas en los hogares.

en el segundo ciclo de secundaria. Asia Oriental es la única región donde ha surgido una disparidad desde 2014. Europa y América del Norte, donde los hombres se encontraban en ligera desventaja en los años 1990, han alcanzado la paridad en promedio a partir de 2000 (Figura 2). Sin embargo, si bien las regiones avanzan hacia la paridad en promedio, con la excepción del África subsahariana, la evolución puede ser muy diferente si se consideran los países individualmente.

Globalmente, en un país de cada cuatro se observaban disparidades en detrimento de las niñas en la matrícula de la enseñanza primaria y los dos ciclos de secundaria en 2016, comparado con uno de cada cinco en 2000. En cambio, en 2016, en el 6% de los países los varones se encontraban en desventaja en la matrícula de la enseñanza primaria, en el 17% en el primer ciclo de secundaria y en el 45% en el segundo ciclo de secundaria. Si bien el número de países con estas disparidades era inferior que en

FIGURA 2:

Las disparidades en la educación secundaria persisten en América Latina y el Caribe desde hace 20 años o más
Índice ajustado de paridad de género de la tasa bruta de matriculación en el 2º ciclo de secundaria, 1992 a 2016



Fuente: Base de datos IEU.

el año 2000, la corrección de las desventajas relativas ha avanzado más lentamente para los varones que para las niñas, en particular por lo que hace al segundo ciclo de enseñanza secundaria (Figura 3c).

Algunos países experimentaron cambios sin precedentes en la composición de género de las matrículas en los 15 años que van de 2000 a 2016. Por ejemplo, a nivel de educación primaria, en la India y Senegal se matriculaban aproximadamente 85 niñas por cada 100 niños en el año 2000, pero en 2016 la situación se había invertido (Figura 3a). Del mismo modo, en el primer ciclo de secundaria, en Gambia y Nepal en 2000 se inscribían alrededor de 70 niñas por cada 100 niños, pero en 2016 se observaba en ambos países una disparidad de género en detrimento de los niños (Figura 3b). Cabe destacar que la disparidad a expensas de los varones tiende a observarse ya en la matriculación y luego a nivel de la finalización (Figura 3a).

Es importante comparar los índices de paridad de los países a niveles relativamente semejantes del indicador subyacente. La comparación de los países a niveles aproximadamente similares del índice de finalización de los dos ciclos de enseñanza secundaria cerca de la media global revela una gran variedad de casos. En Nigeria, por ejemplo, 75 mujeres terminaban el segundo ciclo de secundaria por cada 100 varones, mientras que en Túnez se observa la situación inversa: 75 varones por cada 100 mujeres (Figura 4). Aun en países donde las disparidades operan en promedio en detrimento de las niñas, puede suceder que los varones estén en desventaja en algunos estados o provincias. Así, en Nigeria, donde se observan las mayores disparidades en la tasa de finalización del primer ciclo de secundaria en detrimento de las mujeres, los varones se encontraban en desventaja en el estado de Enugu (Figura 5).

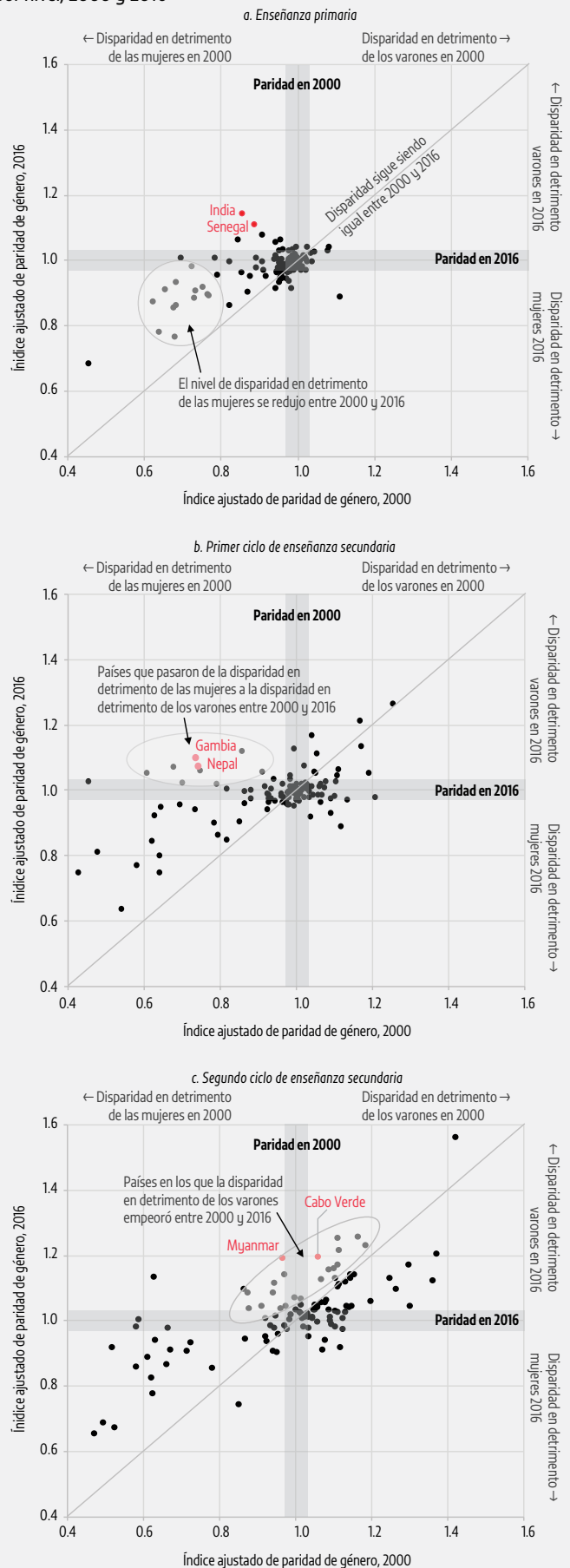
LAS DISPARIDADES EN MATERIA DE LECTURA SON AMPLIAS PERO MERECE UN EXAMEN MÁS ATENTO

Un fenómeno que ha atraído mucha atención es la amplia y persistente disparidad a favor de las niñas en las evaluaciones transnacionales de competencias de lectura en la mayoría de las regiones con datos disponibles, incluyendo África del Norte y Asia Occidental, América Latina, Europa y América del

FIGURA 3:

Se observan en casi la mitad de los países disparidades de matriculación en detrimento de los varones en el 2º ciclo de secundaria

Índice ajustado de paridad de género de la tasa bruta de matriculación, por nivel, 2000 y 2016

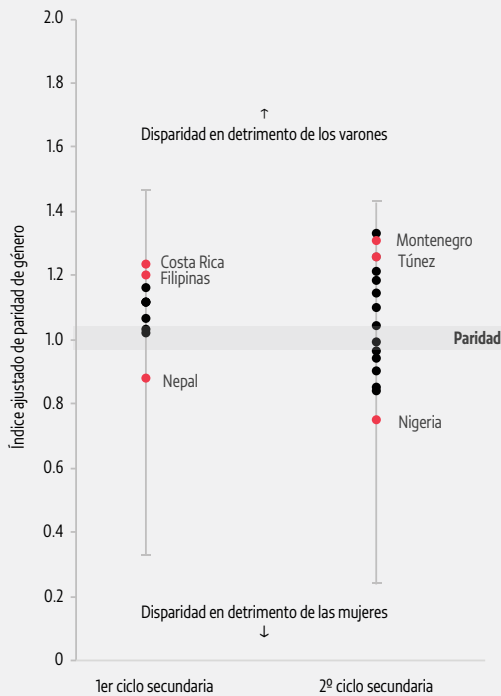


Fuente: Análisis del equipo del informe GEM en base a datos IEU.

FIGURA 4:

El grado de disparidad de género varía incluso en países con tasas de finalización similares

Índice ajustado de paridad de género de la tasa de finalización, por nivel educativo, países seleccionados cercanos a la tasa media de finalización, 2010–2016



Nota: Los países comparados están en un rango de 10 puntos porcentuales con respecto a la media mundial de finalización de los 2 ciclos de secundaria. Los valores superior e inferior de cada línea vertical que se indican con una raya gris muestran los valores máximo y mínimo del índice de paridad para todos los países.

Fuente: IEU y cálculos del equipo del Informe GEM en base a encuestas en los hogares.

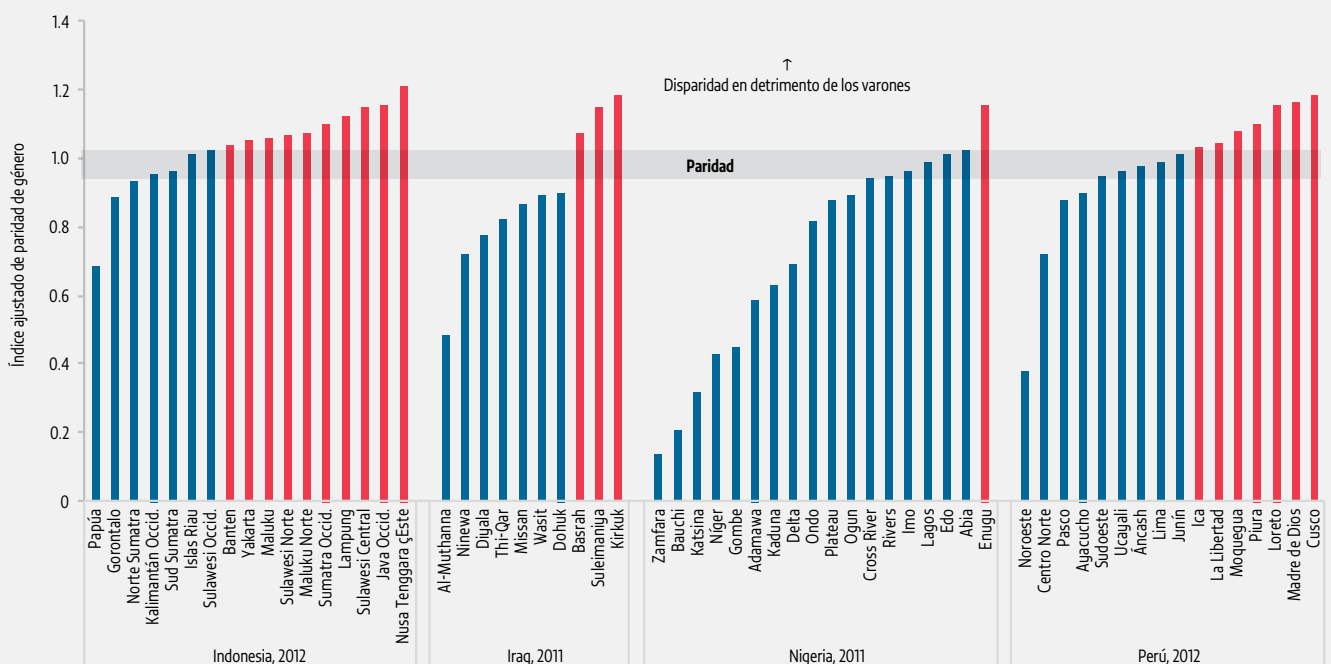
Norte y el Pacífico. En contraste con la lectura, se está acentuando la convergencia hacia la paridad de género en matemáticas y ciencias a partir de una situación inicial de desventaja para las niñas.

La diferencia en los resultados de lectura tiende a no ser particularmente pronunciada en los primeros grados. Por ejemplo, en los Estados miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que participaron en el Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS) en 2016, la diferencia de resultados entre niñas y niños de 4º grado equivalía a cerca de un tercio de un año lectivo (Mullis et al., 2017), pero al final del primer ciclo de secundaria, la brecha se amplía. En los Estados miembros de la OCDE participantes en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en 2015, la brecha entre alumnas y alumnos de 15 años era de aproximadamente dos tercios de un año lectivo, si bien se había reducido desde 2009, cuando equivalía a un año escolar entero (OCDE, 2016). Las series cronológicas largas de medición de las competencias de lectura en los Estados Unidos muestran también una tendencia a la disminución de la disparidad en los últimos años (Loveless, 2015).

FIGURA 5:

Existe una gran variación en la disparidad de género dentro de los países

Índice ajustado de paridad de género de la tasa de finalización del primer ciclo de secundaria, por región, países seleccionados en paridad o disparidad en detrimento de las mujeres a nivel nacional, 2011–2012



Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM en base a encuestas en los hogares.

Algunos datos recientes plantean interrogantes acerca del significado de esta brecha. Una comparación de cohortes que participaron en una evaluación PISA a los 15 años y en un Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC) 12 años más tarde pone de manifiesto unos cambios insospechados en las disparidades (Borgonovi et al., 2017). A los 15 años, en los países miembros de la OCDE, las mujeres obtenían mejores resultados en lectura que los varones, pero a los 27 años las disparidades de género habían desaparecido casi por completo; las mejoras se concentraban en los varones anteriormente deficientes.

Una posible explicación es la diferencia en la manera de participar de los varones en las evaluaciones del PISA y el PIAAC. La menor duración de la evaluación del PIAAC, el uso de tecnología y la intervención en el hogar de un encuestador formado pueden suscitar una mayor participación de los varones que en la evaluación del PISA, la cual se realiza en las escuelas, donde la influencia de los compañeros puede incitar a los jóvenes a esforzarse menos. Esta hipótesis se ve respaldada por la disparidad de género en lectoescritura observada en el PIAAC, que ya es muy baja a los 16 años de edad.

No obstante, esta posible interpretación no se verifica en el caso de otros países, no miembros de la OCDE, que se caracterizan por una disparidad de género persistente y aún mayor en las encuestas escolares sobre los resultados de aprendizaje, pero que no disponen de evaluaciones de las competencias de los adultos. Así, en países de África del Norte y Asia Occidental que participaron en el estudio PIRLS de 2016, en 4º grado la disparidad en detrimento de los varones era de casi un año en Qatar y en los Emiratos Árabes Unidos. A los 15 años, equivalía a más de un año escolar completo.

Diversos factores influyen en la desventaja educativa de los varones

Dos grandes conjuntos de factores influyen de forma combinada en las tasas de participación, progreso y aprendizaje en los casos en que los varones se quedan rezagados. En primer lugar, la pobreza y el deseo o la necesidad de trabajar pueden impedir que prosigan sus estudios o causar una asistencia irregular, conduciendo por último a la deserción escolar. Una entrada relativamente fácil en el mercado laboral también puede generar complacencia y reducir el nivel de esfuerzo educativo en determinados contextos (Jha y Kelleher, 2006). En segundo

lugar, las normas y expectativas de género se reproducen a veces en las escuelas y las aulas, representando una fuerte barrera. Los jóvenes desfavorecidos pueden verse atrapados en trayectorias de las que luego es difícil apartarse.

LA POBREZA ES UN FACTOR CRUCIAL DE LA DESVENTAJA EDUCATIVA MASCULINA

En muchos contextos, la pobreza agudiza las disparidades de género en el acceso a la educación. Los indicadores medios ocultan a veces el hecho de que las disparidades pueden afectar más a las personas marginadas por la pobreza, lo que se conjuga con otros factores conexos, como la clase social, el grupo étnico o la ubicación. Los jóvenes pobres pueden ser más propensos a buscar trabajo que a terminar su escolaridad, y aun de no ser así, la pobreza significa a menudo vivir en barrios difíciles y no tener acceso a una atención sanitaria adecuada, lo que puede también obstaculizar la asistencia a la escuela.

Mientras que las niñas pobres sufren la mayor exclusión educativa en el África subsahariana y en Asia Meridional, son los varones pobres quienes tienden a ser objeto de marginación educativa en América Latina y el Caribe y en los países del sudeste asiático. Así, de seis países de América Latina y el Caribe con disparidades medias en detrimento de los varones en cuatro puntos clave de la trayectoria educativa, los niños pobres se encontraban en situación de mayor desventaja en cuatro países (**Figura 6a**).

En muchos países de la región, las desigualdades estructurales generan fuertes vínculos entre el género y el trabajo infantil: los varones empiezan a trabajar más pronto y tienen un trabajo remunerado con más frecuencia que las mujeres (Cunningham et al., 2008). Si los niños y jóvenes pobres pueden acceder fácilmente a empleos no cualificados, que no son muy distintos de los que podrían obtener si terminasen la escuela secundaria, pueden estar menos motivados para proseguir sus estudios. Es menos probable que valoren la educación como un medio para obtener empleos cualificados en el futuro.

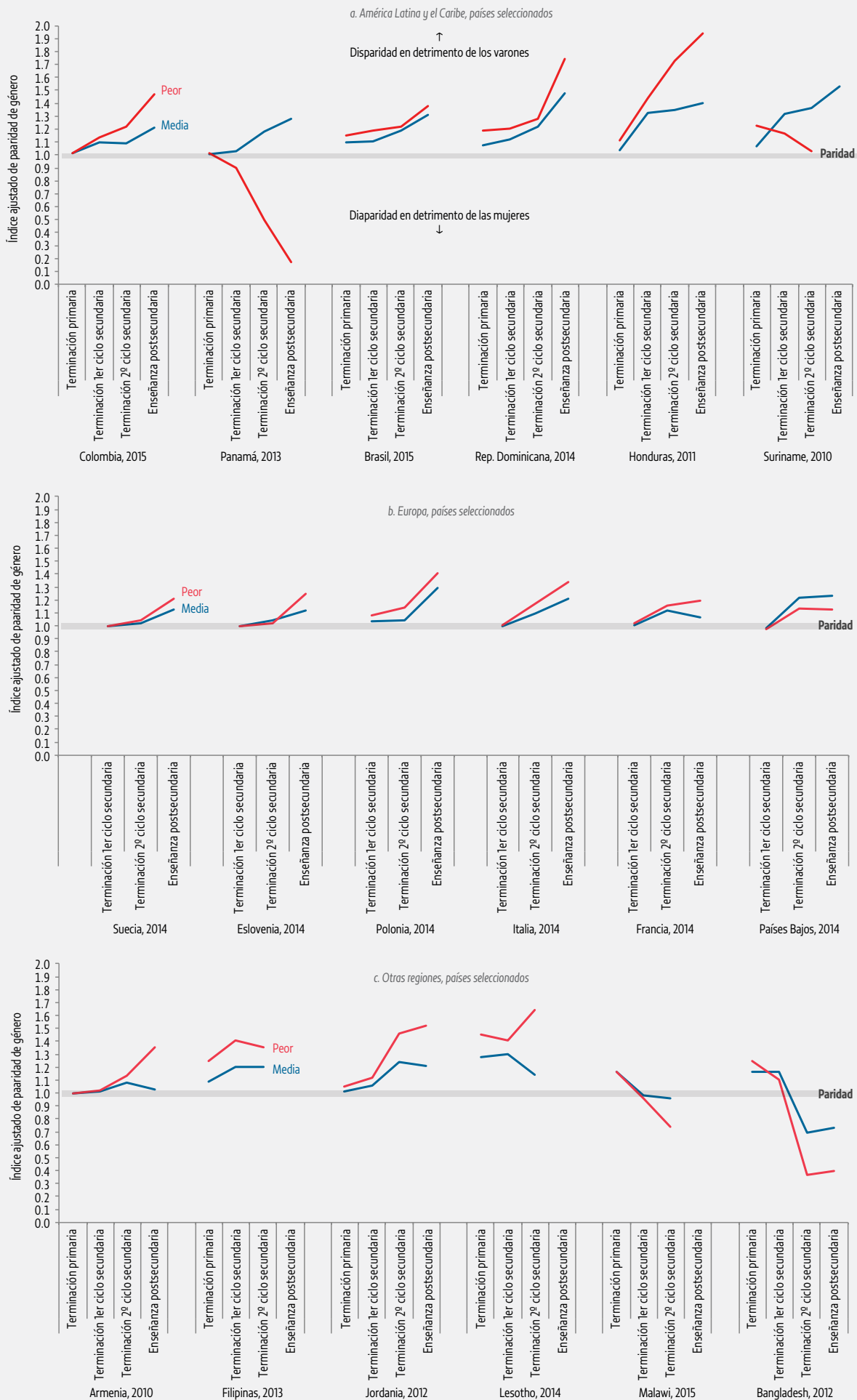
En Honduras, por cada 100 mujeres, solo 65 varones terminaban el segundo ciclo de secundaria en 2011, y apenas 27 varones pobres por cada 100 mujeres pobres.

Otros datos complementarios muestran que, en el país, cerca del 40% de los jóvenes de 15 a 17 años formaban parte de la mano de obra infantil en 2014, en comparación con el 9% de las niñas. Además, la tasa de asistencia escolar de los jóvenes de 15 a 17 años era del 61% si no realizaban trabajos peligrosos y solo del 17,5% si efectuaban dicho

FIGURA 6:

Los varones de los hogares más pobres tienen más probabilidades de quedar rezagados en la enseñanza

Índice de paridad de género ajustado para los indicadores de educación seleccionados, promedio y 20% de los hogares más pobres



Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basándose en datos de encuestas en los hogares.

tipo de trabajo, que es la peor forma del trabajo infantil (UCW, 2017). Además de los empleos no cualificados, los varones también son más propensos a migrar y a verse involucrados en pandillas violentas.

En Brasil y Jamaica, los jóvenes efectúan con frecuencia trabajos manuales o en el sector de la construcción, lo que no requiere terminar los estudios secundarios (Barker et al., 2012).

En la India, muchos menores que efectúan trabajo infantil pertenecen a hogares que migran de forma estacional y forman parte de comunidades pobres, marginadas y sin tierras. Las niñas no tienen acceso a este tipo de trabajo a causa de unas normas de género muy arraigadas. Los lugares de trabajo distan a menudo de las escuelas, y cuando los niños vuelven a sus hogares después de la temporada de migración, se han quedado muy rezagados en la escuela. Las escuelas cercanas a los lugares temporales de trabajo no siempre aceptan matricular a los niños por períodos breves (Human Rights Watch, 2014).

Cuando los ingresos de un hogar pobre disminuyen repentinamente, la familia retira a veces a un hijo de la escuela secundaria para que pueda ganar dinero. En Brasil, los varones adolescentes tienen más probabilidades de abandonar la escuela porque deben ingresar al mercado laboral. Si se produce una baja repentina en los ingresos familiares, los niños de hogares pobres tienen un 46% más de probabilidades de abandonar la escuela que los niños de familias en mejor situación económica (Côrtes Neri et al., 2005; Duryea et al., 2007). Del mismo modo, cuando el huracán Mitch devastó las zonas rurales de Honduras en 1998, los niños de familias pobres corrían más riesgo de no ir a la escuela, y dado que los varones tenían más probabilidades que las mujeres de conseguir trabajo, se vieron afectados con mayor frecuencia (Gitter y Barham, 2007).

La pobreza también menoscaba los logros educativos en Europa y América del Norte. En Italia, por cada 100 mujeres pobres, 83 varones pobres terminaban el segundo ciclo de secundaria, y solo 66 tenían acceso a la enseñanza superior (**Figura 6b**).

Las actitudes de las familias hacia la educación dependen del tipo de oportunidades de empleo disponibles y de las expectativas de género relacionadas con estas oportunidades. Los roles laborales de género tradicionales también pueden incidir en la participación de los varones en la educación formal. En ciertos países de África austral,

como Botswana, Lesotho y Namibia, se saca pronto a los varones de la escuela para que se ocupen de los rebaños. En Lesotho, los varones tienen menos probabilidades que las mujeres de terminar la escuela secundaria y los varones pobres tienen aún menos probabilidades que las chicas pobres (Jha y Kelleher, 2006) (**Figura 6c**).

EL ENTORNO ESCOLAR PUEDE ALEJAR A LOS VARONES DE LA ESCUELA

El entorno escolar mismo puede debilitar los lazos de los niños con el sistema educativo y por último alejarlos de él definitivamente. La desventaja relativa de los varones procede de la conjugación de factores múltiples que están arraigados en los procesos de socialización y aprendizaje. Entre ellos se encuentran las normas sociales y de género, que influyen en los modos de interacción de los niños con los maestros, los padres, sus pares y la comunidad en su conjunto, lo que a su vez moldea su identidad, su comportamiento y sus decisiones. La falta de motivación de los varones para obtener buenos resultados en la escuela no es una cuestión de mera decisión individual. Su alejamiento de la escuela y el poco valor que asignan a los logros académicos y a un esfuerzo sostenido pueden ser el resultado de las presiones de que son objeto.

Un entorno violento y unos métodos disciplinarios inapropiados reducen el apego a la escuela

La aceptación explícita o implícita de conductas violentas aumenta el riesgo de que los niños se conviertan en víctimas y autores de actos de violencia física y de acoso, tanto dentro como fuera de la escuela (RTI International, 2013).

Se ha observado un círculo vicioso de alejamiento de la escuela e implicación en conductas de riesgo entre los adolescentes de Jamaica y Trinidad y Tobago, donde han surgido pandillas escolares (PNUD, 2012). La violencia enquistada en las escuelas, asociada a los estereotipos de género, agrava más aún el problema. Se considera a menudo que los varones son difíciles e indisciplinados, y por ende, tienen más probabilidades de sufrir castigos corporales que las niñas. Esta mayor probabilidad de ser objeto de castigos corporales contribuye a la deserción escolar de los varones en Mongolia, sobre todo aquellos pertenecientes a comunidades rurales desfavorecidas (Hepworth, 2013). En la India, se utilizan los castigos corporales para imponer las normas de género y las expectativas culturales según las cuales un varón debe "endurecerse" (Parkes, 2014). En los estados de Andhra Pradesh y Telangana, dos tercios de los varones indicaron

que habían sido objeto de violencia física por parte de sus maestros, en comparación con solo un poco más de la mitad de las niñas (Morrow & Singh, 2016). Los niños de las familias más pobres y de los grupos dalit y Adivasi, tradicionalmente marginados, tienden a ser los más castigados físicamente, con el resultado de que van a la escuela solo esporádicamente y a menudo la abandonan de modo definitivo (Human Rights Watch, 2014).

Las escuelas autoritarias que reflejan normas sociales rígidas y prácticas sexistas pueden ejercer un efecto negativo sobre los alumnos y sus relaciones entre ellos y con sus maestros.

Los alumnos se sienten motivados para asistir a la escuela si perciben un nexo entre las tareas escolares y sus futuros medios de vida, si se sienten seguros y se los trata de forma justa. Los métodos disciplinarios que excluyen a los educandos del aprendizaje, por ejemplo la prohibición de entrar a clase, la suspensión o la expulsión, les quitan motivación para asistir a la escuela y finalizar su escolaridad.

En el sur de los Estados Unidos, por ejemplo, donde las mujeres tienen un 10% más de probabilidades que los varones de graduarse, la expulsión es uno de los factores más fuertemente asociados con la deserción escolar, conjuntamente con la pobreza y la implicación en el sistema de justicia juvenil (Robison et al., 2017).

Los docentes deberían ser justos y brindar apoyo

Las políticas encaminadas a constituir una plantilla docente étnicamente más diversa y con mayor equilibrio de género se justifican en términos de los objetivos más amplios de justicia social e igualdad de género. El equilibrio de género en el sistema educativo puede ayudar a cambiar las normas de género, incluyendo un mayor número de docentes masculinos en la educación preescolar y primaria y más mujeres que enseñen matemáticas y ciencias a nivel secundario o que ocupen puestos de dirección.

Pero no basta con propugnar una mayor presencia masculina en el cuerpo docente como “modelos a seguir” para suscitar en los varones un mayor apego por la escuela y mejorar su aprendizaje (Francis et al., 2008; UNESCO, 2014). Es más importante que se perciba a los maestros, independientemente de su sexo, como personas coherentes, justas y que apoyan a los alumnos. Las expectativas de los docentes respecto de las capacidades de varones y mujeres también pueden influir en su desempeño. Un estudio efectuado en Jamaica reveló que a los varones se les decía que eran holgazanes, lo que

reducía su autoestima y redundaba en malos resultados escolares, fracaso en los exámenes y orientación a clases de recuperación (MSI, 2005). Según diversos estudios, los docentes tienen bajas expectativas en cuanto al desempeño de los varones en Malasia, Samoa, Seychelles y Trinidad y Tobago (Page y Jha, 2009).

Las relaciones positivas de apego a un docente están correlacionadas con una motivación extrínseca positiva (Biggs y Tang, 2011) y mejores resultados escolares (Ramsdal et al., 2013). El apego a un mentor adulto capaz de brindar también apoyo emocional puede revestir particular importancia para los alumnos que no cuentan con fuertes redes sociales o se sienten socialmente excluidos.

El encauzamiento y la orientación temprana de los alumnos pueden perpetuar los malos resultados de los varones

Los estudios realizados en países de ingresos medios y altos indican que la orientación de los alumnos según sus capacidades puede resultar desfavorable para los varones. El principal argumento en contra de la orientación es que el encontrarse en una misma clase con alumnos de menor capacidad académica puede generar efectos negativos en los niños a causa de la influencia de los compañeros, los estereotipos y la pérdida de autoestima y motivación, lo cual puede mantenerlos permanentemente en una trayectoria de aprendizaje de menor nivel. En las Seychelles, donde los resultados de una evaluación regional del aprendizaje revelaron una gran disparidad entre las competencias de lectura de niños y niñas, los varones tenían más probabilidades de ser colocados en clases más bajas que las niñas alegando que causan más perturbaciones (Leste et al., 2013).

No se debe desatender a los varones si se quiere lograr la igualdad de género en la educación y a través de ella

Los problemas que conducen a la desventaja de los varones y a su desvinculación del sistema educativo han suscitado variadas respuestas en forma de políticas y programas, que van desde la ayuda para aliviar la situación financiera de las familias pobres hasta la creación de programas escolares y comunitarios. El mensaje principal que se desprende de ello es que las disparidades educativas en detrimento de los varones no son inevitables. Los gobiernos, las escuelas y las organizaciones de la sociedad

civil pueden ayudar a mejorar la participación, los logros escolares y los resultados de aprendizaje de los niños trabajando para cambiar las normas de género que afectan a niños y niñas.

REDUCIR LOS COSTOS DE ESCOLARIDAD PARA LOS HOGARES POBRES

Las subvenciones condicionadas son redes de protección social en virtud de las cuales se pagan regularmente sumas en efectivo a personas o familias, a condición de que un niño esté inscrito en la escuela y asista regularmente a ella (Krishnaratne et al., 2013). Estos pagos pueden compensar no solo los costos escolares directos, como matrícula, uniformes y libros, sino también los costos de oportunidad para los hogares pobres, permitiendo así mejorar los logros y el aprendizaje. Hay en el mundo más de un centenar de programas de este tipo encaminados a fines educativos (García Jaramillo y Maranti, 2015; García y Saavedra, 2017).

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

En Jamaica, los niños de zonas urbanas que recibían estas transferencias en el marco del Programa de Avance a través de la Salud y la Educación (PATH) obtuvieron resultados un 4% mejores que sus compañeros no beneficiarios en los exámenes de sexto grado. Este progreso permitió a los niños ingresar a escuelas secundarias de mayor calidad. El programa no tuvo efectos significativos sobre el desempeño escolar de las niñas, lo cual puede deberse al hecho de que ellas ya obtenían puntajes más altos y, por lo tanto, tenían menos margen de mejora. PATH es también uno de los pocos programas que modulan el apoyo según el grado y el género; los varones que cursan los últimos grados de la escuela primaria reciben estipendios más altos (Marco Stampini et al., 2016).

Si bien las transferencias dirigidas a grupos específicos pueden tener efectos positivos para los grupos beneficiarios, pueden conducir involuntariamente a otras formas de desigualdad de género. En Bangladesh, los varones de hogares pobres que recibían un estipendio para asistir a la escuela primaria no podían seguir recibéndolo a nivel secundario porque ese programa estaba destinado

a las niñas (Baulch, 2011). Como consecuencia, 84 niños terminaban el primer ciclo de secundaria en 2012 por cada 100 niñas.

DESARROLLAR LAS HABILIDADES DE LECTURA DE LOS VARONES Y APLICAR MÉTODOS PEDAGÓGICOS EFICACES

Entre los sistemas educativos que presentan marcadas diferencias de género en materia de lectura, pocos han desarrollado programas para solucionar el problema. Se teme que la identidad de género de los varones influya en su percepción de sí mismos como lectores. Esto se aplica particularmente a los niños marginados que rara vez tienen modelos masculinos capaces de ayudarlos a forjarse una identidad como lectores.

En Inglaterra, el programa Reading Stars utilizó modelos positivos del mundo del fútbol para involucrar a los alumnos en actividades de lectoescritura. En 2012, el programa había llegado a más de 34 000 niños de 7 a 13 años, el 75% de los cuales eran varones. La duración media era de unas 10 semanas. Durante este tiempo, el 56% de los alumnos participantes realizó progresos equivalentes a medio año en lectura y el 17% progresó el equivalente de un año (National Literacy Trust, 2012).

Sin embargo, pese a los esfuerzos efectuados, no siempre se logra que los programas resulten atractivos para los varones. En Sudáfrica, donde en 2016 la disparidad de género en lectura entre los alumnos de 4º grado equivalía a más de un año escolar, el fondo FunDza Literacy, creado en 2011, usó una plataforma informática para difundir contenidos de gran interés y generados localmente, accesibles a través de aparatos móviles. En 2013, FunDza atraía a más de 50 000 lectores cada mes. El programa podía llegar a jóvenes de 13 a 25 años desprovistos de material de lectura: casi el 40% tenían menos de 10 libros en la casa. Sin embargo, una evaluación reveló que el 75% de los lectores eran mujeres, a pesar del supuesto según el cual el uso de la tecnología atraería a los varones (The FunDza Literacy Trust, 2014; Wiebesiek, 2015).

Los métodos de enseñanza y aprendizaje basados en competencias transferibles, que fomentan el aprendizaje activo o promueven sistemas de tutoría individual y establecen metas a alcanzar, tienen efectos positivos sobre los resultados educativos tanto de los niños como de las niñas. Pueden resultar aún más eficaces si se aplican en un entorno escolar que propicia el respeto y la cooperación (Jha et al., 2012).

COMBATIR LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS ESCUELAS PARA MEJORAR EL ENTORNO DE APRENDIZAJE

Las iniciativas centradas en la mejora directa de las competencias no serán forzosamente eficaces si el desapego de los varones por la escuela se debe a actitudes de género profundamente arraigadas. La socialización de género de niños y niñas comienza temprano (Marston y King, 2006). Un examen sistemático de los estudios relativos a actitudes de género manifestadas por adolescentes de 10 a 14 años halló que estas expresan en gran medida estereotipos o desigualdad (Kågesten et al., 2016). Desafortunadamente, las escuelas pueden ser con demasiada frecuencia espacios en los que los niños están expuestos a normas violentas y las niñas a diversas formas de violencia y discriminación (Barker et al., 2017).

Aun así, las niñas y, en menor medida, los varones, cuestionan los estereotipos y expresan malestar cara a las desigualdades de género imperantes (Baric, 2013). Es pues importante iniciar procesos de cambio a una edad temprana, para moldear las actitudes y modificar los comportamientos. Hay una variedad de métodos que pueden ayudar a fomentar el apego a la escuela y mejorar los resultados de los varones, promoviendo una ética escolar de cooperación, respeto por los alumnos y acciones para contrarrestar los estereotipos de género.

Dichos enfoques incluyen programas de estudios centrales y complementarios, recursos, formación de los docentes y acceso a una asesoría adaptada a las necesidades de los jóvenes. Diversos programas exitosos han alentado a los jóvenes a reflexionar sobre sí mismos y a examinar de forma crítica las normas sociales y las desigualdades de género, incluyendo la violencia (Wright, 2014).

Un ejemplo bien establecido de estos programas es el Movimiento de Equidad de Género en las Escuelas (GEMS) en la India, que se ha adaptado en otras partes del sur de Asia y Vietnam. GEMS es una intervención escolar que promueve la igualdad de género fomentando la igualdad de relaciones entre niñas y niños, examinando las normas sociales que definen los roles masculinos y femeninos y cuestionando el uso de la violencia. Las evaluaciones han demostrado que invitar a los estudiantes a reflexionar sobre sí mismos puede suscitar un cambio positivo en sus actitudes y comportamientos (Acyhut, 2011).

El programa “Choices” (Elegir) elaborado por Save the Children consta de ocho actividades adaptadas a la edad, con miras a mejorar la salud sexual y reproductiva de los adolescentes de 10 a 14 años, en beneficio de sí mismos y

de sus comunidades. La aplicación de dicho programa en Nepal ayudó a cambiar actitudes y comportamientos de género en materia de discriminación, imagen social, control y dominio, violencia, actitudes hacia la educación de las niñas y aceptación de las normas de género tradicionales (Lundgren et al., 2013).

INTEGRAR A LA COMUNIDAD ESCOLAR EN SENTIDO AMPLIO AL COMBATIR LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Los enfoques integrales que abordan el entorno escolar global y su comunidad también pueden propiciar un cambio sostenible. Los programas educativos presenciales con niños y jóvenes de sexo masculino se han extendido más allá de las escuelas hacia una variedad de entornos, incluyendo clubes y equipos deportivos, lugares de trabajo y otras instituciones. En Brasil, la iniciativa gubernamental Escola Alberta organiza talleres para los jóvenes en las escuelas durante los fines de semana, para contrarrestar el alto nivel de violencia que se observa en las urbes.

Se combinan actividades culturales, artísticas y deportivas con talleres sobre diversidad, derechos y ciudadanía (Parkes, 2014). Las evaluaciones del programa señalaron varios resultados positivos, como la reducción de algunas formas de violencia y robo en las escuelas (Waiselfisz y Maciel, 2013; Aniceto França et al., 2013).

El Instituto Promundo, una organización de la sociedad civil, organizó otra serie de iniciativas en Brasil. El Programa H incluía sesiones de educación grupal, activismo y campañas dirigidas por los jóvenes para modificar los estereotipos de género entre los varones. El programa M ayudó a las jóvenes a cuestionar estereotipos profundamente arraigados. Adoptado ahora en más de 20 países, se lo considera como una práctica óptima para promover la igualdad de género. Las evaluaciones de los talleres educativos del Instituto Promundo dedicados a los varones y encaminados a prevenir la violencia de género y fomentar la igualdad de género en Brasil, Chile, India y Rwanda encontraron que dichos talleres propician cambios significativos, promoviendo la equidad de género y disminuyendo los casos notificados de violencia contra las mujeres en la pareja (Instituto Promundo, 2012).

La Iniciativa para los jóvenes (Young Men Initiative, YMI) se dedicó a los alumnos varones de escuelas secundarias profesionales de varios países de los Balcanes, utilizando talleres educativos, retiros residenciales y una campaña de comunicación social. Los resultados de las entrevistas y discusiones de grupos focales con los alumnos,

facilitadores juveniles y docentes indican que la reflexión personal, el aprendizaje basado en la experiencia, las relaciones con los jóvenes facilitadores, los nuevos grupos de pares y los mensajes inspiradores tuvieron un fuerte eco entre los participantes (Namy et al., 2015).

Conclusión

Los decisores políticos deben garantizar que niñas y niños por igual terminen la escuela secundaria. Sin embargo, existen normas de género arraigadas que menoscaban los resultados educativos no solo de las mujeres, sino también de los varones en muchas partes del mundo, en particular en Europa y América Latina. Las expectativas de género alejan a los varones pobres de la escuela y los incitan a trabajar en empleos no cualificados que no requieren haber finalizado la escuela secundaria. Del mismo modo, las normas de género influyen en las interacciones de los niños con sus maestros, padres, compañeros y la comunidad en general, impulsándolos a abandonar la escuela.

Los decisores políticos tienen una amplia gama de opciones a su disposición para abordar tanto las causas como los síntomas de los estereotipos de género y de las normas sociales subyacentes.

Centrarse en la inclusión y en una educación de calidad es una estrategia sólida que puede mejorar los logros académicos y el aprendizaje para todos los niños y contribuir a realizar las aspiraciones de igualdad de género que establece la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

NOTAS FINALES

1. Este documento de política se inspira en Jere (2018).
2. El índice ajustado de paridad de género es un índice de paridad de género (IPG) simétrico en torno a 1 y limitado a un rango de entre 0 y 2. Si el valor femenino de un indicador es menor o igual al valor masculino, el IPG no ajustado y el ajustado son idénticos y se calculan dividiendo el valor femenino de un indicador por el valor masculino del mismo. Si el valor femenino es superior al masculino: $IPG \text{ ajustado} = 2 - 1 / (\text{valor femenino} / \text{valor masculino})$.

Las referencias de este documento se pueden encontrar en línea en el enlace siguiente: https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/Boys_References.pdf

Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo
c/o UNESCO
7, place de Fontenoy 75352
París 07 SP, Francia
Correo electrónico: gemreport@unesco.org
Tel: +33 (1) 45 68 10 36
Fax: +33 (1) 45 68 56 41
www.unesco.org/gemreport

Preparado por un equipo independiente y publicado por la UNESCO, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo es un documento de referencia autorizado que busca suscitar y mantener un compromiso auténtico a favor de las metas mundiales de educación del nuevo marco de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

© UNESCO
ED/GEM/MRT/2018/PP/35

