



# No dejar a ningún niño o niña atrás

Informe mundial sobre la desvinculación

de la educación de los niños

## La UNESCO: líder mundial en educación

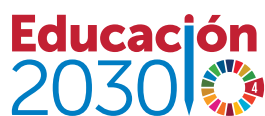
La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

## La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura,  
7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

© UNESCO 2022

ISBN 978-92-3-300203-6



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto ([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp)).

Esta licencia se aplica exclusivamente al texto de la presente publicación. Para utilizar cualquier material que aparezca en ella y que no pertenezca a la UNESCO, será necesario pedir autorización a:  
[publication.copyright@unesco.org](mailto:publication.copyright@unesco.org).

Título original: *Leave no child behind: Global report on boys' disengagement from education*.

Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Foto de cubierta: Flickr - [Colección de fotos del Banco Mundial](#). Estudiantes de una escuela beneficiada por PROMER, un programa para la mejora de la educación en zonas rurales de Argentina. [Nahuel Berger/World Bank](#). Disponible en [CC BY-NC-ND 2.0](#).

Traducción: Traducteo

Diseñado por Katharine Mugridge

Impreso por la UNESCO

Impreso en Francia

## Entender la desvinculación de la educación de los niños

Con el objetivo de no dejar a ningún niño o niña atrás, la UNESCO ha elaborado el primer informe mundial de esta magnitud sobre la desvinculación de la educación de los niños, en el que se han recopilado datos cualitativos y cuantitativos de 140 países. Este informe presenta un resumen de la situación mundial en lo que refiere a la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños. Identifica factores que influyen en la participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños en la educación. Asimismo, analiza las respuestas proporcionadas por los gobiernos y los asociados, y analiza políticas y programas prometedores. Por último, incluye recomendaciones sobre la manera de reintegrar a los niños en la educación y de abordar las desventajas.

Si bien las niñas siguen enfrentándose a graves desventajas y desigualdades en la educación, el informe muestra que en muchos países los niños corren un mayor riesgo de repetir grados, de no terminar los distintos niveles educativos y de obtener peores resultados de aprendizaje en la escuela. Hay al menos 132 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria y secundaria que no van a la escuela. Urge brindarles apoyo.

Como muestra este informe, apoyar a los niños no significa que las niñas salgan perdiendo y viceversa. Abordar la desvinculación de los niños no solo beneficia su educación, sus oportunidades laborales, sus ingresos y su bienestar, sino que también contribuye a la consecución de la igualdad de género y a resultados económicos, sociales y sanitarios deseables.

**132**  
**millones de niños**  
en edad de cursar la  
enseñanza primaria y  
secundaria no estaban  
escolarizados en 2020



**unesco**

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

# No dejar a ningún niño o niña atrás

Informe mundial sobre la desvinculación

de la educación de los niños

## Prólogo

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que “toda persona tiene derecho a la educación”. Una frase contundente que hace una promesa universal: la educación es para todos y todas.

Sin embargo, esta promesa de igualdad no se está cumpliendo. Si bien es cierto que en los últimos años se han logrado grandes avances en materia de acceso igualitario a la educación, todavía existen importantes disparidades de género.

Aunque en general las niñas tienen menos probabilidades que los niños de tener acceso a la escuela, los niños corren más riesgo de no avanzar en sus estudios o de no terminar la escuela. En el contexto actual, hay 132 millones de niños que no están escolarizados.

Este informe pretende esclarecer los factores que resultan en el abandono escolar de los niños. Por ejemplo, la pobreza y la necesidad de trabajar pueden impulsar a los niños a abandonar la escuela. Las normas y expectativas de género también pueden tener un impacto sobre su deseo de aprender. En particular, algunos temas pueden ir en contra de las expresiones tradicionales de la masculinidad, por lo que son impopulares entre los varones.

La disciplina severa, los castigos corporales y otras formas de violencia en el entorno escolar tienen un impacto negativo en los resultados académicos de los niños, y aumentan el absentismo y el abandono.

Para lograr que la educación sea un derecho universal, debemos asegurarnos de que cada joven tenga acceso a las oportunidades educativas que requiere para construir su vida y su futuro. Tal como subraya este informe, debemos adoptar medidas contundentes para mantener a los niños escolarizados y apoyarles durante toda su educación.

Esto significa, entre otras cosas, respaldar su reincorporación en la educación, prohibir el castigo corporal y hacer frente a la violencia escolar. Para ello son fundamentales las políticas, los planes y los recursos que apoyen estas medidas.

Cumplir con esta promesa de igualdad no solo beneficia a los niños y los hombres; es un avance para toda la humanidad. La educación inclusiva y equitativa es cosa de todas y todos. Todos y todas salimos ganando con la igualdad de derechos y oportunidades.



A handwritten signature in blue ink that reads "Audrey Azoulay". The signature is written in a cursive style and is underlined.

**Audrey Azoulay**

Directora general de la UNESCO

## Agradecimientos

El contenido del informe fue preparado por Matthias Eck (UNESCO, Sección de Educación para la Inclusión y la Igualdad de Género), Catherine Jere (Universidad de East Anglia) y Asma Zubairi, bajo la dirección de Maki Katsuno-Hayashikawa, Directora de la División de Educación 2030, UNESCO, y con la orientación general de Justine Sass de la Sección de Educación para la Inclusión y la Igualdad de Género de la División de Educación 2030. La UNESCO reconoce el apoyo de otros miembros de la Sección de Educación para la Inclusión y la Igualdad de Género, en particular el de Tianyi Liu que llevó a cabo una investigación de antecedentes, y verificó las referencias y los hechos para este informe, y el de Maria Zangari que también ayudó en la investigación de antecedentes.

Este informe forma parte de la labor de la UNESCO en materia de igualdad de género en y a través de la educación. Para entender mejor la desvinculación educativa de los niños, la UNESCO encargó cinco estudios de caso nacionales, llevados a cabo por Wahab Ali (Universidad de Fiji), David Dingus, Max Eckert, Marvin Erfurth y Natasha Ridge (Fundación Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi para la Investigación sobre Políticas), Norma Fuller (Pontificia Universidad Católica del Perú), Paseka Andrew Mosia (Universidad Nacional de Lesotho) y Said Omar (Centro de Investigación Educativa de los Estados Árabes del Golfo-Kuwait).

La UNESCO reconoce a Jyotsna Jha, Niveditha Menon y Archana Purohit (Centro de Estudios Presupuestarios y de Políticas) por su labor de revisión de datos; de diseño del marco, las herramientas y las preguntas de investigación para los estudios de caso nacionales; y de consulta con los equipos nacionales de investigación. Asimismo, la UNESCO reconoce a Piotr Pawlak por la asistencia técnica proporcionada en el marco de la investigación, por el apoyo en la coordinación del grupo de referencia y por el respaldo en los estudios de caso.

La UNESCO también reconoce el apoyo proporcionado por el grupo de referencia para los estudios de caso nacionales: Andrea Bertone (FHI360), Katherine Begley (CARE USA), Ellen Chigwanda (CARE Zimbabwe), Pia Engstrand (Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo), Chloë Fèvre (Banco Mundial), Nora Fyles (Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas), Eva Johansson (Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo), Takudzwa Kanyangarara (Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas), Madeleine Kennedy-Macfoy (Internacional de la Educación), Amanda Moll (CARE USA), Alexander Munive (Centro Mundial para la Igualdad de Género, Universidad de Stanford), Yona Nestel (Plan International), Amina Osman (Secretaría del Commonwealth), Lotte Renault (CARE USA), Helena Reuterswald (Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo) y Silje Sjøvaag Skeie (Agencia Noruega de Cooperación para el Desarrollo).

El Informe se benefició de la revisión externa de Andrea Bertone (FHI360), Gary Barker (Promundo), Michelle Cherian (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), Marta Encinas-Martin (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), François Keslair (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), Alexander Munive (Centro Mundial para la Igualdad de Género, Universidad de Stanford), Amina Osman (Secretaría del Commonwealth) y Silje Sjøvaag Skeie (Agencia Noruega de Cooperación para el Desarrollo).

La UNESCO también agradece la revisión realizada por las y los colegas de la UNESCO: Nicole Bella, Nichole Crawford-Thompson, Mary Guinn Delaney, Damiano Giampaoli, Nantawan Hinds, Priya Joshi, Anna Maria Majlóf, Alasdair Mc William, Garance Sarlat y Latoya Swaby-Anderson.

Esta publicación fue posible gracias a la financiación flexible para la igualdad de género en y a través de la educación proporcionada por parte del Ministerio Noruego de Asuntos Exteriores.

# Índice

<b>Resumen ejecutivo</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1. Introducción</b>	
Antecedentes y razonamiento	19
Objetivos y preguntas de investigación	21
Marco conceptual	22
Definiciones y conceptos	23
Metodología	25
Examen ético	26
Limitaciones	27
Estructura del informe	27
<b>Capítulo 2. Resumen general de la situación mundial</b>	<b>28</b>
La participación de los niños en la educación es menor en muchas partes del mundo	30
La progresión educativa deficiente de los niños puede provocar el abandono y la deserción prematura de la educación	34
Niños y niñas sin escolarizar — dificultad para entrar en el mundo laboral	37
Los niños obtienen peores resultados de aprendizaje, especialmente en lectura	38
Conclusión	43
<b>Capítulo 3. Factores que influyen en la participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños</b>	<b>44</b>
Las normas sociales y de género pueden afectar negativamente a los niños y las niñas	46
La pobreza es una causa clave de los resultados educativos deficientes de los niños	50
La ubicación también es un factor clave en la asistencia y la finalización escolar	58
Otras desigualdades aumentan los obstáculos a la educación	62
Los conflictos, las emergencias y la migración exacerban las desventajas educativas	65
Las políticas y prácticas escolares pueden contribuir a crear desventajas en detrimento de los niños	66
Las escuelas inseguras y discriminatorias repercuten sobre el aprendizaje y la permanencia de los niños en la escuela	68
Las relaciones y el apoyo al aprendizaje tienen una gran repercusión en el éxito escolar	73
El COVID-19 tiene un impacto negativo en la educación de los niños	75
Conclusión	77
<b>Capítulo 4. Respuestas de los gobiernos y asociados</b>	<b>78</b>
Programas e iniciativas que abordan el nivel individual	80
Programas e iniciativas que abordan el nivel familiar	84
Programas e iniciativas orientados a los pares	85
Programas e iniciativas que abordan el nivel comunitario	86
Programas e iniciativas a nivel escolar	88
Políticas a nivel del estado y de la sociedad	97
Abordar el impacto del COVID-19 en el abandono escolar de los niños	111
Conclusión	113
<b>Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones</b>	<b>115</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>120</b>
<b>Apéndice: Metodología</b>	<b>135</b>

# Lista de gráficos, cuadros, recuadros y estudios de caso

## Gráficos

<b>Gráfico 1:</b>	Modelo ecológico	22
<b>Gráfico 2:</b>	Porcentaje de países que han logrado la paridad de género en la tasa bruta de escolarización a nivel mundial por nivel educativo, 2000 y 2019	30
<b>Gráfico 3:</b>	Índice de paridad de género de la tasa bruta de escolarización por región y por nivel de educación, de 2000 a 2019, a. Primaria, b. Primer ciclo de secundaria, c. Segundo ciclo de secundaria	31
<b>Gráfico 4:</b>	Índice de paridad de género de la tasa bruta de escolarización de 12 países que han visto una inversión en la brecha de género en el primer ciclo de secundaria	33
<b>Gráfico 5:</b>	Índice de paridad de género (ajustado) para las tasas de finalización en la secundaria, a. Primaria, b. Primer ciclo de secundaria, c. Segundo ciclo de secundaria	36
<b>Gráfico 6:</b>	Porcentaje de niños que no estaban escolarizados en 2019, por región y por nivel de educación	37
<b>Gráfico 7:</b>	Distribución de países con base en el porcentaje de niños no escolarizados en relación a la población total de niños en edad escolar, 2019	37
<b>Gráfico 8:</b>	Países con el mayor porcentaje de jóvenes varones entre 15 y 24 años que no están empleados y no cursan estudios ni reciben capacitación	38
<b>Gráfico 9:</b>	Disparidad de género en la escolarización y el aprendizaje, a. Promedio de años de escolarización, b. Promedio de años de escolarización y aprendizaje	40
<b>Gráfico 10:</b>	Los países con puntuación similar de LAYS para niños (entre 5,0 y 5,9) consiguen estas puntuaciones a través de distintas combinaciones de escolaridad y aprendizaje	40
<b>Gráfico 11:</b>	Porcentaje de niños y niñas en edad de finalizar la educación primaria con pobreza de aprendizaje	41
<b>Gráfico 12:</b>	Niveles mínimos de competencia lectora logrados en el 2º/3º grado, año más reciente	42
<b>Gráfico 13:</b>	Porcentaje de países que han logrado la paridad de género (ajustada) en lectura/alfabetización por nivel de educación, 2015-2019	42
<b>Gráfico 14:</b>	Factores que influyen en la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños	46
<b>Gráfico 15:</b>	Tasa de finalización según la desventaja de género y de ingresos, año más reciente, a. Primaria, b. Primer ciclo de secundaria, c. Segundo ciclo de secundaria	50
<b>Gráfico 16:</b>	Porcentaje de niños y niñas de entre 5 y 17 años involucrados en el trabajo infantil en 2020, por edad y por género	53
<b>Gráfico 17:</b>	Países en los que al menos un 10 por ciento o más de los niños de entre 5 y 17 años están involucrados en el trabajo infantil, a. Países en los que el porcentaje de niños involucrados en el trabajo infantil es mayor al de las niñas, b. Países en los que el porcentaje de niñas involucradas en el trabajo infantil es mayor al de los niños	54
<b>Gráfico 18:</b>	Tasas de finalización para niños, por ubicación (rural), año más reciente, promedio nacional, a. Primaria, b. Primer ciclo de secundaria, c. Segundo ciclo de secundaria	58



## Cuadros

<b>Cuadro 1:</b>	Seis niveles dentro de los tres sistemas del modelo ecológico aplicado a la educación	23
<b>Cuadro 2:</b>	Tablero de políticas de respuesta para abordar las desigualdades educativas y la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños	100
<b>Cuadro 3:</b>	Elementos clave de prácticas positivas y prometedoras	116
<b>Cuadro 4:</b>	Recomendaciones	117

## Recuadros

<b>Recuadro 1:</b>	Los costes estimados del abandono escolar temprano y de la desvinculación de la educación son elevados para los niños	20
<b>Recuadro 2:</b>	Lograr la igualdad de género en y a través de la educación – entender mejor la desvinculación de la educación de los niños	21
<b>Recuadro 3:</b>	Años de Escolaridad Ajustados por Aprendizaje (LAYS)	39
<b>Recuadro 4:</b>	A raíz de la COVID-19, los niños se han quedado atrás en la cobertura curricular y la lectura	76
<b>Recuadro 5:</b>	Las intervenciones a varios niveles son especialmente prometedoras	81
<b>Recuadro 6:</b>	Reducir el abandono escolar y aumentar el nivel de rendimiento en Perú	93
<b>Recuadro 7:</b>	Intervenciones basadas en los medios para involucrar a los niños	97
<b>Recuadro 8:</b>	Comisión Nacional sobre Igualdad de Género en la Educación, Noruega	98
<b>Recuadro 9:</b>	Las políticas y los programas de transferencias monetarias condicionadas tienen un efecto positivo en los niños de América Latina y el Caribe	103
<b>Recuadro 10:</b>	Principios para elaborar Programas de Educación Acelerada (PEA) eficaces	105
<b>Recuadro 11:</b>	Abordar el bajo rendimiento de los niños en Finlandia	105
<b>Recuadro 12:</b>	¿Y las políticas favorables a los niños?	107
<b>Recuadro 13:</b>	Los prejuicios de género en los libros de texto pueden limitar las oportunidades de los niños	108
<b>Recuadro 14:</b>	Educación integral en sexualidad (EIS)	109

## Estudios de caso

<b>Estudio de Caso Nacional 1:</b>	Kuwait	48
<b>Estudio de Caso Nacional 2:</b>	Lesotho	56
<b>Estudio de Caso Nacional 3:</b>	Perú	60
<b>Estudio de Caso Nacional 4:</b>	Emiratos Árabes Unidos	63
<b>Estudio de Caso Nacional 5:</b>	Fiji	69

## Siglas

<b>A&amp;E</b>	Acreditación y Equivalencia
<b>ASER</b>	Informe Anual sobre la Situación de la Educación
<b>AUD</b>	Dólar australiano
<b>EDS</b>	Encuesta Demográfica y de Salud
<b>EFTP</b>	Enseñanza y formación técnica y profesional
<b>EGRA</b>	Evaluación de la Lectura en los Primeros Grados
<b>EIS</b>	Educación integral en sexualidad
<b>EPT</b>	Educación para Todos
<b>GAGE</b>	Género y Adolescencia: Evidencia Mundial
<b>GSHS</b>	Encuesta Mundial de Salud Escolar
<b>HBSC</b>	Encuesta sobre la Conducta Sanitaria de las y los Jóvenes en Edad Escolar
<b>ICSEA</b>	Índice de Ventaja Socio-Educativa de la Comunidad
<b>IPE-UNESCO</b>	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO
<b>IPG</b>	Índice de paridad de género
<b>LAYS</b>	Años de Escolaridad Ajustados por Aprendizaje
<b>LGBTIQ</b>	Personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales y queer
<b>MICS</b>	Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<b>ODI</b>	Instituto de Desarrollo de Ultramar
<b>ODS</b>	Objetivos de Desarrollo Sostenible
<b>OIT</b>	Organización Internacional del Trabajo
<b>PASEC</b>	Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la CONFEMEN
<b>PATH</b>	Programa de Avance a través de la Salud y la Educación
<b>PEA</b>	Programa de educación acelerada
<b>PIRLS</b>	Estudio Internacional sobre el Progreso de Comprensión Lectora
<b>PISA</b>	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
<b>PISA-D</b>	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos para el Desarrollo
<b>SAA</b>	Sistema de Aprendizaje Alternativo
<b>SACMEQ</b>	Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación
<b>SOGIE</b>	Orientación sexual, identidad de género y expresión de género
<b>SRGBV</b>	Violencia de género en el entorno escolar
<b>STEM</b>	Ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas
<b>TIC</b>	Tecnología de la información y la comunicación
<b>TIMSS</b>	Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>USAID</b>	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

# Resumen ejecutivo



## Resumen ejecutivo

La Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 hace la promesa de no dejar a nadie atrás. Si bien la mejora de las oportunidades educativas para las niñas en todo el mundo sigue siendo de suma importancia para la consecución de la igualdad de género y a través de la educación, no hay que olvidarse de los niños al tratar de alcanzar la igualdad de género y la paridad. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos —Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4— y lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas —ODS 5— requiere una acción transformadora del género.

La educación es un derecho humano fundamental para todos y todas y para alcanzarlo es necesario abordar la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños. Abordar el tema no solo beneficia la educación, las oportunidades laborales, los ingresos y el bienestar de los niños, sino que también contribuye a lograr la igualdad de género y resultados económicos, sociales y sanitarios deseables. Los costes sociales y fiscales derivados del abandono escolar de los niños son enormes y dejan patente la necesidad de establecer un enfoque educativo amplio e inclusivo que garantice oportunidades educativas para todas y todos.

Con el objetivo de no dejar a ningún niño o niña atrás, la UNESCO ha elaborado el primer informe mundial de esta magnitud sobre la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños, en el que se han recopilado datos cualitativos y cuantitativos de 140 países.

Con el fin de analizar la situación a nivel mundial, los objetivos de este informe son:

- Presentar un resumen general de la situación mundial en lo que refiere a la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños.
- Identificar los factores que influyen en la participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños en la educación.

- Analizar las respuestas proporcionadas por los gobiernos y los asociados y examinar políticas y programas.
- Formular recomendaciones sobre la manera de reincorporar a los niños en la educación y de abordar las desventajas.

El informe comprende cuatro componentes de investigación y análisis:

- 1. Análisis de datos:** Análisis original de conjuntos de datos estadísticos para indicadores educativos clave.
- 2. Revisión de la literatura:** Revisión de toda la literatura relevante acerca de los factores que influyen en el acceso, la participación y el aprendizaje de los niños en la educación.
- 3. Revisión de programas y políticas:** Revisión de documentos programáticos y de política, así como de evaluaciones.
- 4. Investigación centrada en cinco países (Fiji, Kuwait, Lesotho, Perú y los Emiratos Árabes Unidos):** Estudios de caso nacionales relacionados con la desvinculación educativa de los niños basados en investigaciones detalladas de metodología mixta.

Este informe no pretende presentar un estudio comparativo general entre niños y niñas, sino que se centra en países y contextos en los que los niños tienen dificultades para acceder a la educación y progresar en ella. Si bien las niñas siguen enfrentándose a graves desventajas y desigualdades en el sector educativo, el informe muestra que los niños enfrentan desafíos similares y distintos, que no forman un grupo homogéneo y que muchos de ellos necesitan apoyo. El informe deja claro que abordar la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños no es un juego de suma cero. Es decir, apoyar a los niños no significa que las niñas vayan a salir perdiendo, ni viceversa. La igualdad de oportunidades educativas beneficia tanto a los niños como a las niñas, así como a la sociedad en general.



## Conclusiones principales

### La situación mundial en lo que refiere a la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños

En muchos países, los niños corren mayor riesgo que las niñas de repetir curso, de no terminar los distintos niveles educativos o de obtener peores resultados de aprendizaje en la escuela. Si bien al principio del milenio la desventaja de los niños se hacía más notable en contextos de ingresos altos o medios-altos, la tendencia ha cambiado para incluir a países con ingresos bajos o medios-bajos. La educación secundaria es donde las desventajas son más frecuentes. Las desventajas que sufren los niños son más importantes en la educación secundaria.

Muchos niños siguen sin poder ejercer el derecho a la educación. Hay demasiados niños, niñas y jóvenes en edad de cursar la educación primaria y secundaria que no van a la escuela. La mitad de ellos son varones. Se teme que la pandemia de COVID-19 provoque un aumento del abandono escolar. En 2020 —el último año escolar antes de la pandemia— se estimaba que había 259 millones de niñas, niños y jóvenes en edad de cursar la educación primaria y secundaria que no iban a la escuela, de los cuales 132 millones eran varones. Deberemos esperar a finales de 2022 para tener una visión clara de los efectos del COVID-19 en las inscripciones escolares.

Mientras que en todas las regiones el mayor porcentaje de varones que no asisten a la escuela se concentra en el segundo ciclo de enseñanza secundaria, en los Estados Árabes y en África Subsahariana un gran número (un tercio aproximadamente) se concentra en la primaria.

Aunque globalmente las niñas tienen menos posibilidades de matricularse en la escuela que los niños, en muchos países estos últimos corren más riesgo de repetir cursos, de no avanzar en sus estudios o de no terminar la escuela, así como de no adquirir un aprendizaje adecuado durante sus estudios. A nivel mundial, casi ninguno de los países que cuentan con datos ha logrado la paridad de género en la educación terciaria. Los datos del índice de paridad de género en 2019 para las matrículas en la enseñanza superior mostraban 88 hombres por cada 100 mujeres matriculadas en el nivel terciario. Si bien anteriormente la desvinculación y el abandono escolar de los niños era un problema en países de ingresos altos, la tendencia en la brecha de género se ha invertido en países de ingresos bajos y medios donde los niños se han quedado por detrás de las niñas en términos de matrícula y finalización. En 73 países, menos niños que niñas se matriculan en el segundo ciclo de secundaria. Los niños son más propensos que las niñas a repetir cursos de primaria en 130 de los 142 países que cuentan con datos, lo cual deja patente su progreso inferior en la escuela.

En 57 de los países que tienen datos relacionados con la pobreza de aprendizaje, los niños de 10 años están por debajo de las niñas en las habilidades lectoras y los niños adolescentes siguen quedándose por detrás de las niñas en los niveles secundarios. Sin embargo, en las matemáticas, donde la brecha de género se mostraba desfavorable hacia las niñas, en la mitad de los países que cuentan con datos se ha reducido o igualado con los niños.

### Factores que influyen en la participación, la progresión y los resultados de aprendizaje de los niños

En el complejo medio social que rodea la participación en la educación de los niños y las niñas, existe toda una serie de factores —a nivel del macrosistema (social, económico, cultural), del mesosistema (escuelas y otras instituciones) y del microsistema (interpersonal y personal)— que se combinan para influir en la participación, la progresión y los resultados de aprendizaje. En caso de superponerse, agravan las dificultades a las que se enfrentan los niños en la educación y derivan en resultados educativos desfavorables, además de reforzarlos.

La pobreza y la necesidad de trabajar son importantes impulsores del abandono escolar. Las normas y expectativas de género tienen un impacto en la motivación y el deseo de aprender de los niños. En muchos contextos, las actividades escolares, así como algunas asignaturas, se consideran contrarias a las expresiones de masculinidad por lo que su educación no es bien recibida entre los varones.

Prácticas como la separación de clases o la segregación de género contribuyen a la falta de motivación de los niños, a su bajo rendimiento académico o al abandono escolar. Asimismo, la disciplina severa, los castigos corporales y otras formas de violencia de género en el entorno escolar tienen un impacto negativo en el rendimiento y en los logros académicos de los niños. El miedo y las experiencias de violencia derivan en un mayor grado de absentismo y pueden contribuir al abandono. Los niños son más propensos que las niñas a experimentar acoso físico y a menudo son el blanco de esta violencia a causa de su orientación sexual, identidad de género o expresión de género (SOGIE, por sus siglas en inglés), real o percibida.

Los conflictos y la migración forzada exacerban las dificultades para acceder a la educación y finalizarla. Las barreras lingüísticas, la movilidad y la discriminación contribuyen asimismo a la exclusión del sistema educativo. Si no se toman medidas para abordar las necesidades de aprendizaje de todas y todos, es muy posible que los cierres prolongados de las escuelas y el impacto a largo plazo del COVID-19 en términos de pérdida de aprendizaje y abandono escolar agraven las disparidades de género ya existentes.

## Respuestas para abordar la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños

A pesar de la evidente desvinculación de y desventajas en la educación de los niños en algunos contextos, existen pocos programas e iniciativas que aborden el fenómeno de manera holística, mientras que las políticas sistémicas y específicas de género son aún más raras.

Tampoco se ha prestado mucha atención a la disparidad de género educativa en la que los varones se encuentran en desventaja. Las políticas existentes se han instaurado sobre todo en países de altos ingresos. Pocos países de ingresos medios o bajos cuentan con políticas específicas para mejorar el índice de matriculación y finalización de la educación primaria y secundaria de los niños, ni siquiera en aquellos en los que los niños sufren mayores desventajas. Muy pocas políticas, programas o iniciativas abordan desigualdades transversales como el aislamiento, la riqueza, la discapacidad, la etnicidad, la lengua, la migración, el desplazamiento, el encarcelamiento, la orientación y expresión de género, o la religión.

El análisis de políticas realizado para elaborar este informe muestra que algunas de las opciones para abordar la desvinculación de y las desventajas en la educación que sufren los niños son: reducir el coste de la escolaridad, mejorar las infraestructuras escolares, favorecer la accesibilidad y la calidad de la educación preescolar, proporcionar apoyo escolar y educación no formal para respaldar el regreso a la educación, evitar la división y la segregación, mejorar la calidad y la contratación de la docencia, mejorar los currículos y la pedagogía, prohibir el castigo corporal y hacer frente a la violencia de género.

Los programas y las políticas que parecen ser los más eficaces son aquellos que son multiniveles y orientados a entender y abordar los factores que influyen en la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños en todos los ámbitos (individual, familiar, comunitario, entre pares, escolar, estatal y social). La colaboración transversal así como con distintos interlocutores, incluyendo las y los jóvenes, puede garantizar la aplicación de un enfoque documentado y exhaustivo.

Los programas prometedores son aquellos que comienzan a edades tempranas, antes de que los niños internalicen las normas sociales y de género. Examinan de manera crítica los estereotipos de género, eliminan las construcciones tradicionales de masculinidad y hacen hincapié en los beneficios de la masculinidad que respeta la igualdad de género. Asimismo, desarrollan las habilidades emocionales

y sociales de los niños, y los mantienen involucrados en la educación a través de la reducción de comportamientos de riesgo y el aumento de la interconexión con los pares.

Los programas específicos para niños que abordan la violencia de género han mostrado resultados. Asimismo, los enfoques comunitarios también han sido fructíferos en la prevención de la violencia y la promoción del aprendizaje de los niños.

Los padres, las personas que actúan como modelos y los entornos de aprendizaje inclusivo son importantes para el desarrollo de los niños. Por ejemplo, los programas que involucran a los padres aportándoles materiales de lectura y animándoles a que lean a sus hijas e hijos pueden ayudar a mejorar las habilidades lectoras de los menores. La exposición a modelos y mentores masculinos puede ayudar a eliminar estereotipos y a aumentar la motivación de los niños para aprender. Los enfoques de “toda la escuela” pueden fomentar entornos escolares inclusivos y abordar las necesidades de las y los educandos, y son muy eficaces para cambiar las normas dañinas de género.

En aquellos contextos en los que los niños están desvinculados o sufren desventajas, los programas cuyo objetivo es mejorar las oportunidades educativas de todas y todos tuvieron un efecto más positivo en los niños que en las niñas, o mostraron potencial para mejorar la situación de los primeros. Las intervenciones dirigidas específicamente a los niños resultan más eficaces cuando se abordan aquellas dificultades que les son particulares y que se centran en los marginados.

De manera general, hay poca evidencia concluyente acerca de la eficacia de las políticas, los programas y las intervenciones que abordan la desvinculación de y las desventajas en la educación que sufren los niños, en particular en relación con la interseccionalidad.

## Recomendaciones

Para no dejar a ningún niño o niña atrás y hacer frente a la desvinculación de y las desventajas en la educación que sufren los niños, los gobiernos, las organizaciones bilaterales y multilaterales, la sociedad civil, el sector privado, la academia, las comunidades, las escuelas, las y los estudiantes, las familias y los tutores deben trabajar juntos. Para ello, este informe formula las siguientes recomendaciones, que se deben adaptar según el contexto específico de cada país (ver el cuadro a continuación):



## Recomendaciones

SISTEMAS DE MARCO ECOLÓGICO	Microsistema			Mesosistema		Macrosistema	
	Estudiantes	Familia	Pares	Comunidades	Escuelas	Gobiernos	Socios para el desarrollo
<b>Partes interesadas</b>							
<b>Fomentar el acceso igualitario a la educación y prevenir el abandono escolar de los niños</b>							
De conformidad con el ODS 4, proporcionar 12 años de educación gratuita, financiada públicamente, inclusiva, equitativa y de calidad, sin discriminación, con la adopción de medidas como el subsidio de los costes indirectos asociados a la escolaridad, la elaboración de programas de protección social como transferencias monetarias para familias pobres, y la garantía de sistemas educativos y escuelas que respondan a las necesidades y los intereses específicos de cada género.						X	
Movilizar apoyo para fomentar políticas transformadoras de género en la educación de los niños y las niñas.				X			X
Elaborar programas de aprendizaje acelerado y de transición para los niños que, igual que las niñas, no pudieron beneficiarse de una educación o para quienes esta se vio interrumpida.						X	X
Fortalecer y hacer cumplir la legislación y las normativas laborales y asegurarse de que estén en conformidad con las políticas de educación obligatoria con el fin de evitar que la juventud quede fuera de la escuela y prevenir daños.						X	
Supervisar el rendimiento académico de las y los estudiantes, el índice de asistencia y otros indicadores de abandono escolar, dando seguimiento con estudiantes y padres según sea necesario.	X	X			X	X	
Respaldar intervenciones, incluida la orientación profesional, para ayudar a los niños y jóvenes varones a entender el valor de la educación superior.	X	X	X	X	X	X	
Trabajar en conjunto con comunidades locales en las que los niños se encuentran en riesgo de abandono escolar para sensibilizar acerca de la importancia de finalizar un ciclo básico educativo completo.		X		X	X	X	X
Reformar las prácticas tradicionales o adaptar el momento de su realización, como por ejemplo las ceremonias de iniciación, que hacen que los niños dejen de ir a la escuela.	X	X		X		X	
Aprovechar las lecciones aprendidas en el extenso trabajo llevado a cabo para identificar y abordar los obstáculos que obstaculizan la educación de las niñas.				X	X	X	X
<b>Hacer que el aprendizaje sea transformador de género, seguro e inclusivo para todas y todos los educandos</b>							
Crear entornos de aprendizaje transformadores de género e inclusivos que respondan a las necesidades de todas y todos los educandos. Esto incluye capacitar a las y los docentes en pedagogías transformadoras de género, permitirles cuestionar las normas de género rígidas y hacer que los programas escolares, la enseñanza y el aprendizaje sean transformadores de género, inclusivos y libres de estereotipos.	X				X	X	X
Promocionar una cultura de aprendizaje positiva que estimule el interés de todas y todos los educandos, con docentes justos que muestren altas expectativas en todos los niños y niñas y que les aporten comentarios constructivos que fomenten relaciones estudiante-docente de gran calidad.	X				X		
Introducir o reforzar el apoyo lingüístico para el aprendizaje, como opciones de instrucción en la lengua materna y apoyo lingüístico escolar para estudiantes de minorías étnicas, migrantes, desplazados y refugiados.					X	X	
Implementar programas de tutoría y de mentoría para niños con rendimiento escolar deficiente.					X	X	
Promover enfoques de “toda la escuela” para fomentar la igualdad de género e incluir a los padres y a la comunidad en las actividades diseñadas para eliminar los estereotipos de género.	X	X	X	X	X	X	X
Prohibir el castigo corporal en la escuela, introducir, difundir y hacer cumplir los códigos de conducta a las y los docentes y a las y los estudiantes, y proporcionar capacitación sobre disciplinas positivas y no violentas a la docencia, así como mecanismos eficaces de respuesta y de vigilancia.					X	X	
Eliminar la separación de clases y minimizar las prácticas de segregación de género.					X	X	
Suprimir las políticas de repetición e implementar la promoción automática al siguiente grado junto con un apoyo escolar adecuado.					X	X	
Elaborar y utilizar estrategias pedagógicas eficaces para desarrollar las habilidades lectoras de los niños.					X	X	X

Implementar una educación integral en sexualidad y abordar las masculinidades y normas de género dañinas.					X	X	X
Elaborar programas dirigidos a niños y niñas y a jóvenes de ambos sexos para cuestionar las normas de género dañinas y participar críticamente en cuestiones de masculinidades restrictivas a través de actividades curriculares (básicas o adicionales), extracurriculares o comunitarias.	X	X	X	X	X	X	X
Incorporar las reformas curriculares para respaldar el aprendizaje y las habilidades sociales y emocionales.						X	
Prevenir y responder a todo tipo de violencia de género en el entorno escolar a través de la legislación, la orientación normativa, la capacitación docente, los enfoques de "toda la escuela", las intervenciones comunitarias y los mecanismos de seguimiento y rendición de informes robustos.				X	X	X	X
Proporcionar acceso a información precisa y sin juicios sobre la orientación sexual y la identidad y expresión de género en el entorno escolar.					X	X	
Ofrecer actividades extracurriculares para mantener a los niños en la escuela y ayudarles a desarrollar competencias transferibles y sociales.					X	X	
<b>Invertir en mejores datos y generar evidencia</b>							
Recolectar y publicar datos desglosados por género y características cruzadas para entender mejor la participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños en la educación, incluidos los más marginados. Recopilar y manejar datos sensibles con cuidado.					X	X	X
Apoyar a los gobiernos, cuando sea necesario, para que mejoren el análisis interseccional de niños y jóvenes varones y lo utilicen para elaborar políticas y planes del sector educativo con base en evidencia.							X
Invertir en estudios longitudinales para tener una mejor comprensión sobre cómo se generan las actitudes de género durante la adolescencia e identificar los puntos clave de intervención.						X	X
Invertir en investigaciones acerca de la eficacia de las políticas, los programas y las intervenciones que abordan la desvinculación de y las desventajas en la educación que sufren los niños, en particular en relación con la intersección de las desventajas.						X	X
Llevar a cabo evaluaciones rigurosas para determinar qué medidas funcionan para conseguir que los niños regresen a la escuela y aprendan, con un enfoque en los niños con alto riesgo de pobreza de aprendizaje y de deserción.						X	X
Realizar investigaciones sobre los costes sociales y económicos del abandono escolar de los niños en distintos contextos.						X	X
Realizar investigaciones sobre el papel que la homofobia y la transfobia juegan en el abandono escolar de los niños y elaborar estrategias adecuadas para hacer frente a estos fenómenos y para proteger a la juventud LGBTIQ de la discriminación.						X	X
<b>Desarrollar y financiar sistemas educativos equitativos, inclusivos y transformadores de género</b>							
Aprovechar el actual replanteamiento del sistema educativo en el contexto de la pandemia de COVID-19 para reconstruir mejor y crear sistemas educativos transformadores de género y resilientes a futuras crisis.						X	X
Desarrollar planes y políticas del sector educativo con perspectiva de género basados en la Alianza Mundial para la Educación (AME) y la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) que incluyan un enfoque equitativo más amplio en el que se identifiquen los desafíos a los que se enfrentan los niños de manera desproporcionada o que les son específicos, y asegurarse de que se aborden las necesidades de todas y todos los estudiantes.						X	X
Invertir considerablemente en educación centrándose en las niñas y los niños más necesitados.						X	X
Invertir en servicios de atención y educación de la primera infancia para sentar las bases para el aprendizaje.						X	X
Financiar la implementación de respuestas con base en evidencia con el objetivo de prevenir o eliminar las disparidades de género en todos los ámbitos y en todos los niveles de la educación.						X	X
<b>Promover y garantizar enfoques integrados, coordinados y que abarquen todo el sistema</b>							
Crear y participar en asociaciones con múltiples partes interesadas bajo dirección gubernamental para mejorar la educación de los niños y las niñas.						X	X
Colaborar con grupos de educación locales (facilitando el diálogo sobre políticas entre el gobierno y los asociados bajo dirección gubernamental) y con el Education Cluster (el grupo de coordinación de respuestas para garantizar que las necesidades educativas durante las crisis queden satisfechas).						X	X
Garantizar enfoques completos y coordinados para abordar la desvinculación educativa de los niños, reagrupando a actores de los sectores de educación, género, empleo, juventud, salud y justicia.						X	X



## Capítulo 1

# Introducción



# Introducción

## Antecedentes y razonamiento

La Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 hace la promesa de no dejar a nadie atrás. Para ello, son necesarias una reflexión y una acción transformadoras. De conformidad con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 sobre una educación inclusiva, equitativa y de calidad, es preciso garantizar que las niñas y los niños tengan las mismas oportunidades a la hora de adquirir el conocimiento y las habilidades que necesitan para su vida personal y laboral, y que se les empodere para que vivan la vida a la que aspiran. Con el fin de lograr el derecho a la educación para todas y todos, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza —tal como establece la meta 4,5 del ODS 4— los países y la comunidad internacional no solo deben incrementar sus esfuerzos para hacer frente a los obstáculos a los que se enfrentan las niñas y que les impiden escolarizarse y aprender, sino que también deben entender y desarrollar estrategias para abordar el bajo rendimiento y el abandono escolar de los niños, en particular el de aquellos que pertenecen a grupos desfavorecidos. Las expectativas relacionadas con el género afectan a todas y todos los educandos, ya sean niñas, niños, o mujeres u hombres jóvenes. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todas y todos durante toda la vida —ODS 4— y lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas —ODS 5— requiere una acción transformadora del género.

Si queremos conseguir la igualdad de género en y a través de la educación a nivel mundial es fundamental mejorar las oportunidades educativas para las niñas. Las niñas en muchos países no solamente continúan enfrentándose a obstáculos que les impiden acceder a una educación de calidad, sino que además tienen que lidiar con desigualdades, discriminación y explotación en el mundo laboral y en su vida adulta, incluso si su rendimiento escolar es mejor que el de sus pares varones.

Sin embargo, también es importante garantizar que el enfoque de conseguir la igualdad y la paridad de género no ignore a los niños. Garantizar el acceso a una educación de calidad para todos no es un juego de suma cero; oponer las necesidades de los niños y las niñas va en contra del enfoque inclusivo de la educación promovido por la agenda de los ODS (Barakat et al., 2016). Apoyar a los niños no significa que las niñas vayan a salir perdiendo, ni viceversa. La igualdad de oportunidades educativas beneficia tanto a los niños como a las niñas, así como a la sociedad en general.

La desvinculación educativa de los niños y su deficiente progresión escolar tienen repercusiones más amplias para la sociedad (Barker et al., 2012). La educación tiene un impacto positivo en el crecimiento económico, así como en los salarios. El hecho de contar con habilidades resulta de gran importancia para el crecimiento económico y cursar una educación secundaria y superior ayuda a conseguir salarios más elevados (Sperling et al., 2016). Por lo tanto, el desempeño insuficiente de los niños y los jóvenes y su abandono escolar temprano tienen implicaciones económicas significativas. Asimismo, la educación de los niños es importante para lograr la igualdad de género y para la consecución de resultados sociales y de salud. De acuerdo con la meta 4,7 del ODS 4, la educación es una oportunidad para desafiar las normas discriminatorias de género a través de un currículo y una pedagogía que sean transformadores de género. Los hombres instruidos son más propensos a tratar de manera igual a hombres y mujeres, así como a apoyar las políticas sobre la igualdad de género (Barker et al., 2012). Aquellos con una mejor educación están más dispuestos a ayudar con las tareas domésticas y a asumir responsabilidades familiares (McCormack y Brownhill, 2014). Por último, los hombres con un nivel educativo elevado gozan de mejor salud y bienestar. La falta de educación y de oportunidades puede llevar a los hombres a entrar en bandas criminales (Imbusch et al., 2011).

La educación secundaria puede resultar especialmente importante para la igualdad de género (Barker et al., 2012; Fulu et al., 2013). Por ejemplo, los varones que han cursado una educación secundaria son más propensos a condenar la violencia de género (Marcus, 2014). Abordar la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños, por lo tanto, puede resultar transformador para promover la igualdad de género, reducir la violencia y proteger el futuro de todos y todas.

Además, el coste social y fiscal de que los niños no finalicen la educación básica puede resultar muy elevado. El abandono escolar temprano y el hecho de no trabajar ni estudiar después de la escuela genera costes para las y los individuos. No solamente tiene repercusiones en sus perspectivas de empleo, salariales y de satisfacción laboral, sino que también tienen consecuencias en sus elecciones y su comportamiento, que a su vez pueden repercutir en su salud, en su desempeño como ciudadanos y en sus decisiones familiares. Estos costes se van acumulando durante toda la vida laboral e implican gastos a los contribuyentes en forma de una menor recaudación fiscal y un mayor gasto público en materia de salud y delincuencia. Asimismo, existen costes derivados de la pérdida de ingresos personales y de las consecuencias del delito (ver el **Recuadro 1**).

## RECUADRO

## 1

## Los costes estimados del abandono escolar temprano y de la desvinculación de la educación son elevados para los niños

Un estudio australiano utilizó una estimación prudente del coste fiscal y social derivado del abandono escolar temprano y del hecho de no trabajar ni estudiar y llegó a la conclusión de que todo estudiante que no finaliza la escolarización tal como promete el ODS 4 o que se desvincula de la escuela y el trabajo supone un coste directo para la sociedad. Para la cohorte masculina, el coste fiscal a lo largo de la vida de cada abandono escolar temprano se estimó en 9,3 mil millones de dólares australianos (AUD) y el coste social en 16,6 mil millones de AUD. En cuanto a la cohorte femenina, el coste fiscal se estimó en 3,4 mil millones de AUD y el coste social en 6,6 mil millones de AUD. Las mayores pérdidas para los varones reflejan tasas de criminalidad más altas, así como déficits más elevados en los ingresos cuando se comparan con sus pares que han finalizado un ciclo completo de educación básica. En la cohorte de jóvenes desvinculados del trabajo y de los estudios, el coste fiscal a lo largo de la vida de los varones se estimó en 8,3 mil millones de AUD y el coste social en 19,3 mil millones de AUD, mientras que el de las mujeres se estimó en 10,5 mil millones de AUD y 30,2 mil millones de AUD respectivamente (Lamb y Huo, 2017). Los costes acumulados estimados como resultado de este fenómeno son enormes y dejan patente la necesidad de poner en práctica un enfoque educativo inclusivo que garantice la igualdad de oportunidades educativas para niños y niñas.

Los niños no forman un grupo homogéneo. No todos los niños se desvinculan de la escuela ni sufren desventajas. Los datos de países de ingresos altos apuntan a una mayor variedad en los resultados escolares de los niños que en los de las niñas (Cuttance y Thompson, 2008; Robinson y Lubienski, 2011). Asimismo, la literatura señala la necesidad de reconocer la importancia de la interseccionalidad teniendo en cuenta la manera en que el género interfiere con la pobreza, la ubicación, la discapacidad, la etnicidad, la lengua, la migración, el desplazamiento, el encarcelamiento, la religión, la orientación sexual y la expresión e identidad de género (Cappon, 2011; UNESCO, 2020a, 2020b) y cómo ello agrava la desventaja. Por lo tanto, la pregunta es *qué* niños requieren apoyo. De manera general, los niños y los hombres son privilegiados en todo el mundo dado que sigue existiendo una gran brecha de género en detrimento de las mujeres en materia de participación económica y de oportunidades, así como de empoderamiento político, y esta brecha continúa ampliándose (Foro Económico Mundial, 2021). Los mejores resultados escolares obtenidos por las niñas y las mujeres no son suficientes por sí solos para cerrar estas brechas de género (OCDE, 2021c). Sin embargo, se debe prestar apoyo a los niños y hombres jóvenes que se están quedando rezagados.

Son muchos los factores que repercuten en la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños. Factores de incitación, como la irrelevancia de la educación y los costes de escolaridad, y de disuasión, como la presión de los padres y las expectativas sociales para que los varones entren en el mercado laboral, pueden acabar apartándolos de la escuela, a veces en contra de su voluntad (Cunningham, 2008). Es posible que los niños y hombres jóvenes no le den importancia al rendimiento escolar y la influencia que este puede ejercer sobre sus

ingresos si las oportunidades laborales para varones con educación superior son escasas. En algunos contextos, la entrada relativamente sencilla al mercado laboral puede dar como resultado una complacencia hacia la educación (Jha y Kelleher, 2006). Las normas y las expectativas de género ejercen un impacto sobre la motivación y el deseo de aprender de los niños. Los estereotipos de género combinados con relaciones desiguales de poder y nociones negativas de masculinidad apartan a los niños de la escuela y pueden exponerles a comportamientos de riesgo, a la delincuencia y a la violencia. La pobreza y la necesidad de trabajar se entrecruzan con políticas y prácticas educativas que apartan a los niños de la escuela.

Este informe contribuye a entender la multitud de factores que repercuten en la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños, así como sus consecuencias para progresar hacia la consecución de la igualdad de género en la educación y en la sociedad en general. Aparte de entender mejor y en más profundidad estos factores, y su interacción, es importante entender cuáles de ellos impiden que se produzca esta tendencia y cómo se puede revertir este tipo de tendencias. Asimismo, este informe analiza políticas y programas con el fin de identificar mejores prácticas y prácticas prometedoras para hacer frente la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños.

Este informe no pretende presentar un estudio comparativo global entre niños y niñas, sino que se centra en países y contextos cuyos datos han demostrado que los niños están rezagados y tienen dificultades para acceder a y avanzar en la educación. Si bien las niñas siguen enfrentándose a graves desventajas y desigualdades en la educación, el informe apunta a que los niños afrontan desafíos similares y distintos, que no forman un grupo homogéneo y que algunos de ellos necesitan ayuda.

Este informe es el resultado de la labor de la UNESCO en materia de igualdad de género en y a través de la educación para entender la desvinculación de la educación de los niños (ver **Recuadro 2**). En consonancia con publicaciones recientes de las Naciones Unidas y sus asociados (por ejemplo, Banco Mundial, 2022; Comisión Europea, 2021; The Commonwealth Education Hub y UNGEI, 2016; UNESCO, 2018a; UNGEI, 2012), es el primer informe global de esta magnitud sobre la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños en el que se incluyen datos tanto cualitativos como cuantitativos de unos 140 países.

## RECUADRO 2

Lograr la igualdad de género en y a través de la educación – entender mejor la desvinculación de la educación de los niños

En 2019, la UNESCO empezó a analizar la situación a nivel mundial, a documentar buenas prácticas y a promover acciones colectivas sobre la desvinculación de la educación de los niños. La UNESCO ha trabajado junto con varios asociados, entre los que se incluyen agencias de desarrollo bilaterales, organizaciones multilaterales, organizaciones de la sociedad civil y la academia, para entender los factores económicos, sociales y culturales que repercuten en la desvinculación de la educación de los niños, así como para desarrollar estrategias que aborden estos desafíos. Del 4 al 6 de diciembre de 2019 se llevó a cabo una consulta técnica y en 2020 se finalizaron cinco estudios de caso que han sido utilizados para elaborar este informe.

## Objetivos y preguntas de investigación

Este informe forma parte de esfuerzos más generales para garantizar que ningún niño, niña o joven se quede atrás en la labor colectiva por conseguir el ODS 4 de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Los objetivos de este informe son:

- Examinar la situación mundial actual en relación con la participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños en la educación con un énfasis en las características cruzadas que pueden agravar la desvinculación y las desventajas.
- Identificar factores estructurales y relacionados con el género a nivel individual, familiar, comunitario, entre pares, escolar y de la sociedad en general que dificultan o facilitan la participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños en la educación.
- Documentar iniciativas prometedoras en materia de políticas y programas, evaluando por qué ciertas estrategias funcionan en ciertos contextos, así como sus potenciales implicaciones en otros entornos.

Por otra parte, el informe pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la situación mundial actual en lo que refiere a la desvinculación de la educación de los niños? ¿Cuál es el desempeño de los niños en relación con todos los indicadores educativos clave?
- ¿En qué países o regiones están más rezagados los niños, y en qué niveles de educación?
- ¿Cuáles son los factores (económicos, sociales, culturales o de otra índole) que repercuten en la desvinculación y las desventajas educativas de los niños? ¿Cómo se combinan otras características con el género para agravar las desventajas?



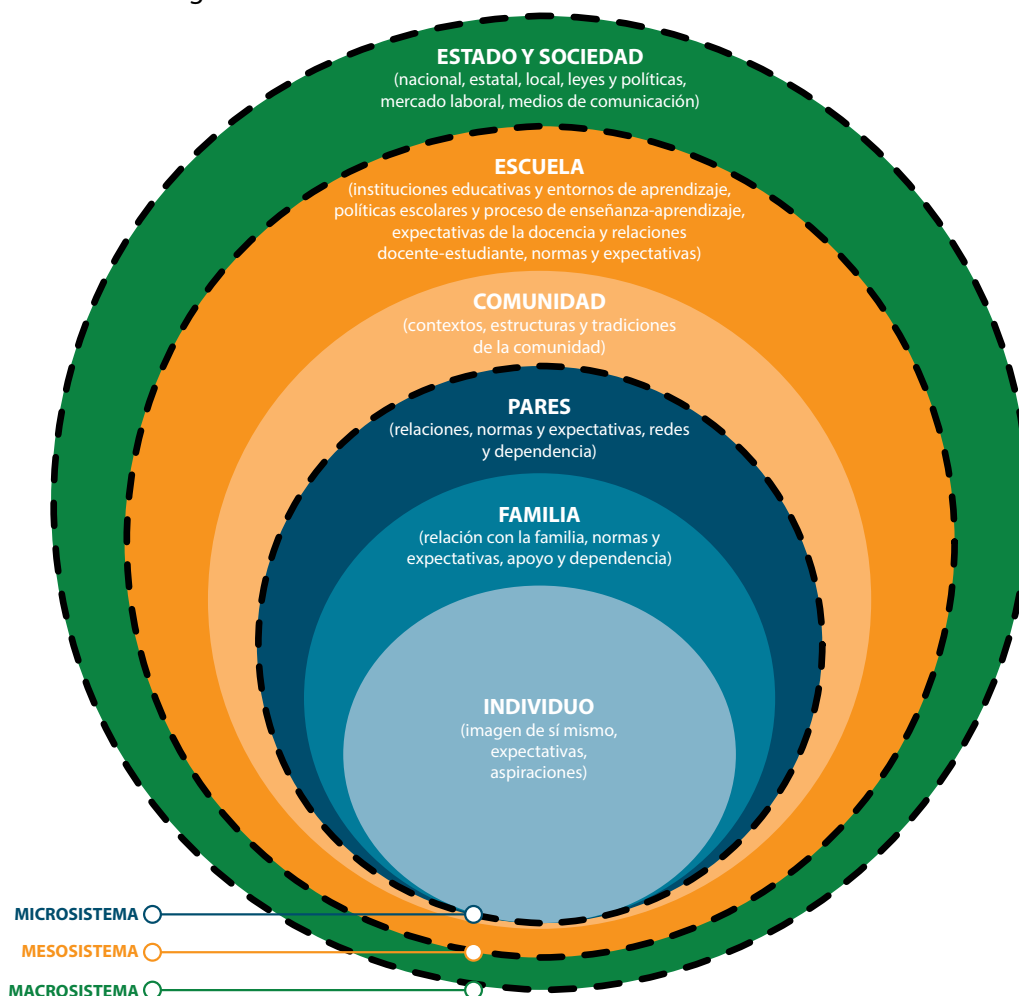
- ¿Cómo influyen las normas y expectativas sociales de género —representadas en las escuelas y en las clases— en la participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños en la educación?
- ¿Cuáles son los impactos del COVID-19 en la desvinculación y las desventajas educativas de los niños?
- ¿Qué han hecho los países y los asociados para abordar estos desafíos?
- ¿Qué políticas y programas parecen haber funcionado y qué elementos podrían replicarse en otros contextos? ¿Cuáles son las condiciones necesarias del éxito? ¿Por qué se ha fracasado y qué se debe tener en cuenta en el proceso de adaptación o réplica?

## Marco conceptual

El marco conceptual para este informe se basa en el enfoque de la teoría ecológica de los sistemas desarrollado originalmente por Bronfenbrenner (1989, 1995) que estudia los factores multifacéticos e interrelacionados que influyen sobre el desarrollo del niño. Este modelo

ha sido ampliamente utilizado en las intervenciones que fomentan los cambios de comportamiento, incluidas aquellas que abordan la educación y la salud, y tiene en cuenta los factores de riesgo y de protección que existen a nivel individual, familiar, comunitario, entre pares, escolar, estatal y social. Se trata asimismo de una de las explicaciones más reconocidas y aceptadas acerca de la influencia que el entorno social ejerce en el desarrollo de los niños y las niñas (Velez Agosto et al., 2017). Si bien es cierto que este informe toma prestadas del modelo las nociones de sistemas y su interconexión, las ha adaptado, tal como se muestra en el **Gráfico 1** para el marco de la investigación, y contempla seis niveles dentro de los tres sistemas: individual, familiar y de pares dentro del microsistema (aquellos más cercanos al individuo), comunitario y escolar dentro del mesosistema (en el entorno del individuo, en este caso se hace referencia a las instituciones educativas), y estatal y social, considerados como una única entidad, dentro del macrosistema (el sistema más amplio que incluye las normas a nivel del estado y de la sociedad). En el **Cuadro 1** se describen en detalle los niveles de los sistemas del modelo ecológico.

**Gráfico 1:** Modelo ecológico



**Cuadro 1:** Seis niveles dentro de los tres sistemas del modelo ecológico aplicado a la educación

Nivel	Descripción	Interrelaciones
Individuo (Microsistema)	Imagen personal (incluye la identidad “masculina”), expectativas de los demás (familia, amigos y escuela) y aspiraciones (en la educación, en la vida laboral y en la vida adulta) que pueden repercutir, de manera positiva o negativa, en la participación, el avance y los resultados de aprendizaje en la educación.	El individuo interactúa con todos los niveles del modelo y puede estar influenciado por, pero también influenciar a, otros niveles.
Familia (Microsistema)	Las normas, expectativas y aspiraciones sociales, el apoyo de los padres o los cuidadores en materia de educación, y el tamaño, la composición, la ubicación y el nivel socioeconómico del hogar.	Las influencias de la familia y de los pares pueden reforzarse entre ellas, pero también pueden ser contradictorias y tener implicaciones sobre la participación en la educación.
Pares (Microsistema)	Las expectativas de los pares, las normas de género más generalizadas, las redes sociales formales e informales (como asociaciones deportivas o pandillas) y los sistemas de apoyo social pueden ejercer una influencia, positiva o negativa, en la participación, el avance y los resultados de aprendizaje en la educación.	
Comunidad (Mesosistema)	Las costumbres o tradiciones, las estructuras comunitarias de rendición de cuentas, los contextos comunitarios y las redes formales e informales pueden ejercer una influencia, positiva o negativa, en la participación, el avance y los resultados de aprendizaje en la educación, incluidas las instituciones tradicionales y religiosas, y la participación de la sociedad civil en la educación.	Las estructuras y procesos comunitarios pueden tener repercusiones sobre la familia, los grupos de pares, la escuela y, por lo tanto, también sobre el individuo.
Escuela (Mesosistema)	Características de las instituciones educativas que influyen, de manera positiva o negativa, en la participación, el avance y los resultados de aprendizaje en la educación, incluidos los entornos escolares, el personal docente, las oportunidades de desarrollo profesional de las y los docentes, las prácticas pedagógicas, las normas sociales y las expectativas de género, los niveles de violencia en el entorno escolar, la disponibilidad y la aplicación de mecanismos para desarrollar políticas escolares y otros factores como las actitudes y expectativas de las y los docentes y las relaciones docente-estudiante.	La escuela y su interconexión con otras instituciones y con el individuo es la más importante, ya que se trata del lugar donde se lleva a cabo la participación en la educación.
Estado y sociedad (Macrosistema)	Las políticas y leyes locales, estatales y nacionales (o la falta de ellas) que repercuten, de manera positiva o negativa, en la participación, el avance y los resultados de aprendizaje en la educación, así como el contexto social, económico y laboral más amplio (incluyendo la prevalencia de la delincuencia juvenil, la empleabilidad y los mercados laborales o la movilidad social), el respaldo de la igualdad de género, incluyendo las normas y prácticas sociales, y las expectativas culturales.	La sociedad y el Estado influyen sobre todos los otros sistemas y estructuras. Unas políticas adecuadas junto con mecanismos institucionales apropiados pueden cambiar las normas sociales dañinas.

Fuente: Adaptado de UNESCO (2019h), pág. 7 (no publicado).

El informe aplica un análisis teórico complementario que contempla la utilización de una perspectiva de género y de masculinidad en relación al abandono escolar de los niños. Este marco analiza los elementos que estructuran las actitudes y los comportamientos de niños y jóvenes varones (así como de niñas y mujeres jóvenes) en materia de educación, empleo, delincuencia y otras cuestiones.

Este informe reconoce que la diversidad de identidades y expresiones de género no puede limitarse al concepto binario de niño y niña, mujer y hombre. Sin embargo, en ausencia de sistemas efectivos generalizados para recopilar información sobre estos aspectos poco

investigados y a menudo estigmatizados de la vida de las personas, el análisis de este informe se basa principalmente en datos desglosados por sexo. Asimismo, el informe hace referencia a aquellos aspectos para los que existen datos y evidencia adicionales.

## Definiciones y conceptos

La **desvinculación de la educación de los niños** en este informe hace referencia a un fenómeno de género que deriva parcialmente de normas y conceptos de masculinidad dentro de las sociedades. Tales normas y conceptos de masculinidad pueden tener como

consecuencia el abandono escolar de niños y jóvenes varones de manera consciente o inconsciente. Asimismo, otros factores sociales, económicos y culturales en las familias, comunidades y escuelas pueden derivar en una menor participación escolar de los niños y contribuir a su abandono.

La **desventaja en la educación** hace referencia a la medida en que un grupo en particular (por ejemplo, niños o niñas) está rezagado en comparación con otros grupos en varios resultados educativos. En este informe, esta desventaja a menudo se expresa a través de medidas de disparidad de género, pero también reconoce las desventajas particulares derivadas de otras características cruzadas.

Este informe considera las **masculinidades** como algo que se ha construido, producido y reproducido. Las masculinidades son variables y pueden cambiar en el tiempo y el espacio, en las sociedades y a lo largo de la vida (Kimmel et al., 2004). Las masculinidades pueden hacer referencia a identidades (por ejemplo, “proveedor” o “protector”), a normas sociales (ser agresivo o no mostrar emociones) y a dinámicas de poder (como la subordinación de mujeres y niñas y de hombres que no se adecuan a las normas dominantes de género).

Por **igualdad de género en la educación** se entiende que el derecho a la educación para todos los y las estudiantes se respeta de manera igualitaria. Todos los y todas las estudiantes tienen un acceso igualitario a oportunidades de aprendizaje, recursos y protecciones, y todos y todas reciben el mismo trato y se benefician en igual medida de la educación.

La **igualdad de género a través de la educación** se refiere al papel clave que la educación desempeña en la manera de abordar la cuestión más general de la igualdad de género. Las instituciones educativas pueden promover actitudes y patrones de creencia, transformando la manera en que las personas consideran los roles tradicionales de género, y ayudando a llevar a cabo un cambio sostenible a largo plazo. Lograr resultados equivalentes para educandos de sexo masculino, femenino y de género no binario puede favorecer el empoderamiento de personas de todo tipo de género y mejorar así sus vidas (UNESCO, 2019b).

Las **normas de género** se refieren a las ideas sobre la manera en que los hombres y las mujeres deben comportarse: las expectativas y los estándares que se fijan para cada género en las distintas sociedades, culturas y comunidades. Las personas interiorizan esas “reglas” a una edad temprana, al principio de un ciclo de socialización y de estereotipos de género, que continúa a lo largo de toda su vida. Así pues, las normas de género no corresponden únicamente a las expectativas de cada uno con respecto de los demás, sino también con respecto de uno mismo (UNICEF et al., 2019). El proceso de socialización que tiene lugar dentro de las instituciones educativas a menudo replica el de la sociedad en general y reproduce las normas sociales y de género (Stromquist, 2007).

**Transformador de género** hace referencia al hecho de abordar las causas subyacentes de la desigualdad de género. Incluye políticas e iniciativas que no solamente atienden a las distintas necesidades, aspiraciones, capacidades y contribuciones de niñas, niños, mujeres y hombres, sino que también hacen frente a políticas



y prácticas existentes y discriminatorias para lograr un cambio radical (UNESCO, 2018b). Un enfoque transformador de género en la educación es aquel que abarca políticas, programas e intervenciones que crean oportunidades para desafiar de manera activa las normas de género y las desigualdades en general. Esto incluye abordar la igualdad de género a través del currículo y de las reformas de la enseñanza.

La **perspectiva de género** significa que las estrategias incluyen un análisis de género con base empírica que identifique y reconozca las diferencias y las desigualdades de género existentes (UNESCO, 2018b). Las actividades a este nivel incluyen políticas y acciones específicas que aborden las desigualdades. Las estrategias con perspectiva de género, como la capacitación acerca de una pedagogía con perspectiva de género, se pueden utilizar como parte de un enfoque de la educación más amplio y transformador de género.

La **interseccionalidad** en este informe hace referencia a la manera en que se combinan y superponen las distintas formas de discriminación. Características como el género, la edad, la discapacidad, la etnia, la geografía, el desplazamiento, el nivel socioeconómico y la orientación sexual y la identidad y expresión de género pueden combinarse y superponerse, causando múltiples niveles de desventaja y marginación (UNESCO, 2020a). La evidencia sugiere que múltiples jerarquías que se apoyan en gran medida en nociones de masculinidad llevan a los niños a obtener resultados diferenciales dentro de los sistemas de escolarización (Froschl y Sprung, 2005). Estas nociones de masculinidad se combinan con las características mencionadas anteriormente.

## Metodología

Este informe se basa en investigaciones documentales que combinan el análisis original de conjuntos de datos estadísticos relativos a los indicadores educativos más importantes, una revisión de la literatura en lo que refiere a los factores que influyen la participación, el avance y los resultados de aprendizaje en la educación, y la evaluación de programas. Asimismo, incorpora conclusiones de estudios de caso nacionales en los que se ha llevado a cabo una investigación primaria.

Los datos estadísticos utilizados en este informe se basan en análisis secundarios de conjuntos de datos extraídos de la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) a la cual se accedió en agosto de 2021, salvo que se indique lo contrario. El IEU recibe datos desglosados por género de 162 países. El análisis examina el desempeño actual de los países y las regiones en relación con los indicadores clave y con el progreso alcanzado desde el año 2000, a principios del milenio, con el objetivo de mostrar los cambios entre los datos recolectados para hacer un seguimiento de los objetivos de la Educación para Todos (EPT) y aquellos recopilados desde el inicio de la Agenda

para el Desarrollo Sostenible 2030 y el ODS 4. El año más reciente para el que se informa de datos disponibles de los conjuntos de datos es 2020. Sin embargo, en la práctica, son pocos los países que aportaron datos sobre los indicadores para 2020. Por ejemplo, los datos del índice de paridad de género en las tasas de finalización de la primaria y el primer y segundo ciclo de secundaria no remitieron puntos de datos para 2020. Incluso en 2019 no había datos disponibles para ninguno de los países y territorios de las Naciones Unidas. Solamente nueve países informaron acerca del índice de paridad de género para la educación primaria en 2019. Por lo tanto, para hacer frente al problema de la disponibilidad de datos y recopilar información de la mayor cantidad de países y territorios, este informe utilizó datos correspondientes a dos períodos distintos de cinco años cada uno. De 2000 a 2005 se seleccionó el primer punto de entrada de datos disponible. Si un país disponía de datos para 2001, 2003 y 2004, el análisis utilizó los puntos de datos de 2001 para este informe. De 2015 a 2019 se seleccionó el último punto de entrada de datos disponible. Si un país disponía de datos para 2015, 2017 y 2018, el análisis utilizó los puntos de datos de 2018 para este informe.

Cuando se presenta información de un país a título individual, este informe hace referencia al año en el que se envió la información a la base de datos del IEU, tanto en el primer período como en el segundo. Por ejemplo, si se compara el índice de paridad de género en la educación primaria en Nepal, se estará haciendo referencia al año 2003 para el primer período y al 2018 para el segundo. Esto queda reflejado en los **Capítulos 2 y 3**.

La revisión de la literatura que se presenta en los **Capítulos 2 y 3** se llevó a cabo con base en: (1) investigaciones académicas publicadas; (2) documentos de política gubernamentales; (3) documentos e informes de organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales; (4) otra literatura gris que incluye informes de evaluación y blogs de investigación. Tras un análisis inicial del contenido, la literatura que se revisó en más detalle fue aquella que hacía referencia a la educación de los varones o al género y la educación, salvo en el caso de informes en materia de COVID-19 y aquellos temas de interés previamente acordados como la educación integral en sexualidad. Se utilizaron revistas evaluadas por pares de alta calidad, así como literatura gris y blogs de investigación, en especial cuando abordaban investigaciones emergentes (por ejemplo, el Centro para el Desarrollo Global, UKFIET). La información acerca de las páginas web y los documentos que se han consultado aparecen en el **Apéndice**, así como los términos clave de búsqueda. Las búsquedas estaban inicialmente restringidas a la literatura a partir de 2010 y en adelante, aunque se hicieron algunas excepciones para citar investigaciones originales o reconocer la investigación fundamental realizada en la materia.



La UNESCO también llevó a cabo un análisis de políticas e identificó programas e iniciativas que pueden considerarse buenas prácticas o prácticas prometedoras. Para el análisis de políticas se examinaron documentos de países seleccionados, y se resumieron y utilizaron para desarrollar un tablero de políticas de respuesta clave. Aunque el enfoque del análisis se centró en las políticas dirigidas específicamente a los niños, también tuvo en cuenta respuestas generales, en particular en relación con el género y la inclusión, que abordan las restricciones educativas que afectan a los niños de manera desproporcionada en los contextos de esos países. Se eligieron 19 países<sup>1</sup> para el análisis con base en criterios que incluían indicadores clave de las desventajas que sufren los niños: un índice de paridad de género (IPG) mayor a 1,10 para uno o más indicadores de escolarización o finalización, índices de rendimiento escolar sistemáticamente inferiores y estudios sólidos que apuntan a desventajas en las medidas de calidad/entorno educativo como por ejemplo la experiencia de la violencia en el entorno escolar. Asimismo, se prestó la debida atención a la inclusión de una variedad de países de distintas regiones y pertenecientes a todos los grupos de ingresos. A la hora de elegir los países también se tuvo en cuenta la disponibilidad de documentos de política en inglés, aunque se utilizaron dos conjuntos de documentos en español de países de América Latina que fueron traducidos previamente para su análisis. Además de los 19 países, se añadieron algunos ejemplos de otros países. Las fuentes principales incluyen la base de datos Planipolis del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO y la página web PEER (Profiles Enhancing Education Reviews, o Perfiles para Mejorar las Evaluaciones de la Educación) desarrollada por el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO; los documentos de respuesta política de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); y los documentos analíticos e informes del Banco Mundial, de la UNESCO y del Instituto de Desarrollo de Ultramar (ODI, por sus siglas en inglés). Se puede encontrar más información en el **Apéndice**.

Para identificar buenas prácticas y prácticas prometedoras se seleccionaron programas e iniciativas que abordan la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños con base en los siguientes criterios. El programa/iniciativa:

- Aborda una o más dimensiones del modelo ecológico u obstáculos estructurales a la educación
- Ha estado activo durante los últimos 10 años

- Ha sido examinado y ha demostrado tener un impacto positivo en (la buena práctica de) la educación de los niños (o tanto de niños como de niñas), o resulta relevante y coherente y puede tener un impacto positivo en la educación de los niños (o tanto de niños como de niñas) aunque se necesitan más datos (sobre la práctica prometedora)
- Tiene potencial para ser replicado.

La UNESCO también llevó a cabo investigaciones centradas en países en forma de una serie de estudios de caso para entender el fenómeno de la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños, los factores subyacentes y las prácticas prometedoras que garanticen el desarrollo de los niños en y a través de la educación en el contexto nacional y subnacional. Reconociendo que este fenómeno varía de manera significativa según la región, se llevaron a cabo estudios de caso en cuatro regiones (Asia-Pacífico, América Latina y el Caribe, los Estados Árabes y África Subsahariana). Los equipos nacionales de investigación examinaron la situación en cinco países —Fiji, Kuwait, Lesotho, Perú y los Emiratos Árabes Unidos— y utilizaron una adaptación del modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco analítico (**Gráfico 1**). Estos estudios se basan en una investigación exhaustiva con métodos mixtos. Se puede encontrar más información en el **Apéndice**.

Se creó un grupo de referencia para que contribuyera a los estudios de caso mediante el intercambio de documentos clave, la aportación de sus conocimientos técnicos, la revisión del progreso y la aprobación de las fases importantes de la iniciativa. A finales de 2019 se celebró una reunión de consulta técnica con el grupo de referencia, los equipos nacionales de investigación y la UNESCO para analizar y debatir los resultados de los estudios de caso nacionales (ver **Recuadro 2**).

## Examen ético

Se desarrollaron directrices éticas normalizadas para la investigación de los estudios de caso nacionales. La UNESCO examinó y validó los instrumentos de recolección de datos. De acuerdo con las directrices, los encuestados leyeron y firmaron formularios de consentimiento para todos los tipos de herramientas, o se les leyó en voz alta a las personas encargadas de administrar las herramientas quienes firmaron, en todos los casos mencionando la fecha y el lugar. Se informó acerca del estudio a todos los padres y tutores de las escuelas participantes, así como de la posibilidad de participación de sus hijos e hijas con derecho de rechazo. En el caso de los niños

1. Armenia, Bangladesh, Bhután, Colombia, Croacia, Filipinas, Finlandia, Gambia, Honduras, Irlanda, Jamaica, Jordania, Mongolia, Myanmar, Namibia, Nueva Zelanda, Rwanda, Suecia y Suriname.

y niñas, aparte de dar su propio consentimiento, se entregaron formularios adicionales a las escuelas para que dieran su consentimiento como cuidadores. Todos los participantes tenían la opción de no participar o de retirarse del estudio en cualquier momento. Todos los nombres de los individuos se convirtieron en anónimos en el momento de la recolección de datos para garantizar que no pudieran rastrearse hasta los participantes en informes, presentaciones y otras formas de difusión. Los conjuntos de datos de la recopilación original se mantuvieron confidenciales y no se compartieron con las escuelas participantes ni otros órganos externos al equipo de investigación.

## Limitaciones

Los informes mundiales de esta índole tienen limitaciones debidas al idioma, en particular porque las bases de datos académicas más importantes que fueron consultadas llevan a cabo investigaciones que se publican principalmente en inglés. Esto limitó el alcance de la evidencia y la sesgó hacia la investigación y los países anglófonos. Varios de los países de ingresos más altos contaban con un número limitado de documentos de política en las páginas web de Planipolis o PEER que fueron las principales fuentes documentales para llevar a cabo el análisis de políticas. En esos casos, se hizo referencia a los informes sinópticos de revisión de la EPT, que quizás no contaban con la documentación más actual pero que ofrecían una perspectiva histórica acerca de las políticas de respuesta anteriores y actuales.

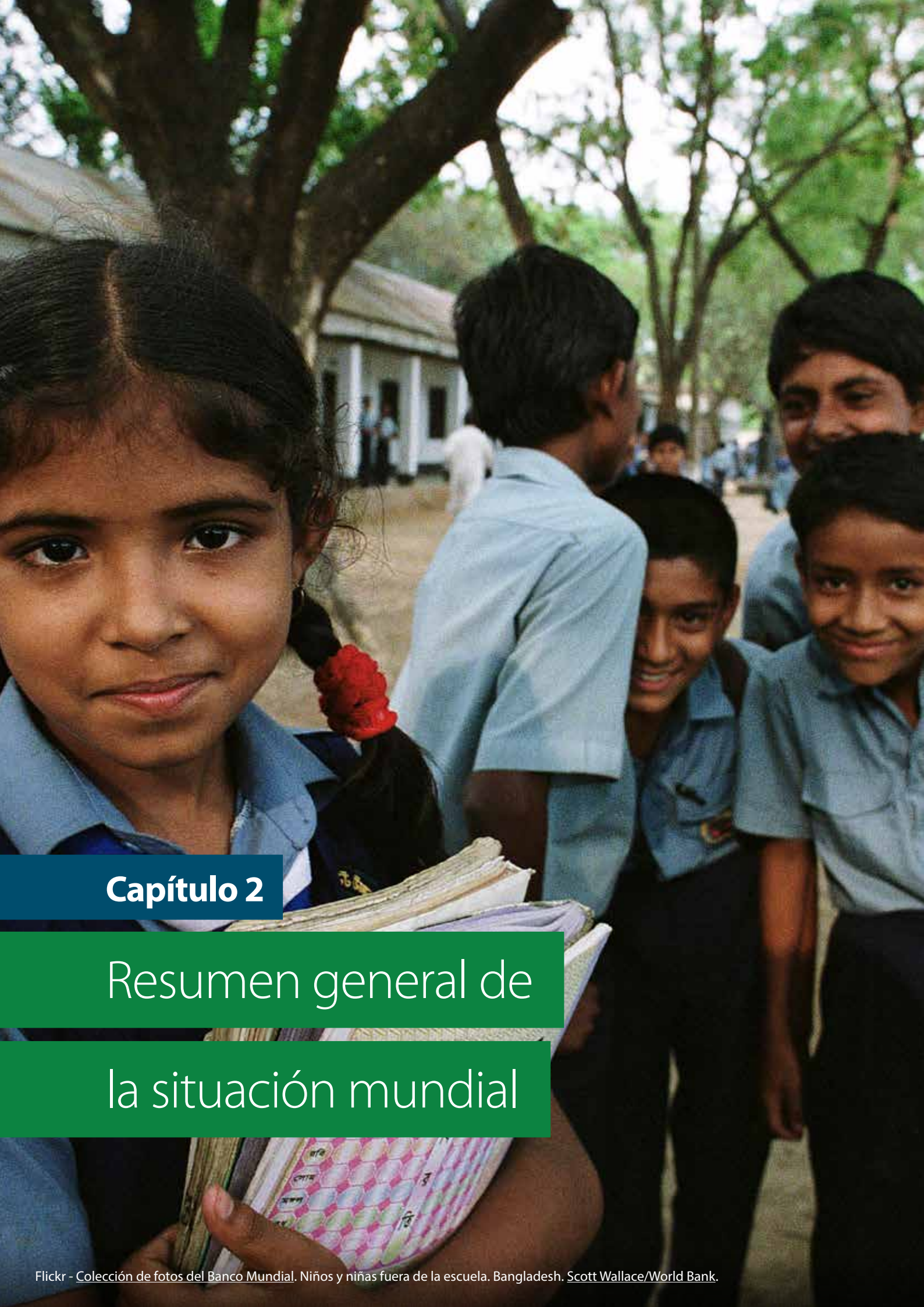
Varios de los estudios de investigación más importantes que informaban acerca de características cruzadas de interés (como la discapacidad o la condición de refugiado/migrante) y de sectores (enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP)) no examinaban las dimensiones de género o datos desglosados por género más allá de las descripciones metodológicas. Esto se hizo particularmente notorio en los informes de síntesis sobre las políticas de respuesta al COVID-19.

Solamente en cuatro de los cinco estudios de caso nacionales encargados se aplicó un diseño completo de investigación. Los resultados de los estudios de caso de Perú se limitaron en gran parte a una revisión de la literatura.

## Estructura del informe

Este informe presenta un resumen general de la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños (**Capítulo 2**) e identifica los factores que influyen en la participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños en la educación (**Capítulo 3**). Analiza las respuestas proporcionadas por los gobiernos y los asociados y examina políticas y programas (**Capítulo 4**). Por último, el informe formula recomendaciones sobre la manera de reincorporar a los niños en la educación y de abordar las desventajas que enfrentan (**Capítulo 5**).





## Capítulo 2

# Resumen general de la situación mundial

## Mensajes clave

Hay demasiados niños, niñas y jóvenes en edad de cursar la primaria y secundaria que no van a la escuela. Más de la mitad de ellos son varones. Se teme que la pandemia de COVID-19 provoque un aumento del abandono escolar. En 2020 —el último año escolar antes de la pandemia— se estimaba que había 259 millones de niños, niñas y jóvenes en edad de cursar la primaria y secundaria que no iban a la escuela, de los cuales 132 millones eran varones. Deberemos esperar a finales de 2022 para tener una visión clara de los efectos del COVID-19 en las inscripciones y reinscripciones escolares.

---

Mientras que en todas las regiones el mayor porcentaje de niños no escolarizados se concentra en el segundo ciclo de secundaria, en los Estados Árabes y en África Subsahariana un gran número (un tercio aproximadamente) se concentra en la primaria.

---

Aunque globalmente las niñas tienen menos posibilidades de matricularse en la escuela que los niños, en muchos países estos últimos corren más riesgo de repetir cursos, de no avanzar en sus estudios o de no terminar la escuela, así como de no adquirir un aprendizaje adecuado durante sus estudios.

---

A nivel mundial, casi ninguno de los países que cuentan con datos ha logrado la paridad de género en la educación terciaria. Los datos del índice de paridad de género (ajustado) en 2019 para las matrículas en la enseñanza superior mostraban 88 hombres por cada 100 mujeres.

---

En todas las regiones salvo en África Subsahariana, los jóvenes varones sufren desventajas en la escolarización en la educación terciaria. Esta desventaja es particularmente crítica en América del Norte y en las regiones de Europa Occidental y América Latina y el Caribe en las que el número de hombres jóvenes matriculados en la enseñanza superior es de 81 por cada 100 mujeres. En Asia Oriental y el Pacífico, el equivalente es de 87, mientras que en las regiones de Europa Oriental y Central y en los Estados Árabes es de 91.

---

Si bien anteriormente la desvinculación y el abandono escolar de los niños era un problema en países de ingresos altos, la tendencia en la brecha de género se ha invertido en países de ingresos bajos y medios donde los niños se han quedado por detrás de las niñas en términos de escolaridad y finalización. En los lugares en los que existen diferencias de género en la escolarización en el segundo ciclo de la educación secundaria, 73 países lo ven como una desventaja en detrimento de los niños mientras que en 48 países son las niñas las que sufren esta desventaja.

---

Entre 74 países, con ingresos predominantemente bajos y medios, que disponen de datos para el período entre 2015 y 2019, en 27 existen disparidades de género en detrimento de los niños, en 24 en detrimento de las niñas y en 23 se ha logrado la paridad de género en la finalización del primer ciclo de la educación secundaria. De los 73 países que disponen de datos acerca del segundo ciclo de la educación secundaria, 33 muestran disparidad de género en detrimento de los niños y 31 en detrimento de las niñas.

---

Los niños son más propensos que las niñas a repetir cursos de primaria en 130 de los 142 países que cuentan con datos, lo cual deja patente su avance inferior en la escuela.

---

En 57 de los países que tienen datos relacionados con la pobreza de aprendizaje, los niños de 10 años están por debajo de las niñas en las habilidades lectoras y los niños adolescentes siguen quedándose por detrás de las niñas en estas mismas habilidades en los niveles secundarios.

---

Se ha visto que la brecha en las habilidades lectoras comienza temprano. En 23 de los 25 países con datos sobre la competencia en lectura en el 2º/3º grado, la proporción de niñas que logran un nivel mínimo de competencia es mayor que la de los niños. Las mayores disparidades de esta índole se encuentran en Jamaica, Kenya, Kiribati y Lesotho.

---

Sin embargo, en las matemáticas, donde la brecha de género se mostraba desfavorable hacia las niñas, en la mitad de los países que cuentan con datos se ha reducido o igualado con los niños.

---

## Resumen general de la situación mundial

A pesar del tremendo progreso que se ha logrado en la escolarización en los últimos 15 años, las estimaciones mundiales indican que 259 millones de niños, niñas y jóvenes no iban a la escuela en 2020, 132 millones de los cuales eran varones (base de datos del IEU, noviembre de 2021). Por ello, millones de niñas y niños no terminan los 12 años de escolarización inherentes a la meta del ODS 4 de contar con una educación primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad para todos y todas.

Para hacer frente a este desafío, es necesario entender las dimensiones de género en el acceso y el avance educativo de los niños y las niñas. Para los varones, se necesitan estrategias para prevenir su desvinculación y abandono escolar. En países de América Latina y Europa, los niños, en particular aquellos procedentes de entornos desfavorecidos, son menos propensos a empezar y finalizar la educación secundaria.

Este capítulo presenta un resumen general de la desvinculación y las desventajas educativas que sufren los niños con un enfoque en la participación, el avance y los resultados de aprendizaje. Además, tiene en cuenta los lugares y los niveles educativos en los que los niños se encuentran rezagados.

### La participación de los niños en la educación es menor en muchas partes del mundo

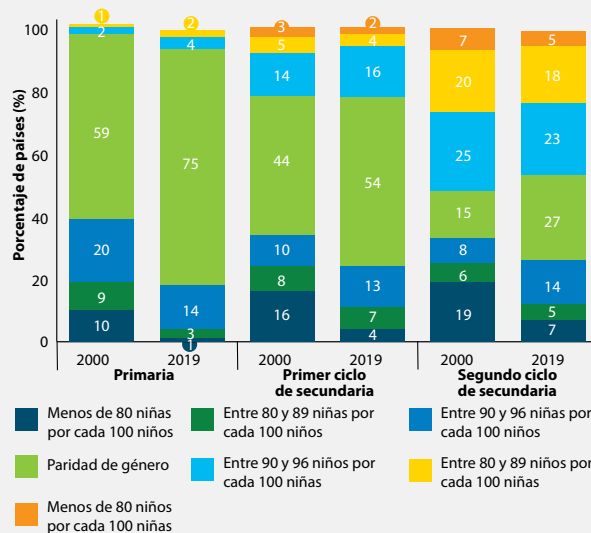
#### Progreso hacia la paridad de género en la escolarización

De manera general, se han visto mejoras considerables en la consecución de la paridad de género en la educación, cosa que se ha logrado en todos los niveles salvo en la educación terciaria. Sin embargo, el promedio mundial puede esconder disparidades por región y por país. El índice de paridad de género (IPG) calcula la proporción de mujeres y hombres para un determinado indicador. En relación al acceso a la educación, un IPG de 0,96 o menor significa que hay más niños que niñas que acceden a la educación; entre 0,97 y 1,03 señala un porcentaje igual de niños y niñas; y un IPG equivalente a 1,04 o mayor significa que hay menos niños comparado con el número de niñas. Al principio del milenio, cuando la comunidad internacional adoptó los objetivos de la EPT y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), el 59 por ciento de los países con datos habían logrado la paridad de género en

la escolarización en la educación primaria, el 44 por ciento en el primer ciclo de la educación secundaria, y el 15 por ciento en el segundo ciclo de la educación secundaria. En comparación con el período actual, el equivalente para el mismo subgrupo de países con datos es del 75 por ciento de los países que han logrado la paridad de género en la escolarización en la educación primaria, el 54 por ciento en el primer ciclo de la educación secundaria, y el 27 por ciento en el segundo ciclo de la educación secundaria. Algunos países han realizado una transición exitosa de una situación en la que las niñas eran menos propensas que los niños a ingresar en la escuela a una en la que se ha logrado una paridad de género. Desde el año 2000, la proporción de países con datos que muestran disparidades de género en detrimento de las niñas en el primer ciclo de la educación secundaria ha disminuido de un 34 por ciento a un 24 por ciento de los países.

Por otro lado, el porcentaje de países en los que hay menos niños que niñas matriculados ha aumentado ligeramente a nivel de la primaria y se mantiene sin cambios a nivel de la secundaria, en un 22 por ciento de los países (Gráfico 2). En el caso del segundo ciclo de educación secundaria, hay menos países que han conseguido la paridad de género, aunque se muestran avances desde el año 2000.

**Gráfico 2:** Porcentaje de países que han logrado la paridad de género en la tasa bruta de escolarización a nivel mundial por nivel educativo, 2000 y 2019



Fuente de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO. Consultado en agosto de 2021.

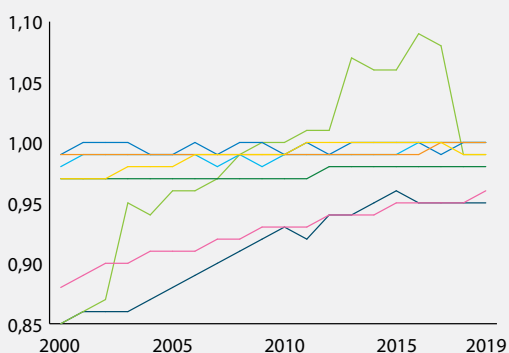
Nota: Los datos provienen de fuentes administrativas (registros y encuestas escolares). Los totales pueden no sumar el 100%, ya que las cifras se han redondeado hacia arriba/abajo al porcentaje más cercano.

El IPG para la escolarización en la primaria y el primer y segundo ciclo de secundaria muestra que, de manera general, la situación para cada uno de estos niveles educativos ha cambiado y ha pasado de una situación desfavorable para las niñas en el año 2000 a una en la que se logró la paridad de género en 2019. Sin embargo, el avance conseguido varía mucho en función de la región y del nivel. El IPG promedio para África Subsahariana y los Estados Árabes, por ejemplo, muestra que las niñas siguen estando rezagadas en comparación con los niños en los niveles de la primaria y del primer ciclo de secundaria. En cuanto al segundo ciclo de secundaria, las niñas van a la zaga en Europa Central y Oriental, Asia Meridional y Occidental, y África Subsahariana. En cambio, en Asia Meridional y Occidental son los niños los que se quedan

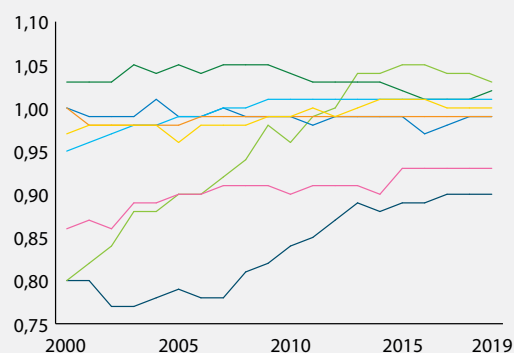
atrás en el primer ciclo de secundaria, aunque esto se debe mayoritariamente a India. La paridad en relación a las niñas se ha logrado gracias a una tendencia ascendente en sus tasas de escolarización en el segundo ciclo de secundaria. En la región de América Latina y el Caribe se ha logrado la paridad de género en el primer ciclo de secundaria, si bien a principios de siglo la situación se mostraba desfavorable para los niños (Gráfico 3). Sin embargo, estos promedios regionales ocultan las desventajas que sufren los niños en algunos contextos, incluidos los países de bajos ingresos. En algunos países de altos ingresos como Bélgica, Finlandia, Irlanda, Nueva Zelanda y Suecia, los niños se quedan por detrás de las niñas en la escolarización a nivel del primer ciclo de secundaria, una situación que no ha cambiado desde principios de siglo.

**Gráfico 3:** Índice de paridad de género de la tasa bruta de escolarización por región y por nivel de educación, de 2000 a 2019

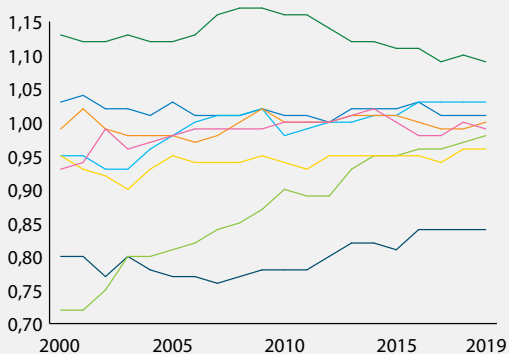
**a. Primaria**



**b. Primer ciclo de secundaria**



**c. Segundo ciclo de secundaria**



- África Subsahariana
- Asia Meridional y Occidental
- América del Norte y Europa Occidental
- América Latina y el Caribe
- Asia Oriental y el Pacífico
- Asia Central
- Europa Central y del Este
- Estados Árabes

Fuente de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO. Consultado en agosto de 2021.  
 Nota: Los datos provienen de fuentes administrativas (registros y encuestas escolares).

### Existen pocas brechas de género a nivel de la educación preescolar

De manera general y por regiones, las brechas de género en el acceso a la educación preescolar son leves. Sin embargo, el lugar de residencia puede ejercer una gran influencia en la probabilidad de que los niños y las niñas accedan a la educación primaria. En muchos contextos, esto se debe a la disponibilidad de la educación preescolar, así como a los costes para los hogares dado que el acceso a la educación preescolar no es gratuito. Los datos más recientes indican que de 227 países y territorios solamente 95 ofrecen como mínimo un año de educación preescolar gratuita. Por lo tanto, la oferta de una educación preescolar asequible y de calidad es limitada.

A pesar de ello, la escolarización a nivel de preescolar ha aumentado de manera constante en las últimas dos décadas. La tasa bruta de escolarización (TBE) se define como el número de estudiantes matriculados en un nivel educativo particular independientemente de la edad como un porcentaje de la población oficial en edad escolar para el nivel en cuestión. En 2019, la TBE mundial para los niños en la educación preescolar era del 61 por ciento (comparado con el 33 por ciento en el año 2000). Sin embargo, esta cifra oculta disparidades regionales considerables. La TBE para la educación preescolar de los niños que viven en América del Norte y Europa Occidental era del 88 por ciento, y en Asia Oriental y en el Pacífico del 84, comparado con el 30 por ciento en los Estados Árabes y con el 27 por ciento en África Subsahariana. El acceso a la educación preescolar parece estar estrechamente relacionado con los ingresos, tal como muestra la diferencia entre los porcentajes de la TBE en países con bajos ingresos (20 por ciento) y en aquellos con altos ingresos (85 por ciento). Esto sucede a pesar de contar con clara evidencia de que la participación en la educación preescolar es uno de los factores determinantes de que los niños y las niñas estén listos para la escuela primaria, de que permanezcan en ella durante más tiempo y, por lo tanto, de que consigan mejores resultados (Martínez et al., 2012; UNESCO, 2012).

### Patrones cambiantes en la consecución de la paridad de género en la escolarización a nivel de la primaria y del primer ciclo de secundaria

#### *A nivel de la educación primaria*

Aunque de manera general las niñas tradicionalmente han tenido menos probabilidades que los niños de empezar y escolarizarse en la educación primaria, varios países han experimentado cambios en la composición por sexos en este nivel. En cinco países y territorios — Gambia, la República Islámica del Irán, Montserrat, Niue y Senegal— en los que en el año 2000 existía una disparidad en la escolarización a nivel de la educación primaria en

detrimento de las niñas, en 2019 los niños eran menos propensos a matricularse en este nivel. Gambia, por ejemplo, contaba con 88 niñas por cada 100 niños inscritos en la educación primaria en el año 2000, 94 niños por cada 100 niñas en 2015, y 90 niños por cada 100 niñas en 2019 (**Gráfico 5a**).

Los países en los que la brecha de género se ha invertido evidencian la naturaleza dinámica de la consecución de la paridad de género. Conviene ser prudentes a la hora de interpretar los cambios en la paridad de género a todos los niveles dado que pueden ser un reflejo de evoluciones indeseadas en el sistema educativo o de impactos sociales a mayor escala, y no tanto de una mejora en la participación en la educación para todos (Colclough, 2007). En Gambia, Nepal y Senegal, por ejemplo, el aumento en la escolarización de las niñas en la educación primaria en comparación con la de los niños se debió a un incremento en la matriculación de las niñas, pero también a un mayor abandono escolar de los niños. En 1999, en Senegal, había muchos menos niños que niñas que habían abandonado la escuela. Sin embargo, en 2011, la tendencia se invirtió y el número de niños que dejaba la escuela era mayor al de las niñas. Había 113 niños por cada 100 niñas (UNESCO, 2015b). En 2019, solamente se escolarizaron 88 niños en la educación primaria por cada 100 niñas.

#### *A nivel del primer ciclo de educación secundaria*

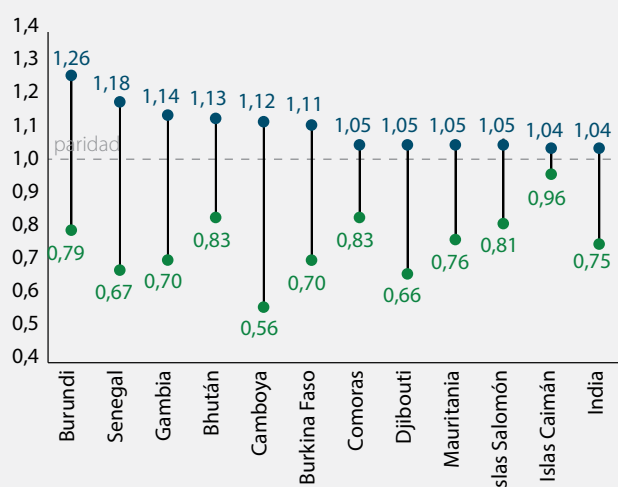
En algunos países de América Latina y el Caribe los niños sufrían desventajas en materia de escolarización en el primer ciclo de educación secundaria en el año 2000 (**Gráfico 3**) aunque en 2019 muchos de ellos consiguieron la paridad de género o estaban a punto de conseguirla. En la República Dominicana, había 87 niños escolarizados en el primer ciclo de educación secundaria por cada 100 niñas en el año 2000 y en 2019 se alcanzó la paridad. Desde el año 2000, Honduras y la República Bolivariana de Venezuela han realizado progresos para corregir la desventaja que sufrían los niños en el primer ciclo de educación secundaria y ambos están muy cerca de conseguir la paridad. En Honduras, por cada 100 niñas escolarizadas en el primer ciclo de educación secundaria había 88 niños en el año 2000 y 95 en 2018. En el caso de la República Bolivariana de Venezuela, el número de niños escolarizados en el primer ciclo de educación secundaria por cada 100 niñas aumentó de 87 en el año 2000 a 95 en 2019.

En otras regiones, la brecha de género en 12 países se invirtió y pasó de ser desfavorable para las niñas a serlo para los niños (**Gráfico 4**). Algunos de ellos son países subsaharianos como Burkina Faso, Burundi, Gambia y Senegal. Por ejemplo, en Gambia y Senegal, en el año 2000 había respectivamente 67 y 70 niñas matriculadas

por cada 100 niños mientras que en la actualidad las niñas tienden a acceder en mayor número que los niños al primer ciclo de educación secundaria (**Gráfico 5b**) lo cual refleja las cifras más bajas de niños que cursan y terminan la educación primaria. La desventaja de los niños en relación a la escolarización en el primer ciclo de educación secundaria también ha surgido en India donde en el año 2000 había unas 85 niñas escolarizadas en este nivel por cada 100 niños. En 2015 la relación se invirtió y pasó a 94 niños por cada 100 niñas y, en 2019, a 96 niños por cada 100 niñas.

En otros países, los niños siguen estando en desventaja o la brecha de género es cada vez más amplia a nivel de la secundaria. En 2019, solamente había 76 niños matriculados por cada 100 niñas en el primer ciclo de educación secundaria en Lesotho, una situación muy parecida a la del año 2000 en la que la cifra era de 75. De manera similar, en Bangladesh, las disparidades en la escolarización en detrimento de los niños han aumentado: entre los años 2000 y 2019, la cifra de niños escolarizados por cada 100 niñas ha disminuido de 88 a 79. Una investigación longitudinal que se llevó a cabo a finales del año 2000 demostró que la desventaja de los niños en Bangladesh estaba en parte vinculada al abandono escolar ya que las niñas eran menos propensas a dejar los estudios y en general permanecían en la educación secundaria durante más tiempo que los niños. Esto refleja el éxito de campañas e incentivos establecidos previamente para promocionar la escolarización de las niñas y disuadirlas de que abandonen la escuela (Sabates et al., 2013).

**Gráfico 4:** Índice de paridad de género de la tasa bruta de escolarización de 12 países que han visto una inversión en la brecha de género en el primer ciclo de secundaria



Fuente de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO. Consultado en agosto de 2021.

**La disparidad de género en detrimento de los niños sigue siendo alta en el segundo ciclo de la educación secundaria y casi ningún país ha conseguido la paridad de género a nivel terciario**

*A nivel del segundo ciclo de educación secundaria*

En el segundo ciclo de educación secundaria, la disparidad de género en detrimento de los niños sigue siendo alta, incluyendo en muchos países de América Latina y el Caribe donde, a principios de siglo, la cifra de niños matriculados en este nivel era mucho menor que la de las niñas. Por ejemplo, en Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela, había menos de 80 niños matriculados por cada 100 niñas en el año 2000. A pesar de los avances conseguidos en el primer ciclo de secundaria, la escolarización en el segundo ciclo solo ha mejorado ligeramente al pasar de 82 niños en el año 2000 a 87 niños en el 2019 por cada 100 niñas. En otros lugares, países que habían experimentado niveles inferiores de escolarización entre los varones han conseguido la paridad de género. En Jamaica, había 90 niños escolarizados en el segundo ciclo de educación secundaria por cada 100 niñas en el año 2000 y en 2019 alcanzaron la paridad. De manera similar, en Mongolia, la cifra de niños matriculados en el segundo ciclo de educación secundaria por cada 100 niñas en el año 2000 era de 69, pero en 2019 consiguieron la paridad.

Los datos más recientes muestran que la cifra de niñas escolarizadas es mayor a la de los niños en varios países en los que la participación de las niñas era menor a la de los niños en el segundo ciclo de secundaria. Entre ellos se incluye a Nepal donde la brecha de género en este nivel educativo se ha invertido de manera considerable. En el año 2000, solo había 62 niñas escolarizadas por cada 100 niños mientras que, en el 2019, por cada 100 niñas solo había 89 niños.

En el período actual, de manera general, en los lugares en los que existen diferencias de género en la escolarización en el segundo ciclo de secundaria, 73 países lo ven como una desventaja en detrimento de los niños mientras que en 48 son las niñas las que sufren esta desventaja.

*Educación terciaria*

A nivel mundial, casi ninguno de los países que cuentan con datos ha logrado la paridad de género en la educación terciaria. Los datos del índice de paridad de género (ajustado) en 2019 para las matrículas en la enseñanza superior mostraban 88 hombres jóvenes por cada 100 mujeres. En todas las regiones salvo en África Subsahariana, los jóvenes varones sufren desventajas en la escolarización en la educación terciaria. Esta desventaja es particularmente crítica en América del Norte y en las regiones de Europa Occidental y América Latina y el Caribe, en las que el número de hombres jóvenes matriculados en la enseñanza superior es de 81 por cada 100 mujeres. En Asia Oriental y el Pacífico, el equivalente



es de 87 mientras que en las regiones de Europa Oriental y Central y en los Estados Árabes es de 91.

Más allá de los promedios regionales, existía una disparidad en detrimento de los jóvenes varones en el 74 por ciento de los 151 países que contaban con datos en 2019. Entre los países con mayores disparidades en detrimento de los jóvenes varones estaban Qatar, donde había 53 hombres por cada 100 mujeres, junto con Kuwait (66), Namibia (67) y Omán (68).

Todavía existe una brecha de género en las materias que los hombres y las mujeres cursan en los estudios superiores. Los hombres están sobrerrepresentados en las materias de ingeniería, fabricación y construcción, y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e infrarrepresentados en educación, salud, artes, humanidades y ciencias sociales (UNESCO, 2020a).

## La progresión educativa deficiente de los niños puede provocar el abandono y la deserción prematura de la educación

En muchos países, los niños corren más riesgo que las niñas de no avanzar en sus estudios o de no terminar la escuela (UNESCO, 2020a). Aunque globalmente las niñas tienen menos posibilidades que los niños de matricularse en la escuela, y muchas todavía son excluidas de la educación, los niños corren más riesgo de abandonar la escuela prematuramente (IEU, 2019), en particular aquellos que viven en la pobreza. Es preciso desarrollar estrategias para prevenir la desvinculación y el abandono escolar de los niños, así como evaluaciones de dichas estrategias para establecer lo que funciona y lo que no.

### La repetición escolar es un indicador de un avance inferior en la escuela

Las tasas de repetición escolar son preocupantes por el hecho de constituir tanto un indicador de un bajo rendimiento escolar como un camino hacia el abandono. El análisis de los datos del panel escolar de la educación primaria en Bangladesh (Sabates et al., 2013) y Senegal (André, 2009; Glick y Sahn, 2010), ambos países con índices bajos de finalización por parte de los niños, mostró que la repetición escolar era un vaticinador significativo del abandono.

Los datos recolectados por el IEU revelan que, si bien los índices de repetición han disminuido a nivel mundial, los niños siguen mostrando una tasa superior a la de las niñas en una mayoría de los países sobre los que se disponen de datos. De los 142 países que cuentan con datos sobre la repetición a nivel de la educación primaria,

130 mostraban índices superiores para los niños que para las niñas. Algunos de los países con las mayores diferencias en los índices se encuentran en las regiones de África Septentrional y Meridional, como Argelia, Eswatini, Lesotho, Marruecos, Namibia y Sudáfrica. Los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos para el Desarrollo (PISA-D) muestran que, entre las y los jóvenes de 15 años en Guatemala, Honduras y Paraguay, los niños eran más propensos que las niñas de repetir un grado (OCDE, 2020a).

Asimismo, las investigaciones disponibles en la Unión Europea muestran que son los niños los más propensos a repetir un año escolar. En Eslovenia, por ejemplo, el 62 por ciento de las y los estudiantes que repitieron un curso en el año escolar 2019/2020 eran varones. En Eslovaquia, el 57 por ciento de repetidores eran niños (Comisión Europea, 2021). En Australia, los niños adolescentes también son más propensos que las niñas a quedarse rezagados un año. Un análisis de datos provenientes de más de 3.200 estudiantes de secundaria indicó que la repetición escolar estaba asociada a un mayor absentismo escolar, a una baja motivación y a un rendimiento académico deficiente (Martin, 2011).

### Los patrones cambiantes en la finalización del primer ciclo de educación secundaria muestran un aumento en las desventajas sufridas por los niños en algunos países de ingresos bajos y medios

Hay 74 países, mayoritariamente de ingresos bajos y medios, que cuentan con datos sobre la finalización del primer ciclo de educación secundaria para el período de 2015 a 2019.<sup>2</sup> De estos 74, en 27 existen disparidades de género en detrimento de los niños, en 24 es en detrimento de las niñas y 23 han logrado la paridad de género. De manera similar, de los 73 países que disponen de datos acerca de la finalización del segundo ciclo de la educación secundaria para el período de 2015 a 2019, 33 muestran disparidad de género en detrimento de los niños y 31 en detrimento de las niñas. Los países que presentan mayores diferencias de género desfavorables para los niños en materia de finalización del primer y segundo ciclo de educación secundaria son Kiribati, Lesotho y Suriname.

Mientras que en algunas partes del mundo los niños siguen estando rezagados en comparación con las niñas en cuanto a la finalización de la educación secundaria, algunos países de ingresos bajos y medios han cerrado la brecha de género o la han invertido en detrimento de las niñas. El análisis de los 48 países sobre los que se dispone de datos acerca de la finalización del primer ciclo de educación secundaria tanto para el primer período del movimiento de Educación para Todos (2000-2004) como para el período más reciente (2015-2019), muestra un

2. El conjunto de datos del IEU sobre la finalización no incluye muchos de los países de altos ingresos, en particular aquellos de las regiones de América del Norte y Europa Occidental.

cambio de patrón en las disparidades de género durante los últimos 20 años (ver **Gráfico 6a**).

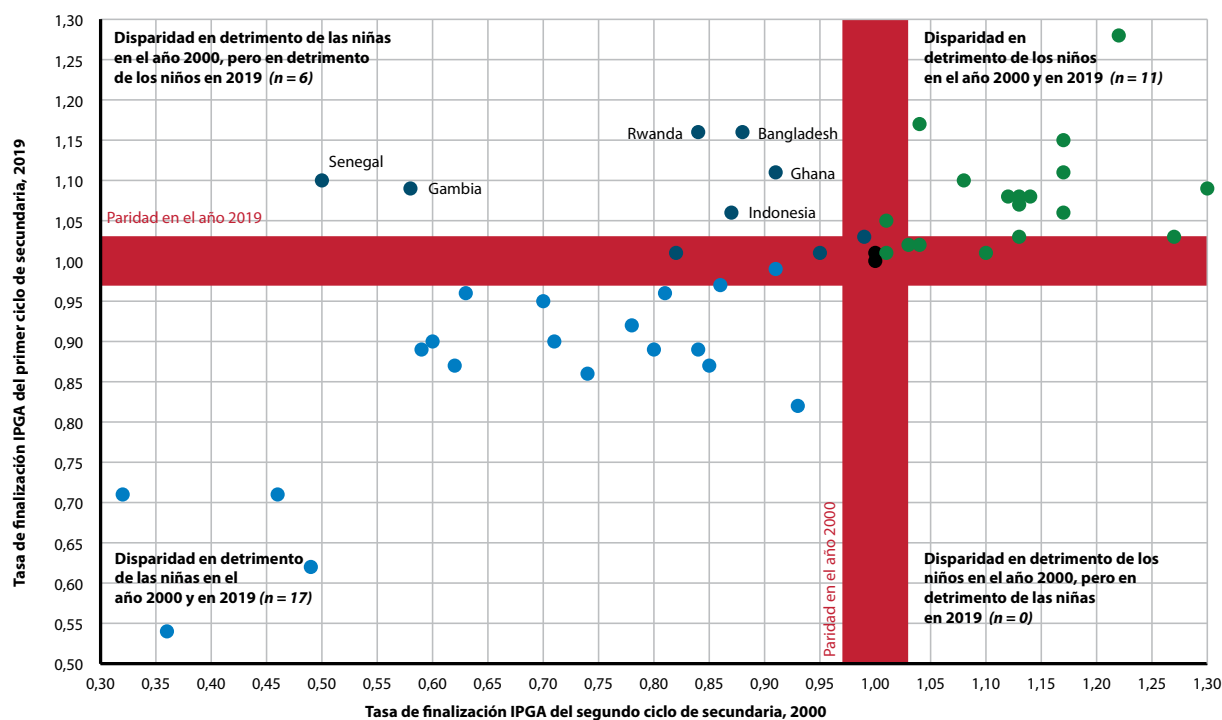
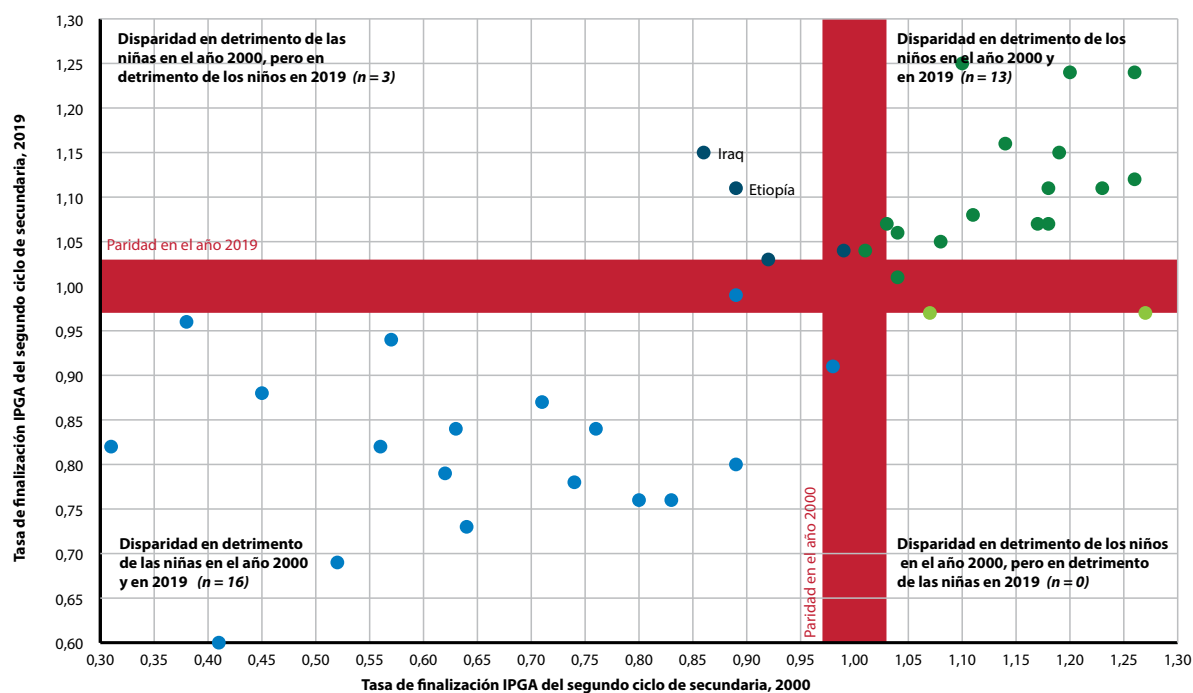
De 16 países en los que existía disparidad en detrimento de los niños en la finalización del primer ciclo de educación secundaria en el año 2000, 11 continúan presentando la misma diferencia (cuadrante superior derecho del **Gráfico 6a**). Estos países, entre los que se incluyen Brasil, Colombia, Haití, Paraguay o República Dominicana, están concentrados geográficamente en la región de América Latina y el Caribe, aunque no exclusivamente ya que también están Filipinas y Tailandia. En Filipinas, los datos más recientes muestran que 87 niños por cada 100 niñas finalizaron el primer ciclo de educación secundaria en 2018, lo que supone un ligero aumento respecto a la cifra de 85 niños del año 2000. En Haití, por cada 100 niñas, 86 niños terminaron el primer ciclo de educación secundaria en 2017, lo que supone un deterioro en comparación con la cifra de 96 niños del año 2000.

En el año 2000, 27 de los 48 países que disponen de datos sufrían una disparidad en detrimento de las niñas en materia de la finalización del primer ciclo de secundaria (cuadrantes inferior y superior izquierdos del **Gráfico 5a**). En el año 2019, cuatro de estos países consiguieron la paridad de género, pero otros seis experimentaron una inversión en la brecha de género: Bangladesh, Gambia, Ghana, Indonesia, Rwanda y Senegal (cuadrante superior izquierdo del **Gráfico 5a**). En Bangladesh y Rwanda, 86 niños por cada 100 niñas completaron el primer ciclo de secundaria en 2019, comparado con 88 niñas por cada 100 niños en Bangladesh, y 84 niñas por cada 100 niños en Rwanda en el año 2000.

En cuanto al segundo ciclo de secundaria, de los 47 países que disponen de datos acerca de finalización tanto para el año 2000 como para el 2019, 20 seguían experimentando desventajas en detrimento de las niñas en 2019 (cuadrante inferior izquierdo del **Gráfico 5b**), entre los que se encuentran países de África Subsahariana con ingresos medios y bajos, así como Bangladesh, la República Democrática Popular Lao y Tayikistán. En un número similar de países, 21, los niños se encuentran rezagados en relación a las niñas en la finalización del segundo ciclo de secundaria, y entre ellos 16 ya experimentaban esta misma situación a principios de siglo, así como en el período más reciente (cuadrante superior derecho del **Gráfico 6b**), lo cual indica que ha habido pocos cambios en los últimos 20 años. La mayoría de estos países se encuentran en la región de América Latina y el Caribe, aunque también se incluyen Armenia, Filipinas, Jordania, Mongolia, Myanmar y Tailandia. En Etiopía y en Iraq, donde las niñas eran menos propensas a terminar el segundo ciclo de secundaria, la situación se ha invertido en detrimento de los niños. En Albania, El Salvador y México, países en los que se había logrado la paridad de género en las tasas de finalización del segundo ciclo de secundaria, actualmente los niños se encuentran en desventaja.

Aunque los datos disponibles dejan ver algunos patrones, hay que tener en cuenta que son muy pocos los países que disponen de datos para estos puntos: 48 para el primer ciclo de secundaria y 47 para el segundo. Por lo tanto, solamente disponemos de una panorámica general de la situación dado que no existen datos para muchos de los países de ingresos altos.



**Gráfico 5:** Índice de paridad de género (ajustado) para las tasas de finalización en la secundaria**a. Primer ciclo de secundaria****b. Segundo ciclo de secundaria**

Fuente de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO. Consultado en agosto de 2021.

Nota: Los datos provienen del Instituto de Estadística de la UNESCO con base en censos de población y en encuestas a hogares. Un índice de paridad de género (IPG) mide la relación entre mujeres y hombres de un indicador determinado. Un IPG de 0,96 o menos significa que hay disparidad en detrimento de las niñas. Entre 0,97 y 1,03 indica una proporción igual de niños y niñas. Un IPG equivalente a 1,04 o superior significa que hay disparidad a expensas de los niños.

## Niños y niñas sin escolarizar — dificultad para entrar en el mundo laboral

### Datos sobre jóvenes sin escolarizar

Tal como se ha comentado en la introducción, los datos que utiliza este informe son hasta 2019. Sin embargo, dadas las preocupaciones sobre la posibilidad de que la pandemia de COVID-19 aumentara las tasas de abandono escolar, también se presentan las cifras generales más recientes disponibles en el momento de la publicación de este informe: en 2020 —el último año escolar antes de la pandemia— se estimaba que había 259 millones de niños, niñas y jóvenes en edad de cursar la educación primaria y secundaria que no iban a la escuela, incluidos 132 millones de varones. Entre ellos, 30 millones tenían edad para cursar la primaria, 33 millones para cursar el primer ciclo de secundaria y 69 millones para cursar el segundo ciclo de secundaria (base de datos del IEU, noviembre de 2021). Deberemos esperar a finales de 2022 para tener una visión clara de los efectos del COVID-19 en la escolarización.

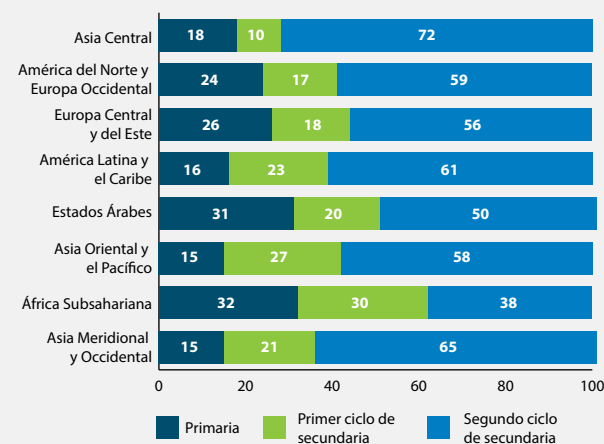
La cifra de niños y niñas sin escolarizar ha ido disminuyendo desde 2015. Pero el descenso en el número absoluto de niños sin escolarizar parece haberse estancado. Entre el año 2000 y el 2015, la cifra de niños sin escolarizar disminuyó en un promedio de 2,5 millones por año. El equivalente para el período entre el 2015 y el 2019 fue de 0,8 millones por año. A nivel regional, cerca de tres cuartas partes de los niños sin escolarizar de todo el mundo se concentran en África Subsahariana y Asia Occidental (base de datos del IEU, noviembre de 2021).

Mientras que el mayor porcentaje de niños que no asisten a la escuela se concentra en el segundo ciclo de secundaria en los Estados Árabes y en África Subsahariana, un gran número, un tercio aproximadamente, se concentra en la primaria (**Gráfico 6**).

En 15 de los 126 países que disponen de datos, es decir en el 12 por ciento, el índice de niños en edad de cursar la enseñanza primaria que no van a la escuela es del 20 por ciento o superior. Todos estos países y territorios se encuentran en África Subsahariana salvo Jamaica, las Islas Marshall y Puerto Rico. En Malí, Níger y Senegal, entre el 30 y 40 por ciento de niños en edad de cursar la enseñanza primaria no están escolarizados. De los 140 países que disponen de datos, 37 de ellos, es decir el 26 por ciento, contaban con un 20 por ciento o más de niños en edad de cursar el primer ciclo de secundaria que no estaban escolarizados. El equivalente para el segundo ciclo de secundaria era de 87 de los 158 países, es decir el 55 por ciento. En el 30 por ciento de los países, más de la mitad de los niños en edad de cursar el segundo ciclo de enseñanza secundaria no iban a la escuela (**Gráfico 7**). En Chad en 2019, más de la mitad, el 55 por ciento, de los

niños adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de enseñanza secundaria no estaban escolarizados, mientras que el equivalente en la República Unida de Tanzania en 2016 era de dos tercios (base de datos del IEU, noviembre de 2021).

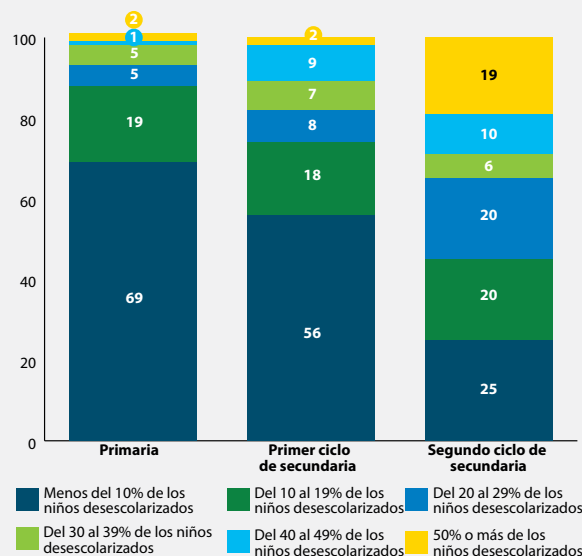
**Gráfico 6:** Porcentaje de niños que no estaban escolarizados en 2019, por región y por nivel de educación



Fuente de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO. Consultado en noviembre de 2021.

Nota: Por orden de región, de la tasa más alta de niños sin escolarizar a la más baja. Los totales pueden no sumar el 100%, ya que las cifras se han redondeado hacia arriba/abajo al porcentaje más cercano.

**Gráfico 7:** Distribución de países con base en el porcentaje de niños no escolarizados en relación a la población total de niños en edad escolar, 2019



Fuente de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO. Consultado en agosto de 2021.

Nota: Los totales pueden no sumar el 100%, ya que las cifras se han redondeado hacia arriba/abajo al porcentaje más cercano.

### Jóvenes que no están empleados y no cursan estudios ni reciben capacitación

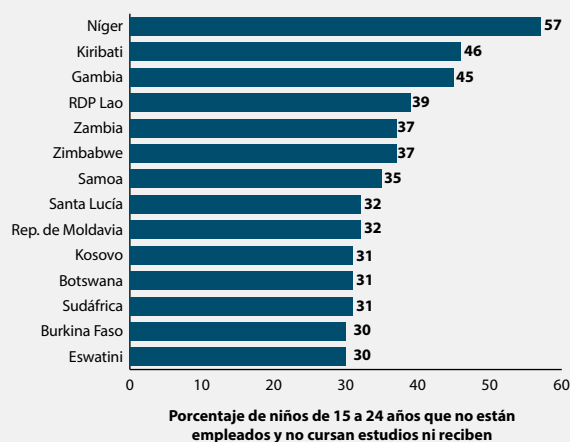
La meta 8.6 de los ODS de la Agenda para el Desarrollo Sostenible establece el compromiso de aumentar el empleo y las oportunidades laborales para las y los jóvenes y de reducir la proporción de jóvenes que no están empleados y no cursan estudios ni reciben capacitación. Sin embargo, en muchos países del mundo, la naturaleza de los empleos es precaria y vulnerable. Asimismo, se vislumbran grandes diferencias de género entre las cifras de jóvenes que no están empleados y no cursan estudios ni reciben capacitación. En la mayoría de los casos, la disparidad es en detrimento de las mujeres jóvenes.

En 107 de los 131 países con datos, un 82 por ciento, hay disparidad de género desfavorable a las mujeres jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y 24 años que no están empleadas y no cursan estudios ni reciben capacitación. En algunos países, las jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y 24 años representan la mayoría de las y los jóvenes que no tienen empleo y no cursan estudios ni reciben capacitación, como por ejemplo en Afganistán (el 66 por ciento), en Níger (el 77 por ciento) y en Pakistán (el 55 por ciento). De manera general, queda patente que las mujeres y niñas se enfrentan a grandes dificultades en muchos países, tanto para acceder a los distintos niveles de la enseñanza formal como para formar parte del mercado laboral. Sin embargo, en los últimos años, las series cronológicas de datos indican una tendencia ascendente en la proporción de mujeres en comparación con los hombres que participan en el mercado laboral (Banco Mundial, 2021).

La inmensa mayoría de los otros 24 países en los que el índice de hombres jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y 24 años que no están empleados y no cursan estudios ni reciben capacitación era mayor al de las mujeres se encuentran en América del Norte y Europa Occidental. Sin embargo, incluso en aquellos países en los que la disparidad de género se muestra en detrimento de las mujeres jóvenes, el índice de varones sin empleo y que no cursan estudios ni reciben capacitación es elevado, lo cual indica que también es necesario prestarles una atención especial como grupo. Entre ellos se incluye Gambia con un 45 por ciento de jóvenes varones de entre 15 y 24 años sin empleo y que no cursan estudios ni reciben capacitación, Kiribati (46 por ciento), Níger (57 por ciento), la República Democrática Popular Lao (39 por ciento), Níger (57 por ciento), Zambia (37 por ciento) y Zimbabwe (37 por ciento). Los países con las mayores proporciones de jóvenes varones de entre 15 y 24 años sin empleo y que no cursan estudios ni reciben capacitación se encuentran mayoritariamente en África Subsahariana (**Gráfico 8**).

En cuanto a las cifras globales, los jóvenes varones de entre 15 y 24 años sin empleo y que no cursan estudios ni reciben capacitación se concentran en los países con mayor población debido al tamaño de su población total. La cifra más elevada pertenece a India en el año 2020 con 14.8 millones de varones de entre 15 y 24 años sin empleo y que no cursan estudios ni reciben capacitación, seguida de 3.8 millones en Indonesia en 2020, 3.6 millones en Nigeria en 2019 y 3.3 millones en Brasil en 2020.

**Gráfico 8:** Países con el mayor porcentaje de jóvenes varones entre 15 y 24 años que no están empleados y no cursan estudios ni reciben capacitación



Fuente de datos: Organización Internacional del Trabajo, base de datos ILOSTAT. Consultado en octubre de 2021. Disponible en [CC BY 4.0](#)

### Los niños obtienen peores resultados de aprendizaje, especialmente en lectura

En 2015, la meta 4.1 de los ODS se comprometió a garantizar que todas las niñas y todos los niños consigan 12 años de escolarización de calidad de aquí a 2030, lo cual se traduce en la permanencia de todos los niños y todas las niñas en la escuela durante 12 años y aprendiendo. Sin embargo, en 2015, 617 millones de niños, niñas y adolescentes de todo el mundo en edad de cursar la primaria y el primer ciclo de secundaria no estaban logrando los niveles mínimos de competencia en lectura ni en matemáticas (UNESCO, 2017c). Los datos muestran que, a nivel mundial, un 58 por ciento de los niños, las niñas y las y los adolescentes no estaban logrando los niveles mínimos de competencia lectora y que el 55 por ciento no lo conseguían en relación a las matemáticas. Esta crisis de educación no es igual en todas las regiones, tal como muestra la cifra de cerca de 9 de cada 10 niños,

niñas y adolescentes residentes en África Subsahariana que no consiguen el nivel mínimo de competencia en matemáticas comparado con 1 de cada 10 en América del Norte y Europa Occidental (UNESCO, 2017c).

### Escolarización y aprendizaje

Hasta hace poco, la métrica estándar utilizada para medir el acceso a la escolarización era el número de años que un estudiante permanecía en la escuela. Sin embargo, tal como muestran los datos de evaluaciones regionales y mundiales —en particular el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), el Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMSS) y el Estudio Internacional sobre el Progreso de la Comprensión Lectora (PIRLS)— los países en los que las y los estudiantes

objetivo es combinar los datos de acceso a la escuela y los resultados de aprendizaje en una medida única (ver el **Recuadro 3** para una definición detallada).

En el 74 por ciento de los 153 países que disponen de datos, no existen diferencias de género, o no son significativas<sup>3</sup>, en el promedio de años que un niño o una niña está en la escuela. El 11 por ciento de los países en los que se estima que las niñas pasan un promedio mucho menor de años escolarizadas que los niños son países de ingresos bajos y la mayoría de ellos se encuentra en África Subsahariana. El 15 por ciento de los países en los que se estima que los niños pasan menos años escolarizados que las niñas son en su mayoría países de ingresos medios o altos, aunque también incluyen Burundi y Gambia (**Gráfico 9a**).

## RECUADRO 3

### Años de Escolaridad Ajustados por Aprendizaje (LAYS)

La métrica de Años de Escolaridad Ajustados por Aprendizaje (LAYS) ajusta la medida estándar de años de escolarización mediante la incorporación del aprendizaje y mide el nivel de aprendizaje de las y los estudiantes cada año que pasan en la escuela (Filmer et al., 2018). Combina los resultados de escolaridad y de aprendizaje en una única medida comparable al tener en cuenta la cantidad (el número de años que un niño o una niña están escolarizados) y la calidad (lo que realmente aprenden los niños y las niñas en un nivel particular). Con estos dos conjuntos de información, se ajusta el promedio de años de escolarización de un niño o una niña en un país con lo que han aprendido. Esto se mide en relación a los puntos de referencia normalizados sobre el aprendizaje, como las evaluaciones TIMSS o PIRLS.

En 2019, había datos disponibles para 153 países, de los cuales 53 eran países de ingresos altos, 44 de ingresos medios, 38 de ingresos medio-bajos y 18 de ingresos bajos. Actualmente, los datos LAYS permiten llevar a cabo comparaciones de género entre el promedio de años de escolarización y el promedio de años de escolarización y aprendizaje.

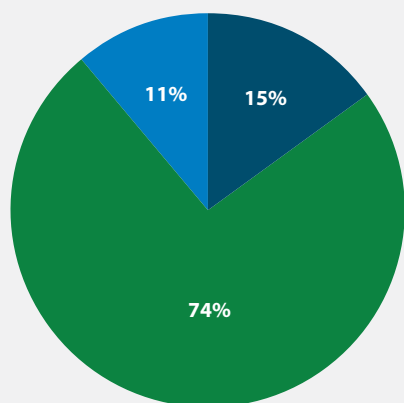
La medición LAYS es muy útil para ayudar a las y los responsables de la elaboración de políticas a entender el estado de un sistema educativo dado. Contribuye a entender si un país está en condiciones de alcanzar la meta de los ODS de garantizar 12 años de acceso a una educación de calidad y de si debe enfocar en aumentar el promedio de años de escolaridad, la calidad de los sistemas educativos, o ambos (Crawford et al., 2021).

han finalizado un número similar de años de escolarización pueden obtener resultados de aprendizaje muy distintos. En Nigeria, solamente el 19 por ciento de jóvenes adultos que habían finalizado la educación primaria sabían leer y escribir. En cambio, el equivalente en la República Unida de Tanzania era muy superior, del 80 por ciento (Filmer et al., 2018). Por lo tanto, estar escolarizado no es lo mismo que aprender (Pritchett, 2013).

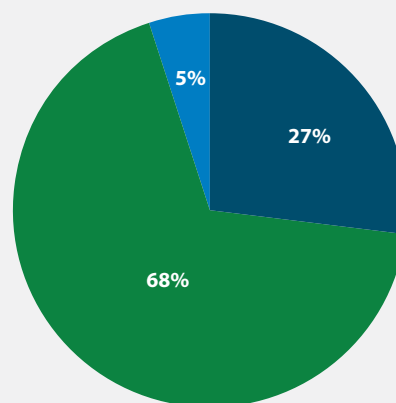
Con el fin de entender mejor este fenómeno, en 2018 se introdujo el LAYS (por sus siglas en inglés) o Años de Escolaridad Ajustados por Aprendizaje, un indicador compuesto desarrollado por el Banco Mundial. Su

De los 153 países, el 68 por ciento no presenta diferencias de género significativas en el número de años que un estudiante está escolarizado y aprendiendo. En solamente el 5 por ciento de los países las niñas obtienen peores resultados que los niños, y en el 27 por ciento son los niños los que presentan una situación más desfavorable que las niñas (**Gráfico 9b**); salvo Burundi, todos los países son de ingresos medios o altos y se encuentran en distintas regiones. Los países en los que existen las mayores disparidades son de los Estados Árabes e incluyen Bahrein, Kuwait, Omán y Qatar.

3. A los efectos del presente informe, cuando se dice que las diferencias de género “no son significativas” se hace referencia a una diferencia de 0,5 años o menos entre niños y niñas.

**Gráfico 9:** Disparidad de género en la escolarización y el aprendizaje**a. Promedio de años de escolarización**

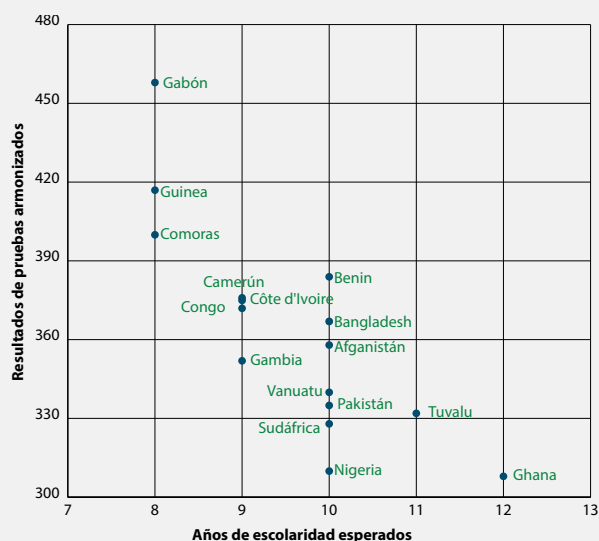
■ Niños con peor rendimiento que las niñas ■ No hay diferencia ■ Niñas con peor rendimiento que los niños

**b. Promedio de años de escolarización y aprendizaje**

■ Niños con peor rendimiento que las niñas ■ No hay diferencia ■ Niñas con peor rendimiento que los niños

Fuente de datos: Índice de Capital Humano del Banco Mundial. Consultado en agosto de 2021. Disponible en [CC BY 3.0 IGO](#)

Tal como se muestra en el **Recuadro 3**, la medición LAYS es útil para ayudar a las y los responsables de la elaboración de políticas a entender qué es lo que se requiere para alcanzar la meta del ODS 4 de garantizar 12 años de acceso a una educación de calidad. Por ejemplo, los niños de Gabón necesitan 8 años para conseguir una puntuación de 5,8 años de escolaridad ajustados por aprendizaje, mientras que los de Ghana necesitan 12 años para conseguir una puntuación de 5,9 años (**Gráfico 10**).

**Gráfico 10:** Los países con puntuación similar de LAYS para niños (entre 5,0 y 5,9) consiguen estas puntuaciones a través de distintas combinaciones de escolaridad y aprendizaje

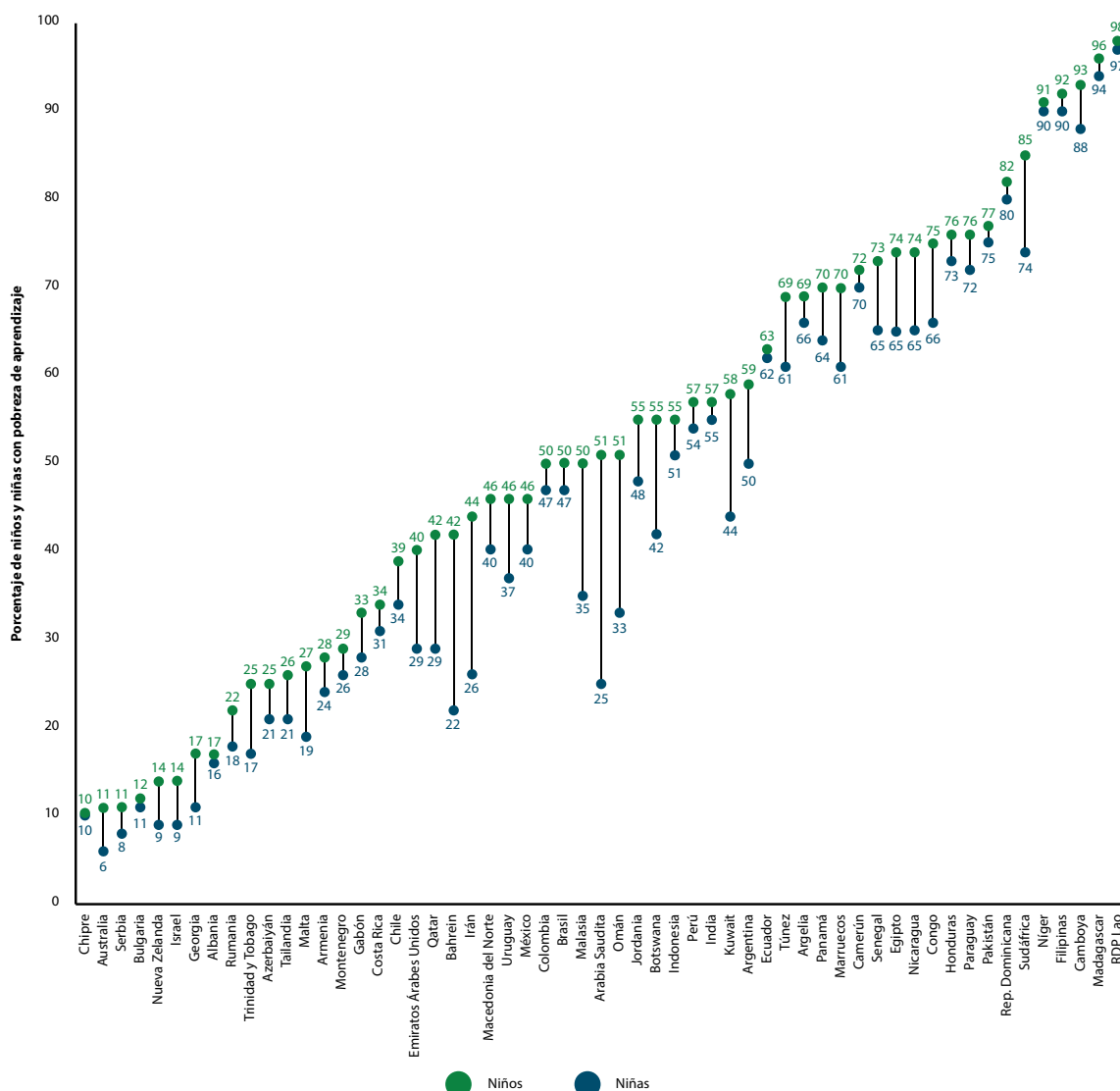
Fuente de datos: Índice de Capital Humano del Banco Mundial. Consultado en agosto de 2021. Disponible en [CC BY 4.0](#)

**Pobreza de aprendizaje**

Con el fin de subrayar la importancia de la crisis de educación, la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 ha elaborado indicadores de progreso comparables en relación con el aprendizaje. En 2019, el Banco Mundial creó el indicador de "pobreza de aprendizaje" que mide la capacidad de un niño o una niña de 10 años para leer y entender un texto sencillo. El indicador de pobreza de aprendizaje empieza con la proporción de niños y niñas que no han alcanzado un nivel mínimo en competencia lectora (medido en las escuelas) y se ajusta con la proporción de niños y niñas que no están escolarizados y que se asume no conseguirán esta competencia. En 2019, el 53 por ciento de los niños y las niñas en países de ingresos medios y bajos sufrían de pobreza de aprendizaje (Banco Mundial, 2019).

En casi todas las regiones, los niños sufren más de esta pobreza de aprendizaje. Los análisis llevados a cabo por Azevedo y sus colegas (Banco Mundial, 2019) de las bases de datos del Banco Mundial relativos a la pobreza de aprendizaje en 91 evaluaciones de aprendizaje internacionales descubrieron que a pesar de las dificultades que sufren las niñas para acceder a la educación, había más niños (el 56 por ciento) que sufrían de pobreza de aprendizaje en países de ingresos medios y bajos que niñas (el 50 por ciento). Las regiones de Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe, y los Estados Árabes presentan algunas de las mayores disparidades en detrimento de los niños en términos de pobreza de aprendizaje. La última ronda de recopilación de datos, de julio de 2021, la cual es una actualización de los datos utilizados en el análisis de Azevedo y sus colegas (Banco Mundial, 2019), mostró que Arabia Saudita, Argentina, Bahrein, Botswana, Omán y Sudáfrica presentaban las mayores disparidades en detrimento de los niños en relación con la pobreza de aprendizaje (**Gráfico 11**).

**Gráfico 11:** Porcentaje de niños y niñas en edad de finalizar la educación primaria con pobreza de aprendizaje



Fuente de datos: Conjunto de datos del Banco Mundial sobre la pobreza de aprendizaje. Consultado en octubre de 2021. Disponible en [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

### Desventajas que sufren los niños en competencia lectora y alfabetización

Las diferencias en los resultados de aprendizaje entre las niñas y los niños escolarizados son escasas comparadas con otras características contextuales principales como, por ejemplo, el nivel socioeconómico. Sin embargo, en muchos países, se han incrementado las disparidades de género en las competencias lectoras y lingüísticas en detrimento de los niños en los últimos 20 años (Reilly et al., 2019). Este fenómeno ha generado mucho interés. Las diferencias se hacen evidentes entre regiones, así como en las diferentes etapas del sistema educativo, y están presentes desde los niveles más básicos. Este hallazgo está respaldado por datos relacionados con el indicador de pobreza de aprendizaje del que se ha hablado en

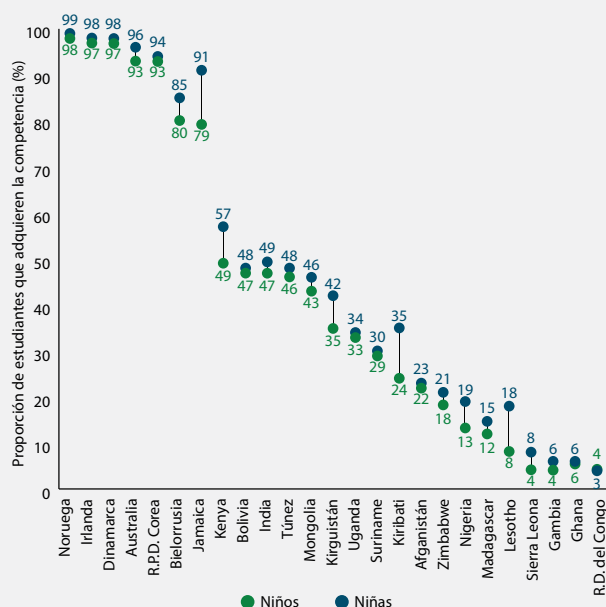
la sección anterior y que se basa en las competencias lectoras de niños y niñas en edad de cursar la enseñanza primaria.

Se ha visto que la brecha en las habilidades lectoras comienza temprano. Aunque los datos disponibles se limitan a los primeros grados, en 23 de los 25 países con datos sobre la competencia lectora en el 2º/3er grado, la proporción de niñas que logran un nivel mínimo de competencia es mayor al de los niños. Las disparidades más importantes de esta índole se encuentran en Jamaica, Kenya, Kiribati y Lesotho (**Gráfico 12**). Cuando se analizaron la competencia lectora y la alfabetización en estos grados tempranos, se vio que en la mitad de los países que disponen de datos los niños estaban en desventaja en comparación con las niñas. En Gambia,



Kiribati, Lesotho, Nigeria, Macedonia del Norte y Sierra Leona, menos de 80 niños por cada 100 niñas alcanzan niveles mínimos de competencia lectora en estos grados básicos.

**Gráfico 12:** Niveles mínimos de competencia lectora logrados en el 2º/3º grado, año más reciente



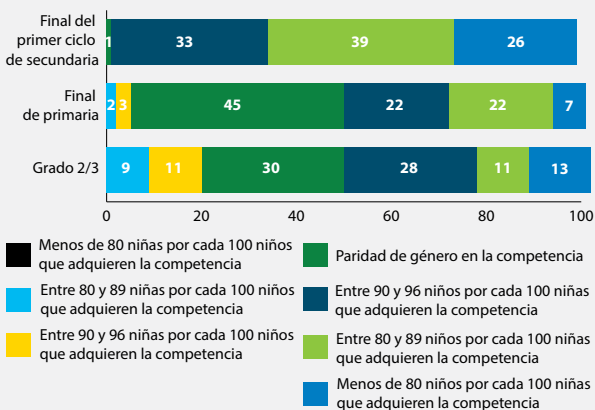
Fuente de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO. Consultado en agosto de 2021.

Las evaluaciones internacionales han mostrado disparidades de género en la competencia lectora en los niveles de primaria y secundaria. El PIRLS, que se lleva a cabo cada cinco años, es una evaluación muy completa del rendimiento de las y los estudiantes de 4º grado en lectura y alfabetización. El estudio de 2016, el último para el que existen datos disponibles, reveló que en 48 de los 50 países participantes las niñas obtuvieron, en promedio, mejores resultados que los niños. La brecha de desempeño entre niños y niñas representaba el equivalente de un tercio de un año escolar aproximadamente (Mullis et al., 2017). Las diferencias en las puntuaciones de lectura tienden a incrementarse a medida que los educandos avanzan en el sistema educativo. El PISA de 2018 mide las puntuaciones de lectura y matemáticas al final del primer ciclo de secundaria. Los países participantes eran principalmente de ingresos altos y medios. Las niñas obtuvieron mejores resultados que los niños en lectura en todos los países y todas las economías participantes, y esta brecha de desempeño en la lectura entre los dos sexos se traduce en dos tercios de un año escolar. La diferencia era menos

pronunciada en los países de América Latina y el Caribe (Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá y Perú) y más elevada en los Estados Árabes (Arabia Saudita, los Emiratos Árabes Unidos, Jordania y Qatar) (OCDE, 2018).

Cuando se mide la desventaja de los niños en la competencia lectora, la puntuación del índice ajustado de paridad de género muestra que en el 52 por ciento de los países hay menos niños que niñas que alcanzan las competencias básicas en los primeros grados de la escuela primaria (Gráfico 13). En Gambia, Kiribati, Lesotho, Macedonia del Norte y Nigeria, menos de 80 niños alcanzan la competencia lectora por cada 100 niñas. Incluso en Pakistán, donde las niñas suelen enfrentarse a más dificultades para acceder a la educación, solo 86 niños por cada 100 niñas logran la competencia lectora. Igualmente, en materia de habilidades lectoras al final de la primaria, los niños siguen sufriendo desventajas en la mitad de los 60 países que disponen de datos (Gráfico 13). Camboya, la República Democrática Popular Lao, Omán y Arabia Saudita presentan las mayores disparidades de género con menos de 80 niños por cada 100 niñas que alcanzan la competencia lectora. A final del primer ciclo de secundaria, 59 de los 60 países muestran que los niños están en desventaja en la competencia lectora<sup>4</sup>, y en un cuarto de ellos la brecha es muy elevada — menos de 80 niños por cada 100 niñas que alcanzan los niveles esperados de competencia lectora (OCDE, 2016).

**Gráfico 13:** Porcentaje de países que han logrado la paridad de género (ajustada) en lectura/alfabetización por nivel de educación, 2015-2019



Fuente de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO. Consultado en agosto de 2021.

Nota: Los datos por nivel de educación corresponden a un subgrupo distinto de países. Los totales pueden no sumar el 100%, ya que las cifras se han redondeado hacia arriba/abajo al porcentaje más cercano.

4. El PISA evalúa las habilidades lectoras al final de la escuela secundaria midiendo la capacidad de las y los estudiantes para responder a preguntas con base en su comprensión de textos largos (OCDE, 2016).

Un análisis de los datos del PISA de 2012 y 2018 para los países de la Unión Europea muestran que la brecha entre niños y niñas disminuyó en casi todos los países, aunque solo en unos pocos este fenómeno se debió a la mejora de los niños en lectura. Al contrario, esta reducción en las diferencias se debe a un empeoramiento en el desempeño de las niñas mientras que el de los niños permaneció relativamente estable o disminuyó a un ritmo más lento. En promedio, la puntuación en lectura de las niñas disminuyó en 13 puntos entre 2012 y 2018 en comparación con los 3 puntos de los niños (Comisión Europea, 2021). Solamente en unos pocos países, incluyendo Estonia, Eslovenia y Suecia, la brecha de género se redujo gracias a una mejora más rápida de los niños que de las niñas. En Suecia, los niños mejoraron su puntuación en lectura en el PISA en 31 puntos de 2012 a 2018 mientras que la mejora de las niñas fue solo de 14 puntos (ibíd.). Tal como sucede con los índices de finalización y de escolarización, estos cambios a lo largo del tiempo subrayan la necesidad de ser cautelosos en la interpretación de las mediciones de la paridad de género. El hecho de que las brechas de género disminuyan a causa del empeoramiento en el rendimiento de las niñas no es un resultado deseable.

Al contrario de lo que sucede con las competencias lectoras, en la aritmética y las matemáticas parece haber una convergencia hacia la paridad de género. Si bien al principio del milenio las niñas, en promedio, no estaban obteniendo tan buenos resultados como los niños en matemáticas, las puntuaciones del PISA de 2018 muestran que en la actualidad las niñas están obteniendo los mismos resultados que los niños en casi la mitad de los 79 países y economías participantes y mejores resultados en más de un cuarto de estos países (UNESCO, 2020a). En promedio, los niños superan a las niñas por 5 puntos en matemáticas en todos los países participantes (OCDE, 2018).

Además, los datos de la más reciente Evaluación de Competencias de Adultos de la OCDE (PIAAC) muestran que las diferencias de género en aritmética no son particularmente pronunciadas entre los jóvenes adultos de menos de 25 años en 32 países de la OCDE, lo cual refleja una mayor equidad en las oportunidades educativas en las dos últimas décadas (OCDE, 2019d). Sin embargo, entre los adultos mayores, las diferencias en el nivel educativo, así como en las opciones profesionales y el desempeño en el mercado laboral en relación con el género podrían explicar parcialmente las disparidades en las habilidades de alfabetización y aritmética en detrimento de las mujeres, en particular en relación con la aritmética (ibíd.).

Es preciso tener en cuenta que las evaluaciones PISA y PISA para el Desarrollo (PISA-D) solo examinan a las y los adolescentes escolarizados. Sin embargo, dado que es probable que muchos de los estudiantes con peores resultados abandonen la escuela, se puede asumir que los resultados de las evaluaciones que solamente incluyen a aquellos y aquellas que han permanecido escolarizados hasta los 15 años presentan un sesgo al alza, en particular en países con cifras elevadas de niños y niñas que no van a la escuela. Por el contrario, las evaluaciones dirigidas por ciudadanos recogen los resultados de los niños y las niñas que están escolarizados y de los que no. Para un país como Pakistán, donde uno de cada tres niños y niñas de entre 5 y 16 años (el equivalente de 22,8 millones de niños, niñas y adolescentes) no está escolarizado, es útil comparar este tipo de evaluaciones con las encuestas que se llevan a cabo en las escuelas.

## Conclusión

Este capítulo ha presentado un resumen general de las tendencias por género en lo que refiere a la escolarización, la finalización y el aprendizaje durante los últimos 20 años. Los datos revelan que, en muchos países, los niños corren mayor riesgo de repetir curso, de no terminar los distintos niveles educativos o de obtener peores resultados de aprendizaje en la escuela en comparación con las niñas. Si bien al principio del milenio la desventaja de los niños se concentraba generalmente en contextos de ingresos altos o medios altos, la tendencia ha cambiado para incluir a países con ingresos bajos o medios-bajos. Las desventajas que sufren los niños son más importantes en la educación secundaria. En estas situaciones, los gobiernos y las y los responsables de la elaboración de políticas deben llevar a cabo un mayor número de investigaciones, e investigaciones de mejor calidad, que les ayuden a entender los cambios de patrón en la participación de los niños y las niñas en la educación, así como la manera de garantizar un acceso equitativo.

A young girl with dark hair, wearing a dark blue school jacket over a white shirt and tie, is smiling broadly at the camera. She is in a classroom setting, with other students and desks visible in the background. The lighting is warm and focused on her.

## Capítulo 3

Factores que influyen en la  
participación, el avance y los  
resultados de aprendizaje  
de los niños

## Mensajes clave

Existen múltiples factores que combinados previenen que los niños participen plenamente en el aprendizaje y contribuyen a su abandono escolar temprano. La pobreza y la necesidad de trabajar son importantes impulsores del abandono escolar.

---

Los niños más pobres en varios países se encuentran en desventaja en cuanto a la finalización de la primaria, entre ellos Bangladesh, donde solo 82 de los niños más pobres terminan la educación primaria por cada 100 de las niñas más pobres, y Haití, donde son 78 niños por cada 100 niñas.

---

Los impactos de la pobreza pueden verse en los resultados de aprendizaje de los niños escolarizados. En 24 de los 79 países y economías que participaron en el estudio PISA de 2018, más de un 70 por ciento de los niños pertenecientes a los quintiles de ingresos más pobres no alcanzaron las competencias mínimas en lectura.

---

Se calcula que, en 2020, 160 millones de niños y niñas, lo que representa 1 de cada 10 a nivel global, estaban involucrados en el trabajo infantil, de los cuales se estima que 97 millones eran varones.

---

De los 146 países que disponen de datos, solamente 55 tienen una edad mínima de empleo claramente alineada con el final de los años de educación obligatoria estipulada por el país y por encima de los 15 años, mientras que el 31 por ciento tienen una edad mínima de empleo por debajo de los 15 años o que no está claramente definida.

---

Las normas y expectativas de género tienen un impacto en la motivación y el deseo de aprender de los niños. En muchos contextos, las actividades escolares y ciertas asignaturas se consideran contrarias a las expresiones de masculinidad, por lo que la educación no es bien recibida entre los niños.

---

Prácticas como la separación de clases o la segregación de género contribuyen a la falta de motivación de los niños, a su bajo rendimiento académico o al abandono escolar.

---

La disciplina severa, los castigos corporales y otras formas de violencia de género en el entorno escolar tienen un impacto negativo en el rendimiento y en los logros académicos de los niños. El miedo y las experiencias de violencia derivan en un mayor grado de absentismo y pueden contribuir al abandono.

---

Los niños son más propensos que las niñas a sufrir acoso físico y a menudo son el blanco de esta violencia a causa de su orientación sexual y de su identidad y expresión de género real o percibida.

---

Los conflictos y la migración forzada exacerban las dificultades para acceder a la educación y finalizarla. Las barreras lingüísticas, la movilidad y la discriminación contribuyen a la exclusión del sistema educativo.

---

Si no se toman medidas para abordar las necesidades de aprendizaje de todos, es muy posible que los cierres prolongados de las escuelas y el impacto a largo plazo del COVID-19 en términos de pérdida de aprendizaje y abandono escolar agraven las disparidades de género ya existentes.

---

## Factores que influyen en la participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños

Este capítulo identifica factores clave que tienen un impacto en la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños, y analiza la manera en que las normas y las expectativas de género en la sociedad, reproducidas en las escuelas y en las aulas, repercuten en su participación, su avance y sus resultados de aprendizaje en la educación. Asimismo, este capítulo hace hincapié en cuestiones que suscitan especial preocupación, entre ellas las dimensiones de género de la pandemia de COVID-19.

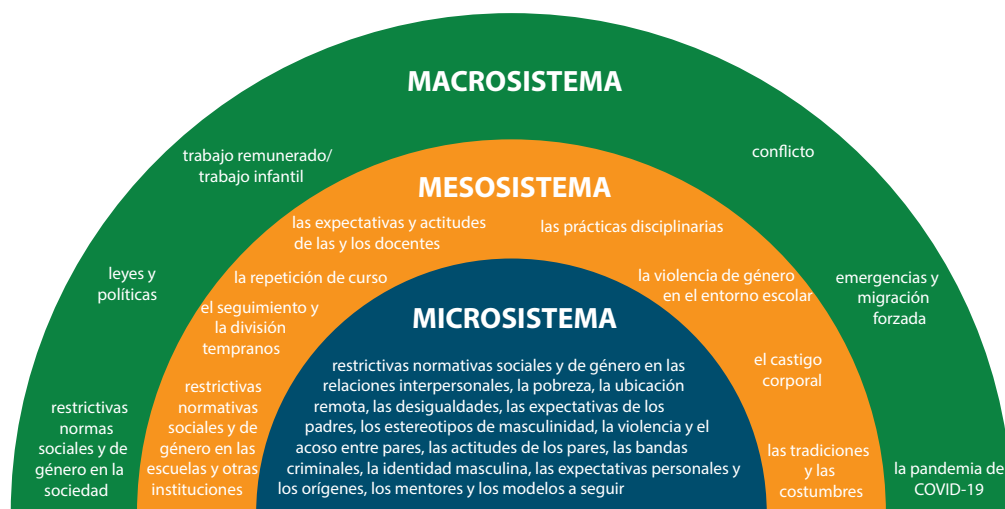
En el complejo entorno social que rodea la participación en la educación de los niños y las niñas, existe toda una serie de factores —a nivel del macrosistema (social, económico, cultural), del mesosistema (escuelas y otras instituciones) y del microsistema (interpersonal y personal)— que se combinan para influir en la participación, la progresión y los resultados de aprendizaje (ver **Gráfico 14**). En caso de superponerse, agravan las dificultades educativas a las que se enfrentan los niños y derivan en resultados educativos desfavorables, además de exacerbarlos. Una asistencia errática, bajos niveles de rendimiento, la repetición escolar, la falta de motivación y la desvinculación son los precursores más comunes del abandono escolar temprano y permanente, y muchos de ellos afectan de manera desproporcionada a los niños en algunos contextos (Hunt, 2008).

## Las normas sociales y de género pueden afectar negativamente a los niños y las niñas

Las normas sociales que rodean las construcciones de género son fundamentales para entender los factores que influyen en la desvinculación educativa de los niños. Las nociones de masculinidad hegemónica (Connell, 2011) sostienen que, si bien no se discrimina a los niños y hombres por su género, muchos de ellos sufren a causa de las normas y estereotipos de género imperantes que mantienen las desigualdades existentes en la sociedad y en las instituciones (Heilman et al., 2017; Woodrow, 2016). Las normas percibidas de masculinidad entre los niños, las y los docentes y los padres pueden dar como resultado bajas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los niños y, por lo tanto, traducirse en poca motivación, en desvinculación escolar y en eventual abandono. En algunos países del Sudeste de Asia y de los Estados Árabes, los padres y la docencia piensan que los niños tienen menos facilidad para los estudios que las niñas (UNESCO, 2020a). Es quizás por esta razón que en estas regiones hay una menor cantidad de varones que llegan a la educación terciaria (ibíd.). Las actitudes hacia las competencias académicas de los niños también convergen con normas étnicas y raciales discriminatorias en el sentido de que niños pertenecientes a grupos étnicos específicos pueden estar aún más estereotipados como alborotadores o como personas con incompetencia académica (Redding, 2019; Reichert y Nelson, 2020).

Las experiencias con base en el género en el entorno escolar que reproducen las normas masculinas y las dinámicas de poder negativas pueden normalizar los comportamientos violentos y discriminatorios. Los

**Gráfico 14:** Factores que influyen en la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños



Fuente: Autores

niños que no se ajustan a las normativas en relación a la identidad masculina se enfrentan a mayores desafíos y a una discriminación más elevada en el entorno escolar y comunitario (Heilman et al., 2017), cosa que puede acabar repercutiendo en su participación y su aprendizaje. Por ejemplo, un estudio chileno (Olavarría et al., 2015) concluyó que las y los jóvenes piensan que leer es una actividad femenina inapropiada para los hombres y que se suele ridiculizar a los niños a quienes les gusta leer y, por lo tanto, se les disuade de seguir haciéndolo (Heilman et al., 2017). Los niños y jóvenes varones gais, bisexuales, transgéneros, intersexuales o queer se encuentran en riesgo de discriminación y de violencia selectiva en el entorno escolar con base en su orientación sexual y a su identidad y expresión de género, real o percibida, y son los estudiantes transgéneros los que corren mayores riesgos (UNESCO, 2021d).

Entender la manera en que las masculinidades y las normas sociales de género convergen con la participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños (y de las niñas) en la educación es fundamental para garantizar la igualdad de género, tanto dentro como fuera del aula. Los niños pueden expresar conductas de género injustas (Patel et al., 2021), dominar las aulas o consentir o ejercer la violencia de género, es decir, que pueden literalmente “aprender a ser violentos” (Leach, 2003; 385). Se trata de

conductas y comportamientos que si no se ponen en cuestión perpetúan las desigualdades de género en el futuro de las y los jóvenes. Además, si bien muchos de los niños que obtienen resultados académicos inferiores pueden verse confrontados a limitaciones en sus opciones de vida (Hunt, 2008; Silver, 2007), para otros, el hecho de conseguir resultados y logros inferiores a las niñas no tiene por qué dar como resultado una desventaja en su trayectoria educativa futura o en su transición hacia el mercado laboral (UNESCO, 2020a). Un estudio estadounidense con niños de orígenes conflictivos, con problemas de disciplina y menores aspiraciones académicas concluyó que no existía evidencia de que hubiera un impacto mayor en hombres que en mujeres en materia de escolarización en la educación terciaria, de empleo o de ingresos (Lei y Lundberg, 2020). En Kuwait y en los Emiratos Árabes Unidos, los resultados académicos limitados de los hombres comparados con los de las mujeres no han supuesto un obstáculo para que ellos consigan empleos bien remunerados (ver el **Estudio de Caso Nacional 1: Kuwait** y el **Estudio de Caso Nacional 4: Emiratos Árabes Unidos**). Al mismo tiempo, la reducción e inversión de las brechas de género en materia de los logros académicos en Bangladesh y Malawi —esta vez a favor de las niñas— no se tradujeron en mejoras importantes en relación con las oportunidades laborales para las mujeres (Chisamya et al., 2012).



## Estudio de Caso Nacional 1: Kuwait – Cultura de derechos adquiridos: ¿Por qué perder el tiempo estudiando?

Kuwait es un ejemplo de un país con altos ingresos en el que los niños están desvinculados de la educación. La población se encuentra dividida entre la población kuwaití urbana, kuwaití beduina y los expatriados no kuwaitíes, y esta división también se manifiesta en el sistema educativo. Kuwait es un estado rentista, es decir, un estado en el que la mayoría de los ingresos se derivan de la venta de recursos a otros países. Los niños kuwaitíes saben que encontrarán empleo y que contarán con la ayuda del estado independientemente de su educación, y esta es la razón principal de su desvinculación.

*Los niños kuwaitíes se están quedando rezagados en los resultados de aprendizaje*

En Kuwait, los niños están rezagados en comparación con las niñas en la educación. Obtienen peores resultados en lectura, ciencias y matemáticas. Aunque últimamente parece que la diferencia es cada vez menor, las niñas en el 4º grado obtuvieron 34 puntos más que los niños en la competencia lectora medida por el PIRLS en 2016 (Mullis et al., 2007; 2012; 2017). Asimismo, en el TIMSS, los niños de 4º grado consiguieron 39 puntos menos que las niñas en ciencias y 7 puntos menos en matemáticas en 2019. En el 8º grado, la brecha de género en el desempeño fue de 35 puntos en ciencias y 9 en matemáticas en detrimento de los niños (Mullis et al., 2020). Los niños también repiten grados más a menudo que las niñas. En 2020, los niños representaban el 58 por ciento de repetidores en la educación primaria y el 66 por ciento en el primer ciclo de educación secundaria (IEU, 2021). La esperanza de vida escolar era de 13,2 años para los niños comparada con 15,2 años para las niñas (PNUD, 2020) y sus índices de participación en la educación superior eran menores, con una tasa bruta de escolarización del 43 por ciento para los hombres jóvenes comparada con el 82 por ciento para las mujeres jóvenes en 2020 (IEU, 2021). En general, la desvinculación educativa afecta más a los niños kuwaitíes, beduinos y mayores que a los niños que no son kuwaitíes, a aquellos de la población urbana y a los más jóvenes.

*La desvinculación educativa de los niños está relacionada con aspiraciones académicas inferiores, entornos familiares inestables y comportamientos imprudentes*

El estudio de caso concluyó que los niños tienen menos aspiraciones académicas que las niñas. Muchos de ellos no realizan ningún esfuerzo significativo en el aprendizaje, tal como señaló un niño de 15 años durante una entrevista:

**La escuela hace todo para nosotros, pero los niños son más perezosos que las niñas.**

Con base en los debates que el grupo de discusión llevó a cabo durante el estudio, los niños mostraban un exceso de confianza y estaban seguros de que iban a tener éxito sin

necesidad de obtener buenos resultados en la escuela, tal como se observa en esta declaración de una niña de 17 años:

**Los niños tienen una confianza excesiva en sí mismos, son arrogantes, se creen superiores e invencibles.**

Se descubrió que los entornos familiares inestables, la falta de apoyo de los padres en la educación de los niños, así como las bajas expectativas acerca de los logros de los hijos repercuten de manera negativa en el desempeño académico de los varones. Según un docente entrevistado para este estudio:

**Uno de nuestros colegas docentes quiso convocar al padre de un niño para hablar acerca de las dificultades de aprendizaje de su hijo. El padre envió a su secretaria a la escuela en lugar de acudir en persona.**

El estudio también sugiere que la fuerte dependencia en trabajadores domésticos refuerza el abandono escolar de los niños y tiene un impacto negativo en sus competencias lingüísticas en árabe. Según el estudio, los pares tienen una influencia negativa en los resultados académicos de los niños ya que promueven las conductas imprudentes y desafían la autoridad.

*Docentes infravalorados y absentismo entre los niños*

En Kuwait, los estudiantes kuwaitíes asisten a escuelas públicas a las cuales no pueden asistir los hijos de expatriados, que van a escuelas privadas (UNESCO, 2019c). Las escuelas secundarias públicas están divididas por sexos. La violencia, el acoso y el consumo de drogas son más comunes en las escuelas de niños. Las y los docentes carecen de motivación a causa de la ausencia de oportunidades de desarrollo profesional y la escasa valoración que reciben por parte de los padres y de las y los estudiantes. Algunos docentes no animan a los niños a obtener buenos resultados en la escuela. Un niño de 16 años comentó:

**Hace unos días, un maestro se me acercó y me dijo: ¿por qué no dejas la escuela y te haces policía? ¿Por qué te esfuerzas en finalizar la educación? Estas palabras me rompieron el corazón y me causaron una gran frustración.**

Según el estudio, los niños se ausentan a menudo de la escuela y hacen trampa de manera frecuente. Un miembro de la comunidad observó

**El hecho de hacer trampa no es solamente un fenómeno generalizado en la sociedad, sino que se ha convertido en una parte integrante de nuestra cultura social.**

“Los niños sienten que copiar en los exámenes es su derecho inherente. En muchos casos, la administración escolar indica a la docencia que pase por alto el fraude en los exámenes. La prueba de que las trampas se han convertido en algo cultural

en nuestra sociedad es que el MOE [por sus siglas en inglés; Ministerio de Educación] no confía en los directores de los colegios y los hace rotar durante los períodos de exámenes”.

### *Factores sociales y estructurales que conducen a una baja motivación por parte de los niños*

La falta de interés de los niños en la educación tiene su origen en factores sociales y estructurales. La movilidad social en Kuwait no está vinculada con los logros académicos y los niños adoptan la mentalidad de que el estado se hará cargo de ellos desde muy temprano. Un experto comentó:

**“Los niños no kuwaitíes deben conseguir una calificación educativa para encontrar un trabajo. Por el contrario, a los niños kuwaitíes no les interesa su futuro porque piensan que lo tendrán todo solucionado y que a los 18 años recibirán un coche y una vivienda privada.**

Los niños saben que conseguirán fácilmente un empleo público o puestos militares o en la industria petrolera, independientemente de sus calificaciones educativas. Asimismo, son conscientes de que el estado kuwaití siempre les apoyará financieramente. El estudio sugiere que las niñas, al contrario, necesitan obtener una buena educación para aumentar sus oportunidades de matrimonio, conseguir un buen trabajo y tener más independencia. Un padre comentó:

**“Las niñas suelen querer seguir su educación para asegurar su futuro y su libertad, para ser financieramente independientes y para hacer amistades fuera del hogar. No quieren estar atrapadas en sus casas después de casarse, prefieren tener amistades.**

### *Ausencia de programas, políticas e iniciativas nacionales que se dirijan específicamente a los niños*

A pesar de toda la evidencia que demuestra los peores resultados obtenidos por los niños, así como su menor participación, en particular en la educación superior, no se encontraron programas o políticas dirigidos específicamente a ellos. Las escuelas implementan dos tipos de actividades para mejorar el rendimiento académico tanto de niños como de niñas. El primer tipo son las actividades formales extracurriculares, de conformidad con las instrucciones del Ministerio de Educación, que se llevan a cabo en todas las escuelas de niños y de niñas. Un ejemplo es la “clase-actividad”. En estas clases, los niños y las niñas pueden disfrutar de sus aficiones, tanto artísticas como deportivas, y han mostrado tener un impacto en el aumento de la participación escolar de los niños y de las niñas, así como de su motivación para aprender. Otro ejemplo es el “Proyecto para Promover Valores” que fomenta los valores morales de

los educandos como la honestidad y el respeto hacia los demás, y cuyo objetivo es prevenir el acoso y las trampas. Estos valores se enseñan de diversas maneras, por ejemplo, mediante exposiciones o seminarios, y se promueven a través de concursos con premios para los ganadores organizados por las y los estudiantes y la administración escolar. Se trata de un proyecto que docentes y directores de escuela consideran importante para abordar los problemas de conducta en el entorno escolar. El segundo tipo de actividad abarca iniciativas que se llevan a cabo a nivel de la administración escolar para hacer frente a cuestiones escolares específicas. Uno de los ejemplos que se identificó en el estudio de caso es el “Proyecto de Parque Educativo” que se implementó en una escuela masculina de la región de Al-Jahra. El proyecto daba la posibilidad a los docentes de impartir clases en el exterior, fuera del aula, en un lugar amueblado del jardín escolar. Según el director de la escuela, el proyecto ayudó a reducir las tasas de absentismo y a mejorar los resultados educativos. Asimismo, la escuela organizó competencias culturales, artísticas y deportivas durante las vacaciones escolares que según informaron fueron muy apreciadas por los niños. Además, la escuela organizó seminarios en los que invitaba a oradores a hablar acerca de los peligros del tabaco y de las drogas, del acoso y de la violencia en el entorno escolar y en las que se asesoraba a los niños sobre su desarrollo personal.

### *La necesidad de abordar los factores estructurales y la relación entre ciudadanos y el estado*

Habida cuenta de las estructuras económicas y sociales actuales creadas por políticas estatales, es poco probable que las intervenciones educativas por sí solas puedan mejorar el desempeño educativo de los niños. El estudio de caso sugiere que es necesario elaborar políticas que transformen la relación entre los ciudadanos y el estado de manera positiva. Esto significa cuestionar los subsidios gubernamentales que se conceden independientemente de los méritos alcanzados y conseguir que las oportunidades laborales dependan de las habilidades y de las calificaciones. De esta manera se incentivaría a los niños a obtener buenos resultados en la escuela. En el sistema educativo, es necesario reforzar los procedimientos disciplinarios y de seguridad en las escuelas para prevenir el acoso, la violencia y el consumo de drogas. Los métodos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación deberían estar más centrados en el estudiante. Asimismo, debería proporcionarse un desarrollo profesional continuo para la docencia y mejorar sus condiciones laborales. El contacto con modelos masculinos a seguir podría ayudar a reincorporar a los niños en la educación. Estos también se podrían beneficiar de programas de orientación profesional a nivel de la escuela secundaria. Por último, es necesario fomentar la implicación de los padres y de las comunidades en la educación de los niños a través, por ejemplo, de la creación de asociaciones escolares de padres y de la participación de la comunidad en la elaboración de políticas educativas.



## La pobreza es una causa clave de los resultados educativos deficientes de los niños

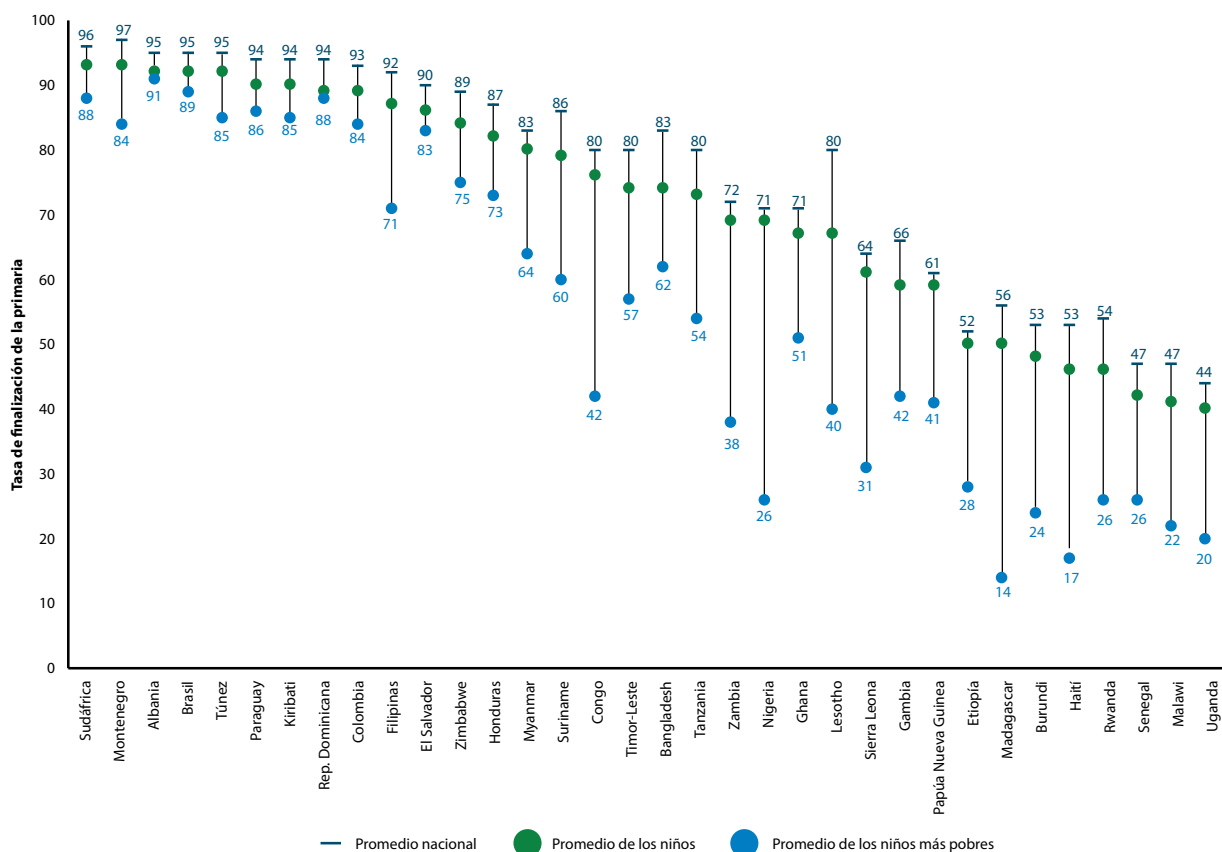
La pobreza, y en particular la pobreza extrema, tiene múltiples repercusiones a largo plazo sobre los logros académicos. A nivel mundial, la pobreza es quizás el pronosticador más importante de los resultados deficientes y del abandono escolar. Aunque las dimensiones de género de las causas y los efectos de la pobreza difieren, la pobreza en el hogar ha sido identificada como el factor clave, por encima de todos los demás, que repercute en las oportunidades de finalizar la educación primaria y secundaria tanto para los niños como para las niñas (Rose et al., 2017).

Esta afirmación queda respaldada por todos los datos obtenidos de la primaria y del primer y segundo ciclo de secundaria. Por ejemplo, el 75 por ciento de todos los niños escolarizados en el primer ciclo de educación secundaria en Filipinas probablemente terminen un ciclo completo, pero esta cifra cae al 40 por ciento cuando el análisis se limita a los niños procedentes de los hogares más pobres (Gráfico 15b). De igual modo, en Zimbabwe, mientras que

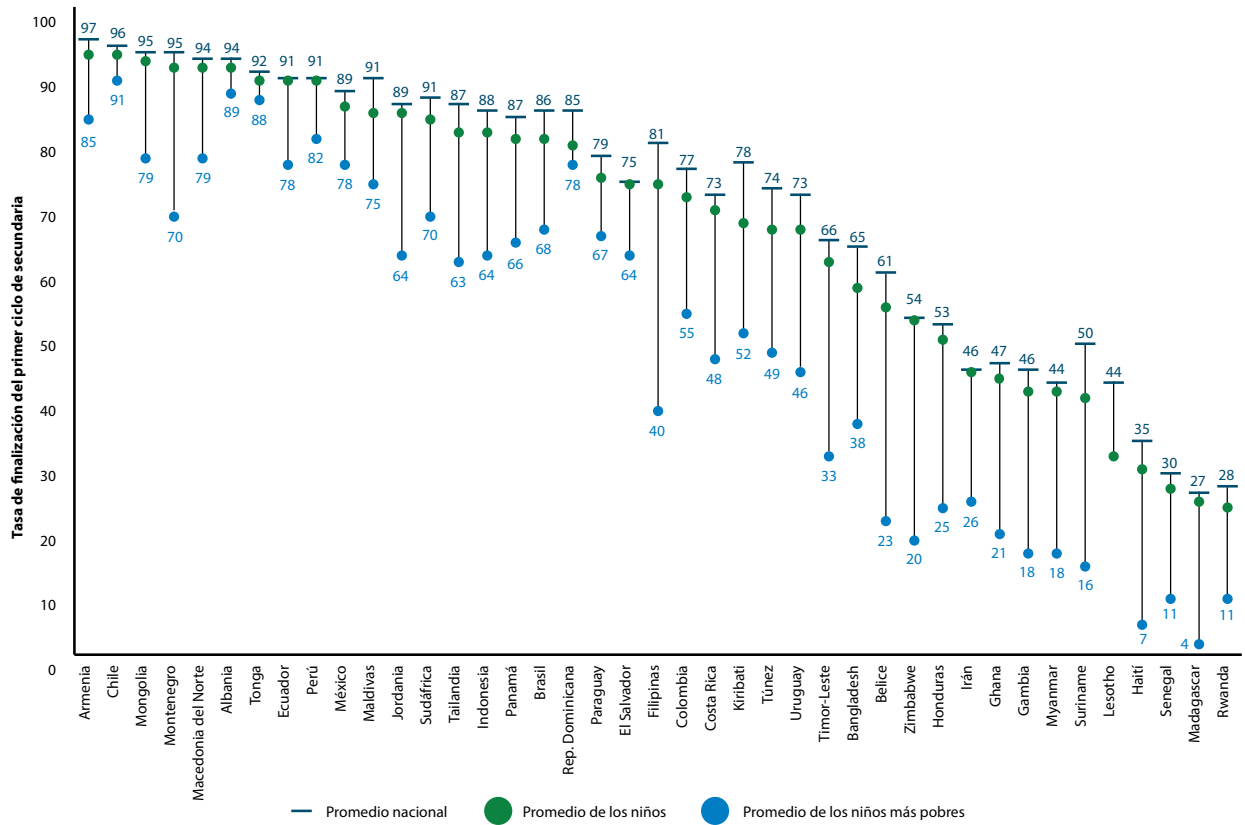
un 54 por ciento de los niños probablemente finalicen el primer ciclo de educación secundaria, solamente lo harán un 20 por ciento de los niños más pobres. En Haití, donde la mayoría de la oferta educativa de los niveles de primaria y secundaria se encuentra en escuelas privadas de pago (IIEP-UNESCO, 2020), solamente un 17 por ciento de los niños más pobres finalizarán la educación primaria (en comparación con el promedio nacional del 53 por ciento), y en el caso del primer ciclo de secundaria, la cifra es del 7 por ciento (Gráficos 15a y 15b). Los patrones son similares en el segundo ciclo de educación secundaria (Gráfico 15c). En Honduras y Uruguay, el promedio de niños que terminan el segundo ciclo de educación secundaria es de 4 de cada 10, mientras que en el caso de los niños que se encuentran en el quintil más pobre la relación es de 1 de cada 10. Incluso en los países que cuentan con los índices de finalización más elevados, los niños más pobres se quedan a la zaga. En Mongolia, el 95 por ciento de los estudiantes completan el primer ciclo de educación secundaria, pero en el caso de los niños más pobres la cifra desciende al 70 por ciento (Gráfico 15b). En Montenegro, el 86 por ciento de los estudiantes completan el primer ciclo de educación secundaria, pero solo lo hacen el 52 por ciento de los niños más pobres (Gráfico 15b).

**Gráfico 15:** Tasa de finalización según la desventaja de género y de ingresos, año más reciente

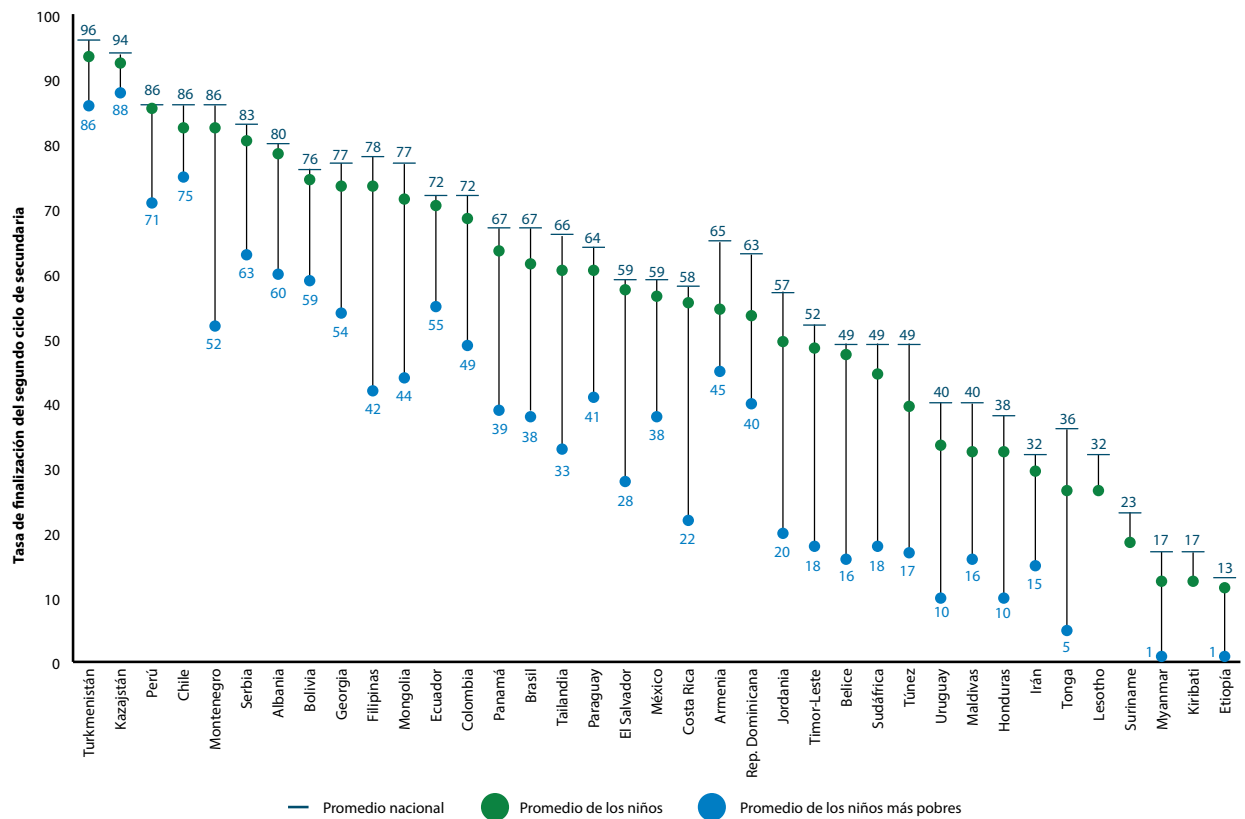
### a. Primaria



**b. Primer ciclo de secundaria**



**c. Segundo ciclo de secundaria**



Fuente de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO. Consultado en agosto de 2021.

Nota: Con base en los datos de los hogares extraídos de varios informes EDS y MICS. Todos los países incluidos disponen de un IPG para los índices de finalización mayores de 1,04, lo cual indica una brecha de género en detrimento de los niños. No existen datos disponibles en relación a los niños más pobres de Lesotho para los niveles del primer y segundo ciclo de secundaria, ni para los índices de finalización del segundo ciclo de secundaria de Kiribati ni Suriname.

En algunos contextos, la pobreza exacerba las disparidades de género y genera importantes brechas de género entre los niños de los quintiles más pobres, especialmente en detrimento de las niñas. En la región de África Subsahariana, se ha conseguido, en promedio, la paridad de género en la finalización de la educación primaria para el quintil más rico, pero entre el quintil más pobre de la población, son 94 las niñas que terminan la educación primaria por cada 100 niños. Esta cifra desciende hasta 68 cuando se trata de las niñas más pobres en los dos ciclos de secundaria, lo cual indica la presencia de una grave desventaja para las niñas en la región en la que la cuestión de género se entrecruza con la pobreza de los hogares. En algunos países de África Subsahariana, sin embargo, entre los que se encuentran Burundi, Gambia, Rwanda y Senegal, han surgido desigualdades de género en detrimento de los niños y es menos probable que los niños más pobres finalicen la educación primaria en comparación con las niñas más pobres. En Lesotho, que tiene una de las mayores brechas de género en detrimento de los niños (con un IPG de 1,25 en la finalización de la educación primaria), solamente 67 de los niños más pobres terminan la educación primaria por cada 100 de las niñas más pobres. En otras regiones, los niños más pobres en varios países se encuentran en desventaja en la finalización de la primaria, entre ellos Bangladesh, donde solo 82 de los niños más pobres la terminan por cada 100 de las niñas más pobres, y Haití, donde hay 78 niños por cada 100 niñas.

Un gran número de investigaciones documenta la manera en que las diferentes dimensiones de la pobreza influyen en los logros académicos, tanto en términos de la demanda de escolarización (falta de medios para pagar las cuotas escolares, presión laboral, mala salud) como de la oferta escolar, con escuelas que ofrecen una mala calidad educativa a las comunidades más pobres, y que a su vez repercuten en la participación de los niños y las niñas (Hunt, 2008). Un análisis de investigaciones de países de ingresos predominantemente altos concluyó que los niños y las niñas que crecen en familias de nivel socioeconómico bajo corren más riesgo de abandonar la escuela (De Witte et al., 2013a). Es probable que las familias pobres no cuenten con los recursos materiales, humanos y culturales para apoyar la educación de sus hijos e hijas (De Witte et al., 2013b). Además, las personas que viven en la pobreza sufren de inseguridad alimentaria, de las dinámicas de los barrios pobres y de una atención sanitaria inadecuada, todos ellos factores que pueden tener un impacto en la capacidad de los niños y las niñas para asistir a la escuela (Berliner, 2009).

En los países de ingresos bajos, los costes escolares representan una proporción desmesuradamente más alta de los gastos del hogar, y por ello hay que tomar difíciles decisiones sobre a qué hijos e hijas brindar apoyo (Foko et al., 2012; Zubairi y Rose, 2016). Investigaciones cualitativas en Malawi y en el sur de Nigeria concluyeron que a menudo se espera que los varones pertenecientes a comunidades rurales pobres sean autosuficientes y

trabajen para su propia subsistencia, lo cual incluye tener que pagar su propia educación. En tales situaciones, es posible que los niños no consigan cubrir los costes escolares, que se les excluya de la escuela o que asistan de manera irregular y que ello acabe traduciéndose en un abandono permanente (Crossouard et al., 2021; Jere, 2014).

Para los niños escolarizados, los impactos de la pobreza pueden verse en sus resultados de aprendizaje. En 24 de los 79 países y economías que participaron en el estudio PISA de 2018, más de un 70 por ciento de los niños pertenecientes a los quintiles de ingresos más pobres no alcanzaron las competencias mínimas en lectura (UNESCO, 2020a). La pobreza puede restringir de muchas maneras las oportunidades de aprendizaje de los niños y las niñas, dificultando su desempeño y dejando atrás a los estudiantes más pobres. En India rural, donde el aprendizaje de los niños y las niñas a menudo se complementa con clases particulares, los niños y las niñas más pobres cuyas familias no pueden pagar estas clases se encuentran en desventaja en comparación con sus pares más ricos (Alcott y Rose, 2015). En los Estados Unidos, las familias que viven en la pobreza son menos propensas a aprovechar las oportunidades de aprendizaje ampliado como la educación preescolar, los clubes extracurriculares o los programas de escuela de verano (Berliner, 2009).

### **Muchos niños ejercen un trabajo remunerado y acaban ausentándose de la escuela o abandonando los estudios**

Las reglamentaciones laborales deficientes y la falta de armonización de la legislación laboral con la escolarización no logran prevenir adecuadamente el abandono escolar temprano de las y los jóvenes (UNESCO, 2019e). De los 146 países que disponen de datos, solamente 55 tienen una edad mínima de empleo claramente alineada con el final de los años de la educación obligatoria estipulada en el país y por encima de los 15 años, mientras que el 31 por ciento tiene una edad mínima de empleo por debajo de los 15 años o que no está claramente definida. En Perú y Paraguay, la edad mínima de empleo es de 14 años y, en cambio, la escolarización obligatoria termina a la edad de los 17 y 18 años respectivamente (ibíd.)

En Brasil, donde la edad mínima de empleo no está claramente alineada con la educación obligatoria, son muchos los jóvenes varones procedentes de familias de bajos ingresos que abandonan la escuela, a menudo desde edades muy tempranas. Se considera que la educación no es relevante y que no ofrece garantías de conseguir un empleo en el futuro, tanto más porque no es necesario terminar la educación secundaria para conseguir trabajos manuales, de construcción u otros empleos que requieren calificación parcial (Barker et al., 2012; Cardoso y Verner, 2007). Investigaciones llevadas a cabo en Sudáfrica concluyeron que el número de niños que abandonaron la escuela tempranamente era mayor al de las niñas por el hecho de que ganar dinero y hacerse adulto era más

atractivo para ellos que permanecer en la escuela (Hunt, 2008); sin embargo, parece que la brecha de género se ha cerrado a nivel de la secundaria.

Niveles elevados de informalidad en el mercado laboral también contribuyen a que los niños accedan a empleos para los que se requieren bajas calificaciones. En las comunidades rurales de Perú, casi tres cuartas partes de los empleos remunerados se encuentran en el sector informal y no cumplen con los requisitos legales como, por ejemplo, las restricciones de edad (ver **Estudio de Caso Nacional 3: Perú**). En algunos contextos, la entrada relativamente sencilla de hombres jóvenes al mercado laboral puede dar como resultado una complacencia hacia la educación en algunos contextos (Jha y Kelleher, 2006). Tal como comentó un miembro de la comunidad al que se entrevistó para el estudio de caso de Kuwait:

**El niño en la actualidad se dice: ‘Quiero triunfar con el diploma más bajo, entrar en el ejército o en la policía y conseguir un sueldo elevado sin cansarme.**

(Miembro de la comunidad, Kuwait)

Fuente: Omar (2022).

Un estudio cualitativo sobre la emergencia de la minería artesanal de diamantes en Zimbabwe durante la crisis económica del país halló que los niños de las comunidades rurales pobres, ya de por sí desilusionados por la educación y su limitado valor para garantizarles un empleo, abandonaban la escuela para entrar en el negocio de la minería debido a la promesa de obtener una remuneración elevada (Mukwambo, 2021).

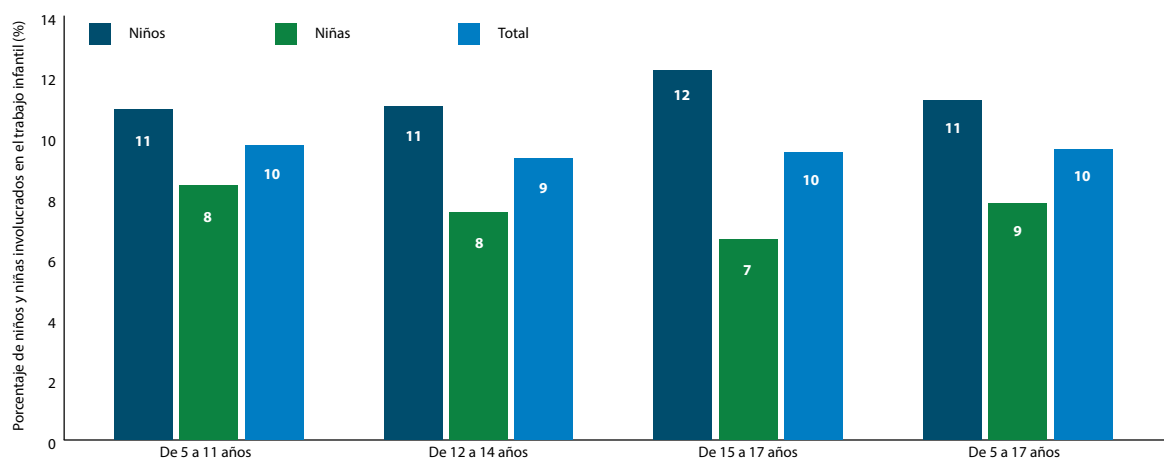
En 2020, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) calculó que 160 millones de niños y niñas, lo que representa

1 de cada 10 a nivel mundial, estaban involucrados en el trabajo infantil, de los cuales se estima que 97 millones eran varones. Desde 2016 no ha habido avances en la lucha contra el trabajo infantil. Entre los años 2016 y 2020, la cifra absoluta de niños y niñas involucrados en el trabajo infantil ascendió a más de 8 millones. Aunque la proporción de niños (el 11 por ciento) involucrados en el trabajo infantil es mayor a la de las niñas (8 por ciento) (**Gráfico 16**), cuando la definición de trabajo infantil se amplía para incluir 21 horas o más de tareas del hogar, la brecha de género entre niños y niñas se reduce a la mitad (OIT, 2021).

Según las encuestas EDS, MICS y otras a nivel nacional, en 52 de 89 países el 10 por ciento o más de los niños y las niñas de entre 5 y 17 años estaban involucrados en el trabajo infantil, que incluye la realización de tareas del hogar. En 59 países, los niños representan una proporción mayor que las niñas del total de aquellos involucrados en el trabajo infantil. En 26 países, al menos un 10 por ciento de los niños participan en el trabajo infantil. En los países de África Subsahariana es donde se encuentran más niños involucrados en el trabajo infantil. En Etiopía, el 51 por ciento de los niños de entre 5 y 17 años estaban involucrados en el trabajo infantil, mientras que en Burkina Faso, Camerún y Madagascar la proporción era de dos quintas partes o más (UNICEF, 2021a).

En algunos países, la brecha de género entre niños y niñas de entre 5 y 17 años involucrados en el trabajo infantil era muy elevada. En Etiopía, Haití, Paraguay, Senegal, Tonga y Zimbabwe, existe una mayor proporción de niños involucrados en el trabajo infantil que de niñas (**Gráfico 17a**). En Chad, Comoras y la República Democrática del Congo, la proporción de niñas involucradas en el trabajo infantil es bastante superior a la de los niños (**Gráfico 17b**).

**Gráfico 16:** Porcentaje de niños y niñas de entre 5 y 17 años involucrados en el trabajo infantil en 2020, por edad y por género

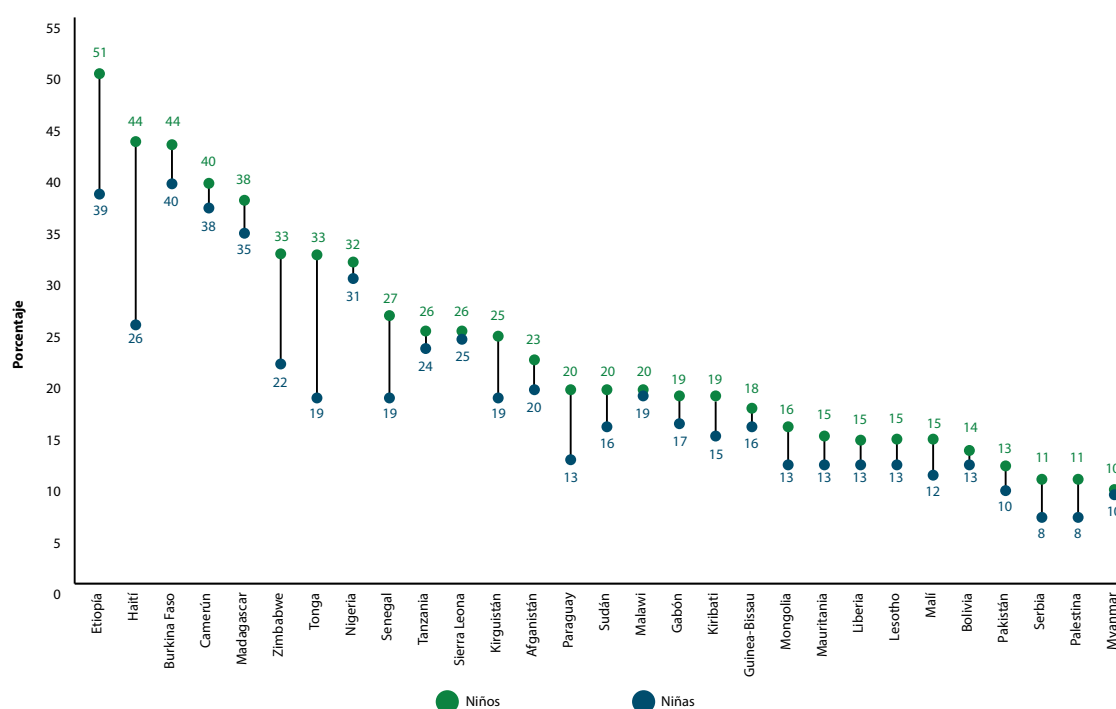


Fuente de datos: Organización Internacional del Trabajo (2021). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). Disponible en [CC BY 4.0](#)

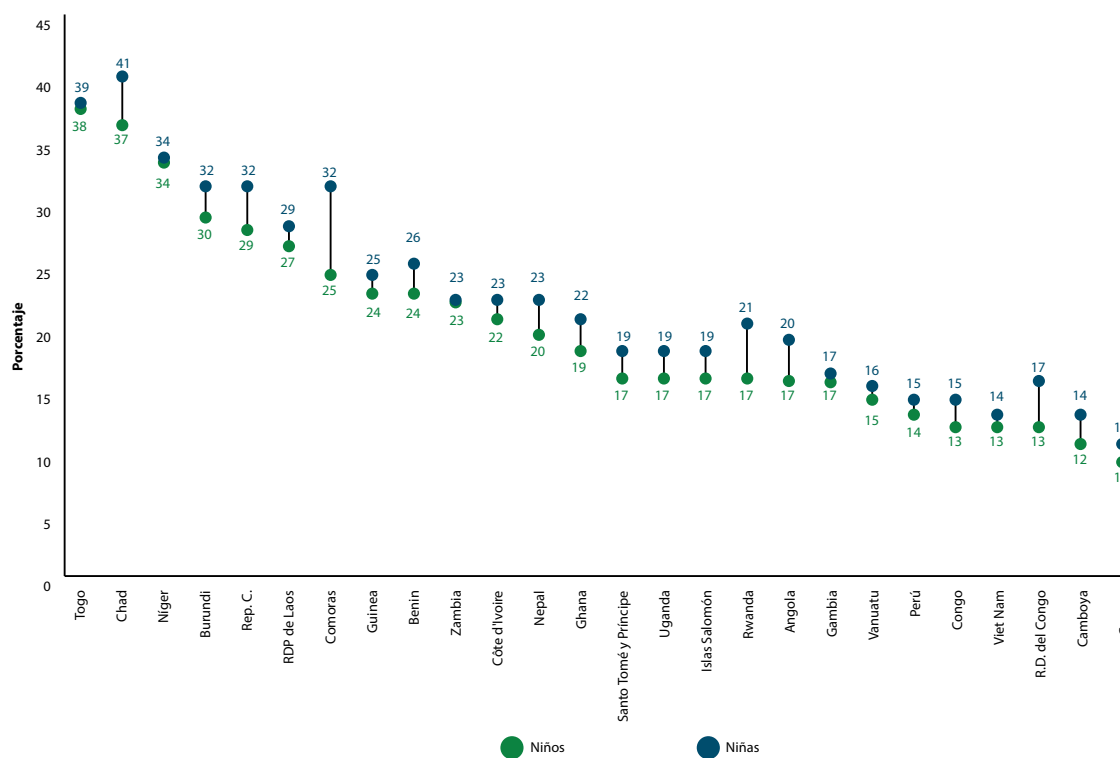
Nota: Para el informe OIT-UNICEF de 2021, el trabajo infantil se define como el trabajo que llevan a cabo los niños y las niñas cuando son demasiado jóvenes para hacerlo y que, por su naturaleza o sus circunstancias, es probable que dañe su salud, su seguridad o sus principios morales. En términos técnicos, el trabajo infantil abarca el trabajo realizado por niños y niñas en cualquier tipo de empleo con dos excepciones. La primera es el trabajo ligero permitido para niños y niñas dentro del rango de edad especificado. La segunda es el trabajo que no se clasifica como parte de las peores formas de trabajo infantil.

**Gráfico 17:** Países en los que al menos un 10 por ciento o más de los niños de entre 5 y 17 años están involucrados en el trabajo infantil

**a. Países en los que el porcentaje de niños involucrados en el trabajo infantil es mayor al de las niñas**



**b. Países en los que el porcentaje de niñas involucradas en el trabajo infantil es mayor al de los niños**



Fuente de datos: UNICEF, 2021a. Disponible en [CC BY NC 3.0 IGO](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/)

Nota: La definición del indicador del trabajo infantil es el porcentaje de niños y niñas de 5 a 17 años que estaban involucrados en el trabajo infantil en el momento en que se realizó la encuesta. Se considera que un niño o una niña participa en el trabajo infantil bajo las siguientes condiciones: (a) niños y niñas de 5 a 11 años que, durante la semana de referencia, realizaron al menos una hora de actividad económica o más de 21 horas de servicios domésticos no remunerados; (b) niños y niñas de 12 a 14 años que, durante la semana de referencia, realizaron al menos 14 horas de actividad económica o más de 21 horas de servicios domésticos no remunerados; (c) niños y niñas de 15 a 17 años que, durante la semana de referencia, realizaron al menos 43 horas de actividad económica.

Es posible que las familias más pobres respondan a las crisis económicas, incluida la más reciente causada por la pandemia de COVID-19, sacando a los niños de la escuela para que empiecen a trabajar (Avezedo et al., 2021). Tal como observó un director de escuela para el estudio de caso de Fiji:

**Los padres siempre ven a sus hijos como una ‘fuente de ingresos’ e incluso les animan a hacer pequeños trabajos o empleos de verano para ganar algo de dinero. Aunque los padres lo ven como un símbolo de madurez y de responsabilidad, acaba resultando en una desventaja para los niños ya que pierden interés en la escuela.**

(Director de escuela, Fiji)

Fuente: Ali (2022).

En Perú, cuando hay una crisis familiar —en general causada por la ausencia del padre— que desemboca en dificultades financieras, se espera que los niños asuman el papel de proveedores y abandonen la escuela para generar ingresos (Pease y Mannarelli, 2019). En Brasil, un estudio de 2007 halló que la probabilidad de que los niños de un hogar pobre dejen la escuela tras una pérdida familiar repentina era 46 veces mayor que en el caso de los niños de hogares favorecidos (Duryea et al., 2007). En Malawi, a menudo se espera que los niños y las niñas de hogares empobrecidos a causa del VIH y del SIDA se comporten como adultos y que los niños mayores dejen la escuela para conseguir un trabajo temporal y así apoyar a la familia (Jere, 2014). Los datos de una encuesta telefónica que se llevó a cabo en Pakistán en el momento álgido de

la pandemia de COVID-19 indicaron que la proporción de niños que trabajaban fuera del hogar aumentó de un 9 por ciento en septiembre de 2020 a un 15 por ciento en febrero de 2021, lo que resultó en menos tiempo de estudio para los niños que para las niñas (Crawford et al., 2021).

### Las normas de género repercuten sobre el trabajo de los niños y las niñas

Los roles de género tradicionales en materia laboral pueden repercutir en la participación de los niños en la educación formal. En los países de África Meridional donde menos niños terminan la educación primaria y secundaria en comparación con las niñas, entre los que se incluyen Lesotho (ver **Estudio de Caso Nacional 2: Lesotho**) y Namibia, se obliga a los niños a dejar la escuela para pastorear ganado o emigrar a Sudáfrica a trabajar en las minas (Jha y Kelleher, 2006; Morojele, 2013). Las ceremonias de iniciación en Lesotho afianzan esta transición al mundo laboral y a la edad adulta (Pridmore y Jere, 2011). En Etiopía, el pastoreo es un empleo tradicional para los niños y la tenencia de ganado por parte de las familias se asocia de manera negativa con la escolarización ya que el cuidado de los animales resulta a menudo incompatible con los horarios escolares (Chuta y Morrow 2015). En Mongolia, los niños de familias de pastores han experimentado elevados índices de abandono escolar (Steiner-Khamsi y Gerelmaa, 2008) y mientras que se anima a las niñas a que asistan a la escuela, los niños suelen abandonarla para ayudar con el ganado familiar y con las actividades laborales (Stewart et al., 2021).



## Estudio de Caso Nacional 2: Lesotho — Las costumbres sociales repercuten negativamente sobre la educación de los niños

Lesotho es un ejemplo de país de ingresos medios-bajos en el que los niños se desvinculan de la educación. Las costumbres sociales tienen mucho peso, como por ejemplo las tradiciones de las escuelas iniciáticas y el pastoreo, y resultan en la desvinculación educativa de los niños, en particular a nivel de la educación secundaria. Las escuelas iniciáticas son instituciones en las que los niños aprenden acerca de las “normas sociales, los valores de la masculinidad y las creencias y costumbres tradicionales” (Rathebe, 2018, págs. 1–2). Empiezan a la temprana edad de 12 años y representan un pasaje a la edad adulta para convertirse en hombre.

### *Los varones conforman una mayoría abrumadora de los niños y las niñas en edad de cursar la educación secundaria que nunca han estado escolarizados*

En 2018, el 65 por ciento de los niños y las niñas de entre 6 y 12 años no estaban escolarizados y el 92 por ciento de los abandonos escolares dentro del mismo grupo de edad eran varones. Por otro lado, el 86 por ciento de los niños y las niñas de entre 13 y 17 años que nunca habían estado escolarizados eran varones (Ministerio de Educación y Formación de Lesotho, 2019, pág. 27). A menudo la pobreza está vinculada al hecho de vivir en zonas rurales y estos dos factores combinados agravan las desventajas que sufren los niños. La escolarización en la educación secundaria no es muy elevada, con el 51 por ciento de las niñas y el 36 por ciento de los niños escolarizados en este nivel en 2017 (IEU, 2021). Muchas familias pobres no pueden acceder a la educación secundaria ya que no pueden pagar las cuotas escolares. Hay menos niños de entre 7 y 14 años que adquieren competencias básicas de alfabetización y aritmética en comparación con las niñas (Ministerio de Educación y Formación de Lesotho, 2019). En 2015/16, un 12 por ciento de las mujeres jóvenes estaban escolarizadas en la educación superior y solamente un 8 por ciento de los hombres jóvenes. Y, sin embargo, hay más hombres que mujeres que consiguen entrar en carreras de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) (Consejo para la Educación Superior, 2016). Los hombres jóvenes contribuyen de manera desproporcionada a los altos índices de criminalidad de Lesotho donde la mayoría de las personas que cometen crímenes son varones de 30 años o menos, y varones que solamente tienen un diploma de secundaria o que tienen calificaciones inferiores (Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Servicios Penitenciarios de Lesotho, 2017).

*La desvinculación educativa de los niños está vinculada al desinterés, a las exigencias de las familias y a la presión de los pares*

Este estudio de caso halló que la mala salud, las relaciones románticas y la concepción que los niños tienen de sí mismos repercuten sobre su experiencia educativa. Asimismo, la pobreza es un factor importante. Un niño de 16 años de una zona urbana de Lesotho comentó:

**“ El hecho de que en la escuela no haya almuerzo hace que no me guste asistir ya que a veces voy con el estómago vacío. El día que no puedo pagarme el almuerzo y no me dan uno, me quedo sin comer.**

Por otro lado, el consumo de drogas y la falta de interés en la educación contribuyen a un mayor índice de abandono. Los niños, en especial aquellos que viven en zonas rurales, no cuentan con modelos a seguir que les puedan motivar a permanecer en la educación formal ya que el 81 por ciento de los jefes de familia en las zonas rurales de Lesotho no han cursado estudios (Banco Mundial, 2015). Los padres, en particular aquellos de familias con niveles socioeconómicos bajos, no valoran tanto la educación y dan responsabilidades y arduas tareas a los hijos varones, como ir a buscar agua a una gran distancia, que resultan en absentismo y en tener menos tiempo para estudiar. Tal como comentó un niño de 15 años de Senqu River Valley:

**“ Mis padres me piden que vaya a buscar al ganado extraviado y a veces regreso muy tarde y ya no tengo tiempo de leer.**

Muchas familias no pueden permitirse enviar a sus hijos e hijas a la escuela secundaria, que no es gratuita. Según el estudio de caso, mientras que en las zonas urbanas los pares animan a los niños a consumir drogas, en las zonas rurales les influyen para que abandonen la educación formal y vayan a la escuela iniciática. Un padre en las Highlands de Lesotho declaró:

**“ Nuestros hijos se ven obligados a ir a la escuela iniciática a causa de los amigos. Se burlan de ellos si no están circuncidados. La razón es que la mayoría de los niños en nuestra comunidad asistieron a la escuela iniciática que les obliga a abandonar los estudios formales tempranamente.**

### *Falta de escuelas y currículos inadecuados como obstáculos*

El estudio de caso concluyó que las comunidades rurales no cuentan con suficientes escuelas, lo que significa que los niños y las niñas tienen que caminar largas distancias para asistir a ellas. Además, a menudo las escuelas no están bien equipadas y no tienen electricidad. A nivel educativo, los niños y los padres sienten que el currículo no está alineado con su realidad y la de sus comunidades. E incluso cuando el currículo es relevante, no siempre se implementa de manera adecuada. Los materiales de enseñanza y aprendizaje son inadecuados y a veces las y los docentes no cuentan con una buena formación y carecen de las competencias para identificar a aquellos estudiantes que están en riesgo. El castigo corporal sigue siendo muy usado por la docencia. Un niño de 16 años de una zona urbana de Lesotho comentó:

**El castigo corporal consigue que pierda interés en la escuela.**

### *Las escuelas iniciáticas y el pastoreo contribuyen a que los niños abandonen la educación formal*

Se halló que las expectativas sociales y económicas conducían a la desvinculación educativa de los niños. Una vez terminada la escuela iniciática, se espera que los niños busquen trabajo y se casen. Los ritos de iniciación entran en conflicto con la escolarización formal. Muchos jóvenes pierden interés en la educación formal tras volver de la escuela iniciática ya que no coincide con las nociones recibidas acerca de la masculinidad. Un hombre, miembro de la junta escolar de Senqu River Valley, comentó:

**Cuando regresan de la escuela iniciática se consideran a sí mismos como hombres y no pueden volver a la escuela con los niños. A los niños se les enseña que a partir de una cierta edad deben hacer la iniciación, casarse y tener hijos, y así lo creen.**

Se informa que algunos de los niños que regresan a la escuela tras su iniciación se comportan de manera irrespetuosa hacia las y los docentes. Una niña de 16 años de las Highlands de Lesotho comentó:

**Los niños que regresan de la escuela iniciática se comportan mal con las y los docentes y ya no les respetan; por ello, no obtienen mejores resultados que aquellos que no han hecho la iniciación.**

La mayoría de los niños en las zonas rurales de Lesotho abandonan la escuela para trabajar como pastores, ya sea para ayudar a sus propias familias que practican agricultura de subsistencia o para trabajar en grandes granjas y recibir un pequeño salario. Las familias pobres cuentan con sus hijos

para que contribuyan a la economía familiar. Según el estudio de caso, la comunidad considera “buenos niños” a aquellos varones que son obedientes, comprensivos y respetuosos, que por lo general los convierte en niños con poca autoridad, menos propensos a reclamar su derecho a la educación. Un varón de 19 años de las Highlands de Lesotho comentó:

**Un buen niño es aquel que escucha a sus padres y ayuda a las personas más necesitadas.**

### *Impunidad y ausencia de programas, políticas e iniciativas nacionales que se dirijan específicamente a los niños*

La provisión de la educación está regida por dos leyes principales en Lesotho. La Ley de Educación estipula que la educación primaria es gratuita y obligatoria. La Ley para la Protección y el Bienestar de la Infancia establece que la educación es un derecho humano y prohíbe la exclusión a causa del embarazo o de la participación en ritos culturales. Asimismo, protege en contra de la explotación del trabajo infantil. Sin embargo, aunque existen leyes, la violación de las mismas normalmente queda impune. Las políticas educativas de Lesotho no reconocen la desvinculación educativa de los niños. La Política de Educación Inclusiva de Lesotho se centra únicamente en educandos con discapacidades en lugar de adoptar una definición mucho más amplia de educación inclusiva para estimular un mayor interés de los niños en la educación. Sin embargo, se han tomado algunas medidas a nivel general que pueden beneficiar a los niños. Para que las y los estudiantes de familias pobres permanezcan en la escuela, el gobierno proporciona al menos dos comidas al día en las escuelas primarias públicas. La educación no formal se utiliza como una amplia intervención para proporcionar una educación básica a aquellos que no pueden acceder a la educación formal. Sin embargo, estas intervenciones no se utilizan para que los niños y las niñas regresen a la escuela, sino que proporcionan programas para reforzar sus competencias de alfabetización y aritmética. Recientemente, el gobierno lanzó un programa educativo sobre habilidades para la vida que pretende convertir en una materia escolar.

### *Es necesario mejorar los conocimientos básicos, las escuelas, la implementación de las leyes y la financiación*

Para abordar las desigualdades de género en la educación en detrimento de los niños en Lesotho, el estudio de caso recomienda que se lleve a cabo un estudio integral para poder elaborar políticas eficaces que traten esta cuestión. Es necesario construir más escuelas a las que se pueda llegar caminando de las comunidades. Y es necesario que las escuelas existentes estén mejor equipadas. También se deben aplicar adecuadamente las leyes que protegen el derecho a la educación. Por último, es preciso ampliar los programas de educación no formal para responder a las necesidades de todos.



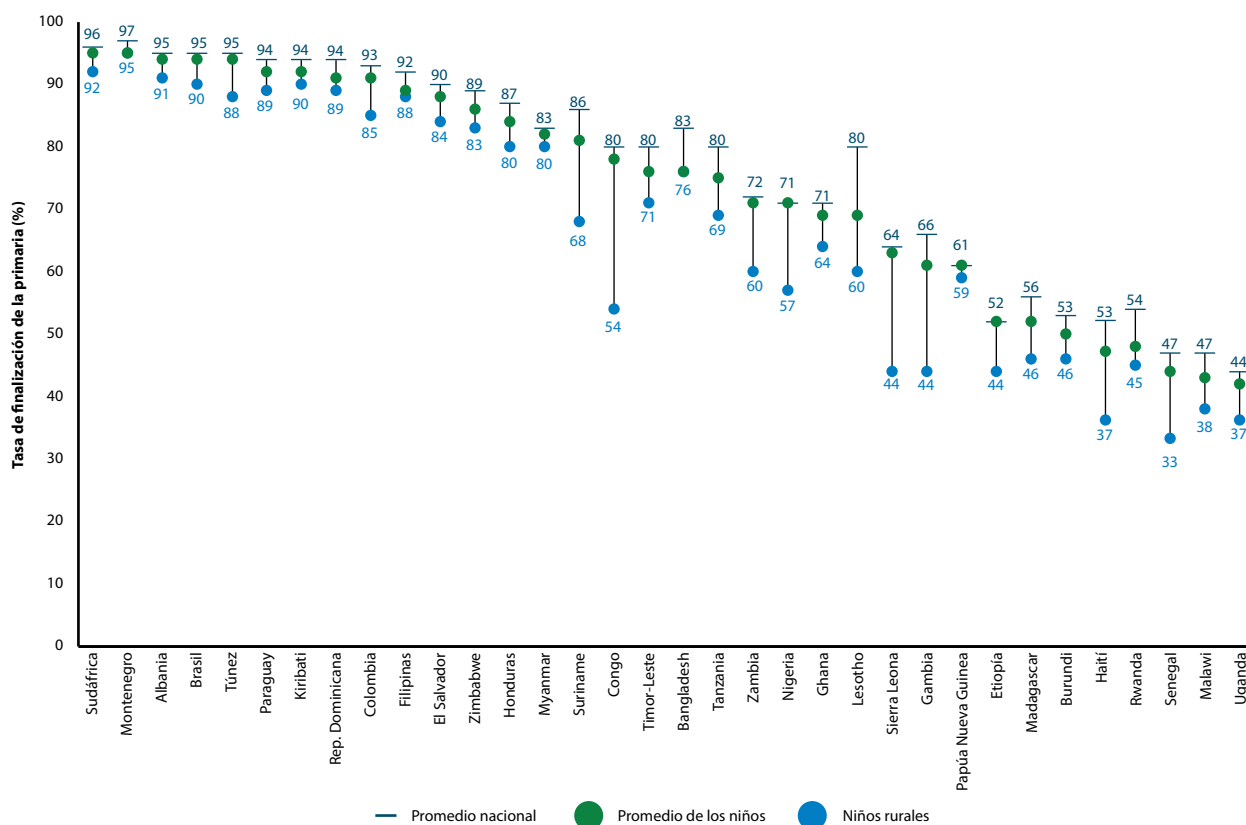
## La ubicación también es un factor clave en la asistencia y la finalización escolar

Además de la pobreza, el lugar de residencia de los educandos puede ser un factor importante de influencia en sus probabilidades de terminar la educación primaria o el primer o segundo ciclo de secundaria, en particular en África Subsahariana. En Gambia, Nigeria, la República

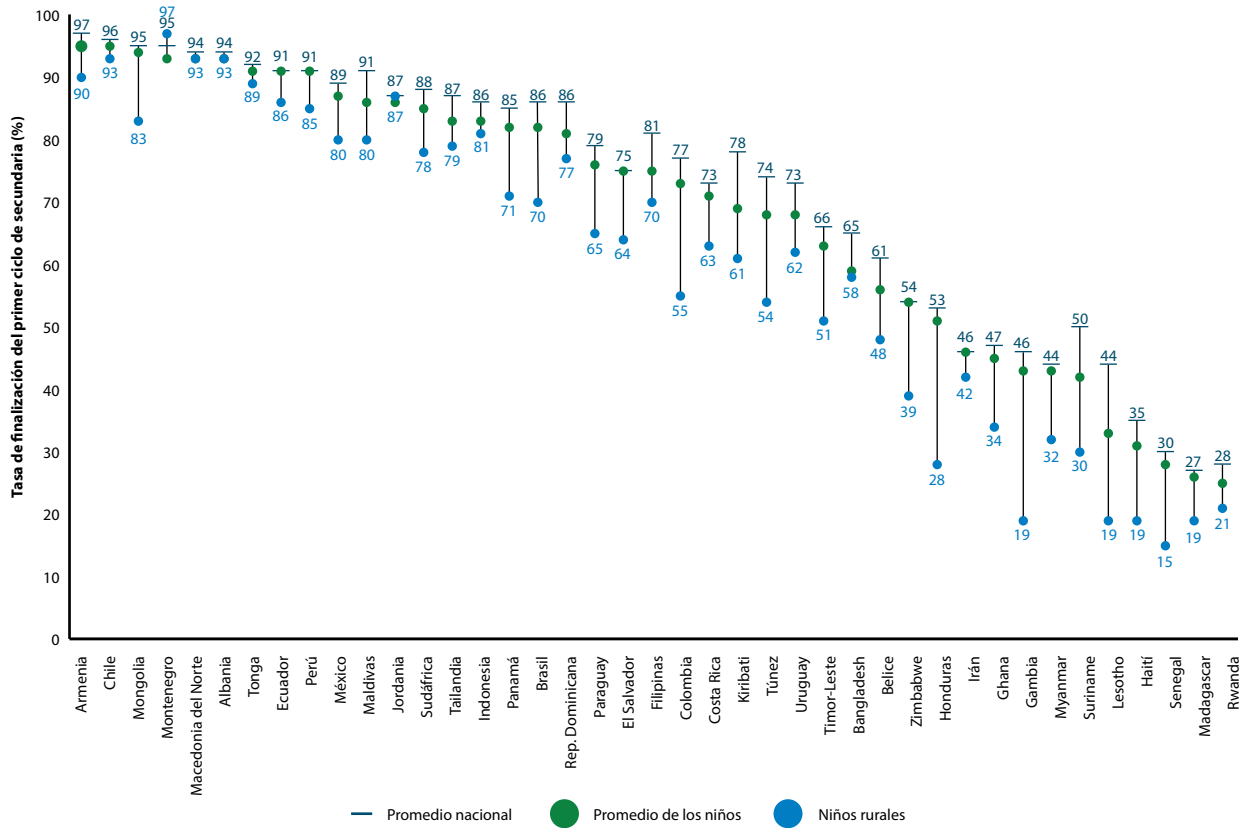
Democrática del Congo, Senegal y Sierra Leona, los niños que viven en zonas rurales tienen menos probabilidades de terminar un ciclo completo de educación primaria cuando se compara con el promedio nacional (**Gráfico 18a**). A nivel del primer ciclo de secundaria, varios países —entre ellos los de la región de América Latina y el Caribe— muestran grandes diferencias entre los promedios nacionales de finalización y la finalización de los niños que viven en zonas rurales (**Gráfico 18b**).

**Gráfico 18:** Tasas de finalización para niños, por ubicación (rural), año más reciente, promedio nacional

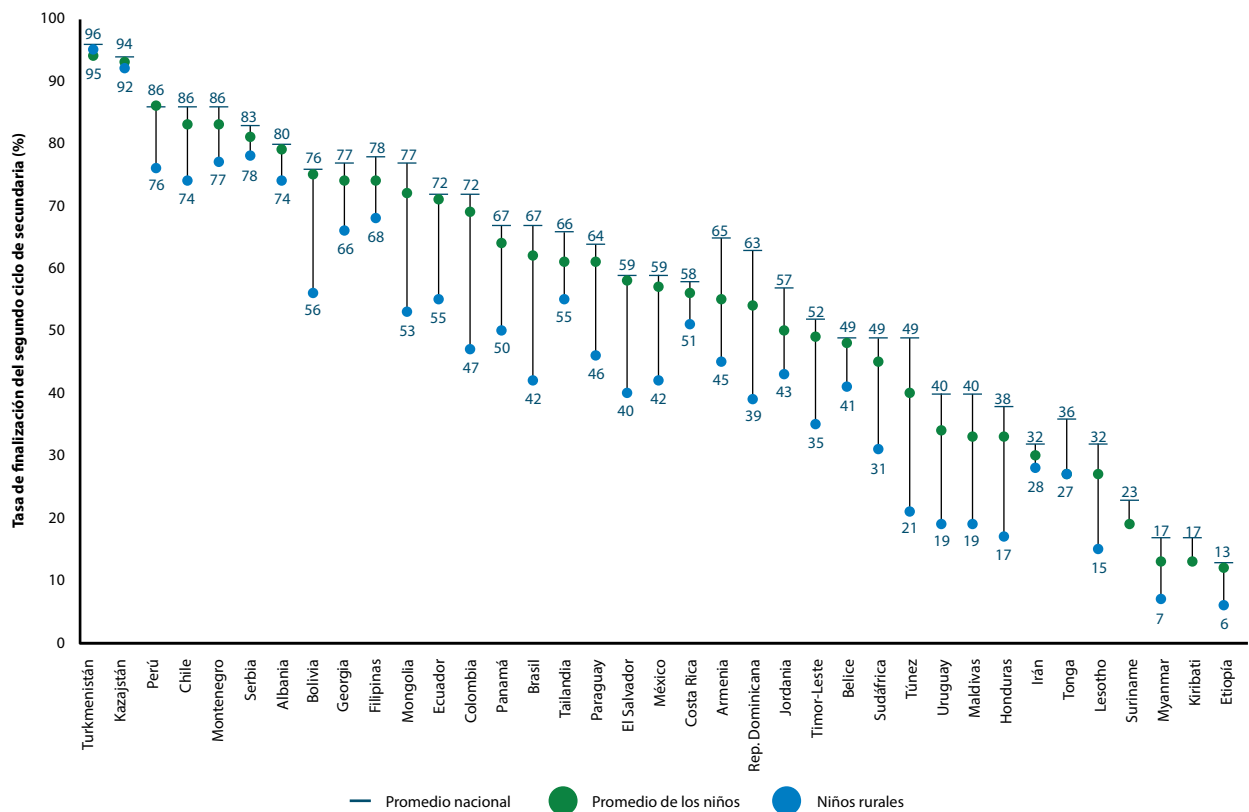
### a. Primaria



**b. Primer ciclo de secundaria**



**c. Segundo ciclo de secundaria**



Fuente de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO. Consultado en agosto de 2021.

Nota: Con base en los datos de los hogares extraídos de varios informes EDS y MICS. No existen datos disponibles en materia de índices de finalización del segundo ciclo de educación secundaria para Kiribati y Suriname.

En los países de América Latina y el Caribe, donde los niños han obtenido sistemáticamente peores resultados que las niñas en lo que refiere al rendimiento y a la finalización, los niños y niñas que viven en zonas rurales tienen menos posibilidades de estar escolarizados y se enfrentan a múltiples factores de riesgo que conducen al abandono, entre los que se cuentan la pobreza, la distancia a la escuela secundaria, la ausencia de un currículo relevante y menos oportunidades laborales que requieran la enseñanza del segundo ciclo de secundaria (Jha et al., 2012; Murphy-Graham et al. 2021). En Honduras,

donde menos de 80 niños por cada 100 niñas terminan el segundo ciclo de educación secundaria, los niños de las zonas rurales presentan índices de no finalización de este nivel dos veces más elevados (el 62 por ciento) que los que viven en zonas urbanas (el 32 por ciento). En Perú, la pobreza, el trabajo infantil y la educación de poca calidad resultan en elevadas tasas de abandono escolar en las zonas rurales, en particular en el caso de los niños y las niñas de comunidades indígenas (ver **Estudio de Caso Nacional 3: Perú**).

## Estudio de Caso Nacional 3: Perú — El trabajo en conflicto con las oportunidades educativas

Perú es un ejemplo de un país multicultural y plurilingüe en el que el número de niños que abandona la escuela es ligeramente superior al de las niñas. Las oportunidades laborales entran en conflicto con la educación y los niños de comunidades indígenas se encuentran en una situación de riesgo particular de abandonar sus estudios.

### *Menos niños terminan la educación secundaria en comparación con las niñas, y los niños y las niñas indígenas se encuentran especialmente en situación de riesgo*

En Perú, las desigualdades de género emergen a nivel de la escuela secundaria. En 2019, el 78 por ciento de los niños completaron la educación secundaria comparado con el 81 por ciento de las niñas (INEI, 2019). En la última década han desaparecido las diferencias en el desempeño escolar entre niños y niñas salvo en la competencia lectora donde las niñas superan a los niños (Barr Rosso et al., 2018). En matemáticas, aunque las brechas han disminuido, los niños siguen estando por delante (Andrade, 2016). En 2017/18, el número de niños que abandonaron la escuela secundaria fue ligeramente superior al de las niñas (SIAGIE, 2019). En Perú existen 55 grupos nativos o indígenas y, de acuerdo con el censo de 2017, el 25 por ciento de la población del país se identifica a sí misma como indígena, y el 16 por ciento habla una lengua indígena (INEI, 2017). En 2019, el 31 por ciento de las personas que hablan una lengua indígena eran pobres, comparado con el 18 por ciento de las personas que hablan español (INEI, 2019).

La competencia lectora de los niños y las niñas indígenas es baja, tanto en lengua indígena como en español (Ministerio de Educación de Perú, 2015). En 2019, el 67 por ciento de los niños y las niñas que hablan lenguas indígenas completaron la educación secundaria comparado con el 81 por ciento de aquellos que no hablan estas lenguas (INEI, 2019). Sin embargo, la brecha en el acceso a la educación secundaria y

en la finalización de los estudios entre estudiantes indígenas y no indígenas se ha reducido de manera significativa en los últimos años. La proporción de estudiantes indígenas en edad de ir a la escuela que no están escolarizados en la educación secundaria (el 10 por ciento) es ligeramente superior a los estudiantes no indígenas (el 9 por ciento) (ibíd.).

Algunas de las dificultades educativas a las que se enfrentan los educandos indígenas son el acceso a instalaciones escolares y las barreras lingüísticas (Cueto et al., 2010; Espinosa y Ruiz, 2017). Acceder a la escuela es difícil y costoso, en particular a nivel secundario. A menudo las y los adolescentes deben mudarse a otra comunidad o a otra ciudad para continuar su educación. En la primaria, los niños y las niñas aprenden en su lengua materna, sin embargo, en la secundaria la educación se imparte en español. Como resultado, las y los estudiantes indígenas se enfrentan a dificultades para acceder a la educación secundaria y para permanecer en ella, y esto tiene un efecto negativo en su desempeño académico y en la retención escolar (Espinosa y Ruiz, 2017). Asimismo, el absentismo de las y los docentes es elevado y está vinculado a su ausencia de la escuela, así como a su escaso interés en la enseñanza. Según el estudio, las y los docentes de secundaria a menudo vienen de las ciudades o de la región andina por lo que tienen dificultades para adaptarse al nuevo entorno cultural y suelen mostrar, incluso a través de sus gestos, desprecio por las costumbres de las poblaciones indígenas.

### *Los niños quieren independencia*

El estudio de caso indica que los niños se desvinculan de la educación porque quieren o necesitan generar ingresos para así poder acceder a bienes de consumo. La falta de interés de los niños en la educación también interfiere en el progreso hacia estudios superiores. Según una fuente clave, los niños pueden percibir ingresos elevados trabajando en las minas o traficando con drogas sin necesidad de obtener un diploma superior. Las actividades ilícitas son atractivas para los hombres jóvenes ya que les ofrecen la posibilidad de ganar dinero rápido además de reafirmar sus valores de masculinidad como la fuerza, la autoridad y la competencia.

En 2017, el 96 por ciento de las personas jóvenes de menos de 22 años que se encontraban detenidas en centros juveniles eran varones. Solamente el 9,5 por ciento de estos jóvenes contaban con una educación secundaria terminada (Ministerio de Educación de Perú, 2019). En las comunidades indígenas del Amazonas, los niños suelen salir en búsqueda de independencia y aventura, lo cual les lleva a abandonar los estudios. La paternidad también puede dar como resultado el abandono escolar. La tasa de embarazos adolescentes en Perú es del 13 por ciento, una de las más altas de América Latina, y en las zonas rurales asciende al 24 por ciento (INEI, 2017). En las zonas andinas, tanto rurales como urbanas, así como entre la población indígena del Amazonas, la paternidad se considera una experiencia de suma importancia en la vida de los varones. Pero para cumplir con sus obligaciones como padres, muchos deberán encontrar un trabajo (Fuller, 2000, 2005, 2012, 2013). El estudio halló que la repetición escolar es un problema para los niños y que aquellos que son mayores de lo que se considera apropiado para estar escolarizados acaban abandonando a causa del estigma.

### *Las familias necesitan ingresos adicionales*

Las familias, independientemente de su nivel socioeconómico y de su región de origen, valoran mucho la educación y consideran que gracias a ella se pueden conseguir mejores empleos. Sin embargo, las normas de género requieren que los hombres jóvenes en las zonas rurales trabajen, sean productivos y generen ingresos para la familia (Rojas et al., 2017). En Perú, el 26 por ciento de los niños, las niñas y las y los adolescentes de entre 5 y 17 años trabajan un promedio de 14 horas a la semana. En el caso de los niños, el porcentaje es del 28 por ciento y en el de las niñas del 24 por ciento. En las zonas rurales, el índice de niños, niñas y adolescentes que trabajan es más elevado (INEI, 2017). Cuando las familias entran en crisis, en particular a causa de la ausencia de un padre, el hijo varón tiene que asumir el rol de proveedor y protector de la familia (Pease et al., 2019). La división del trabajo en las comunidades indígenas del Amazonas asigna la mayor parte del trabajo de campo a las mujeres y las tareas que implican una mayor movilidad geográfica a los hombres, como la minería, la explotación forestal, la construcción y el transporte. Los hijos varones suelen ayudar a sus padres. Una de las razones más importantes para abandonar la escuela en las zonas rurales es porque la familia experimenta dificultades económicas (Alcázar, 2008). En algunos casos, los niños tienen que cuidar a sus familiares, en particular a los hermanos menores. En las zonas rurales y en las comunidades indígenas, los padres suelen tener un nivel educativo bajo y no pueden ayudar a sus hijos e hijas con las tareas. Los pares suelen mostrar una actitud negativa hacia la alfabetización y los estudios. Asimismo, los pares esperan que los niños soporten el acoso para demostrar que son hombres. El acoso de niños y niñas LGBTIQ es común en Perú; el 44 por ciento de los niños y

las niñas de 12 a 17 años entrevistados en el estudio lo sufrían. Esto aumenta el riesgo de abandono escolar, y contribuye a peores resultados en la escuela (Cáceres y Salazar, 2013). El acoso hacia niños y niñas LGBTIQ puede vincularse con el rechazo de aquellas personas que no se conforman a lo que se considera estándar en las normas o expectativas de género (Fuller, 2001; Olavarría et al., 2015).

### *Entorno escolar autoritario*

Según entrevistas con miembros del personal del Ministerio de Educación, el sistema educativo público de secundaria está caracterizado por una disciplina estricta. A menudo los niños están expuestos a la violencia física y verbal por parte de las y los docentes que asumen que los niños son fuertes y deben poder soportarlo. Las y los docentes piensan que los niños tienen menos disciplina y por lo tanto reducen sus expectativas en cuanto a su desempeño académico.

### *Ausencia de políticas educativas o sociales que aborden las preocupaciones específicas de los niños*

Perú ha implementado varias políticas desde los años 1990 para cerrar la brecha de género en la educación, pero las políticas sociales y educativas no tienen en cuenta las dificultades específicas a las que se enfrentan los niños en la educación. Sin embargo, hay intervenciones que abordan la batalla entre asistir a la escuela e ir a trabajar, que parece ser el factor principal de la desvinculación educativa de los niños. Este es el caso del programa del Día Escolar Completo, del programa de Apoyo Pedagógico para las Escuelas Secundarias Rurales, y del Programa Horizontes. Aunque estos programas no están dirigidos específicamente a los varones, han contribuido a desarrollar las oportunidades educativas de los niños. Los tres programas se examinan en detalle en el **Capítulo 3**.

### *Se requieren políticas y programas para abordar el trabajo infantil, el acoso, la paternidad adolescente, los estereotipos de género y la cultura de grupo*

El estudio de caso recomienda identificar los problemas específicos de género que repercuten en el desempeño y abandono escolar de los niños, entre los que se incluyen el trabajo infantil, el acoso, la paternidad adolescente, los estereotipos de género y la cultura de grupo. Además, se requieren políticas e intervenciones educativas para prevenir el acoso y para cambiar las actitudes negativas hacia los niños que no se conforman con los roles de género convencionales. Asimismo, es necesario llevar a cabo más evaluaciones acerca de la manera en que las intervenciones como el programa del Día Escolar Completo, el programa de Apoyo Pedagógico para las Escuelas Secundarias Rurales, y el Programa Horizontes tienen un impacto en la elección de la escuela por encima del empleo por parte de los niños, y la manera en que se pueden ampliar y replicar.

## Otras desigualdades aumentan los obstáculos a la educación

Los niños no forman un grupo homogéneo. El género y la pobreza concurren con otros factores de diferenciación y de diversidad y suponen un riesgo potencial de bajo rendimiento, desvinculación y abandono temprano para grupos marginados (UNESCO, 2019d). Los jóvenes que sufren de desigualdades estructurales en la sociedad —poblaciones migrantes y de refugiados, niños y niñas con discapacidad, niños y niñas de castas inferiores como los intocables en India y en Nepal, minorías étnicas y lingüísticas, y niños, niñas y jóvenes LGBTIQ— en muchos contextos se enfrentan a un acceso interrumpido a la educación, así como a otros desafíos dentro de los entornos educativos (ibíd.). Si bien es cierto que las investigaciones acerca de la manera en que estas desigualdades se entrecruzan con la cuestión de género han servido para identificar los desafíos a los que se enfrentan las niñas en la educación (Unterhalter et al., 2020), dichos análisis también pueden ayudar a determinar las desventajas que sufren los niños. Es preciso redoblar los esfuerzos para recolectar datos desglosados por género y datos relacionados con otras formas de diversidad con el fin de entender la manera en que distintos factores sociodemográficos influyen en el desempeño y la participación escolar de los niños, así como para señalar dónde emergen disparidades particulares.

Las minorías raciales y étnicas y los pueblos indígenas a menudo sufren desventajas en la participación y finalización de la educación. Estudios australianos acerca de las desigualdades educativas mostraron unos índices de abandono escolar extremadamente elevados entre los jóvenes aborígenes en comparación con los jóvenes no aborígenes (Hallett et al., 2008; Schwab, 2012), así como diferencias de género en detrimento de los niños

en competencia lectora, asistencia escolar y finalización del segundo ciclo de secundaria (Dean, 2019). Es especialmente acuciante que se aborde la cuestión de la deserción escolar por parte de los adolescentes aborígenes dada la evidencia de que aquellos que abandonan la escuela muestran mayores índices de depresión, suicidio y dificultades emocionales, son más propensos a tener comportamientos de riesgo como consumo de drogas y violencia, y son más proclives a acabar encarcelados (ibíd.). Los niños en los Estados Unidos, en particular aquellos que pertenecen a grupos minoritarios, tienen menos posibilidades que las niñas de graduarse de la educación secundaria (Robison et al., 2017).

La enseñanza impartida en una lengua desconocida puede tener un impacto negativo en el aprendizaje. Los resultados de la encuesta de evaluación del aprendizaje de 2019 de África Occidental, del Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la CONFEMEN (PASEC), demuestran un declive pronunciado en la competencia lectora de los estudiantes de Burundi al final de la escuela primaria desde el año 2014, a pesar del buen desempeño con el que empiezan este nivel. Una de las razones es que la evaluación de las y los estudiantes en el 2º grado se lleva a cabo en su lengua materna (kirundi) y en cambio en el 6º grado se hace en francés. Las puntuaciones no fueron desglosadas por género por lo que no es posible hacer observaciones acerca del impacto específico en la competencia lectora en los niños. En los Emiratos Árabes Unidos, los niños pertenecientes a hogares de bajos recursos tienen dificultades con el aumento del contenido impartido en inglés en la escuela, lo cual tiene como consecuencia un rendimiento escolar inferior (ver **Estudio de Caso Nacional 4: Emiratos Árabes Unidos**). En Perú, la competencia lectora de los niños y las niñas indígenas es baja en comparación con las y los estudiantes de habla hispana (ver **Estudio de Caso Nacional: Perú**).



## Estudio de Caso Nacional 4: Emiratos Árabes Unidos — Niños de origen socioeconómico bajo en situación de riesgo

Los Emiratos Árabes Unidos son un ejemplo de un país de ingresos altos en el que los niños se desvinculan de la educación. Los niños de los Emiratos, en especial aquellos que vienen de un entorno socioeconómico bajo, corren un mayor riesgo que las niñas de estar marginados y desvinculados del sistema educativo. Los niños y las niñas nacionales de los Emiratos Árabes Unidos principalmente se inscriben en escuelas públicas, gratuitas para ellos y ellas, y están segregados por género a partir del 6º grado y el árabe es la lengua que se utiliza en la enseñanza. En cambio, la gran mayoría de los no nacionales eligen las escuelas y universidades privadas que son principalmente mixtas y en las que se enseña en inglés.

*Los niños de los Emiratos están atrasados un año escolar en comparación con las niñas de la misma edad*

La matriculación de las niñas aumenta en relación con la de los niños a medida que se avanza de la educación primaria a la terciaria. El promedio de escolarización es de 14,3 años para las niñas y 13,4 años para los niños (PNUD, 2019). Los niños de los Emiratos obtienen peores resultados que las niñas y la mayor brecha se encuentra en la competencia lectora: las niñas de 15 años obtuvieron una puntuación, en promedio, 50 puntos mayor que la de los niños en el PISA de 2015. Asimismo, hay menos hombres que mujeres jóvenes en la educación superior. En el año académico 2018/19, se matricularon 17.299 estudiantes en un programa de licenciatura de los cuales solamente el 40 por ciento eran varones (Ministerio de Educación de los EAU, 2019). El 77 por ciento de las mujeres de los Emiratos se inscriben en la educación superior y representan el 70 por ciento de todos los titulados universitarios (Consejo sobre el Equilibrio de Género de los EAU, 2021). Por último, el sistema educativo del país incentiva a los varones a hacer carrera en el sector público, por ejemplo, en el ejército o en la policía, donde no es necesario haber cursado una educación superior y sin embargo ofrecen sueldos relativamente elevados, cosa que no les anima a seguir estudiando (Ridge et al., 2017). Como comentó un estudiante varón de secundaria:

**/// Cuando era pequeño solo conocía dos carreras: el ejército y la policía.**

*La desvinculación educativa de los niños está relacionada con menores ambiciones educativas y una menor implicación de la familia*

Se encontró que los niños tenían menores ambiciones educativas que las niñas. Una estudiante de secundaria comentó:

**/// Para los niños la escuela es fácil. Si se saltan clase, no pasa nada. Si llevan el teléfono a clase, no hay problema. Los niños no tienen que estudiar tanto... Tienen más oportunidades.**

A menudo, la relación entre la escuela y el mercado laboral no es evidente para los niños. Los amigos y la familia ejercen una fuerte influencia sobre las elecciones educativas de los niños y las niñas. Se halló que los hombres jóvenes escogían carreras de educación superior con base en las elecciones de sus amigos varones. Es más probable que las madres animen a sus hijos a estudiar en el extranjero que a sus hijas. En el estudio de caso se constató que la implicación del padre constituye un factor muy predictivo del éxito académico de los niños y las niñas. Cuanto menor era el nivel socioeconómico, menor era la implicación del padre en la educación de los niños y las niñas.

*Las relaciones estudiante-docente débiles, un entorno escolar severo, un currículo denso y las redes limitadas contribuyen a la desvinculación*

Se encontró que las malas relaciones estudiante-docente, en particular en las escuelas públicas masculinas, tienen un impacto negativo en las ambiciones educativas de los niños y en sus resultados académicos. A veces, se trataba de relaciones violentas. Un estudiante varón de secundaria lo describió de la siguiente manera:

**/// Todavía recuerdo los golpes. En el 5º grado, tenía un maestro que me odiaba, no sé muy bien por qué, y eso hacía que yo odiara los estudios. Al final, me rebelé y me negué a estudiar. Recuerdo que un día el maestro trajo un cable eléctrico, dijo a dos niños que me agarraran y me golpeó las piernas con el cable hasta que ya no pude caminar.**

Muchos niños consideraban que el currículo era denso y poco interesante. Solicitaron la posibilidad de elegir asignaturas optativas que les interesaran más. Algunas escuelas han conseguido aumentar la participación de los niños a través de actividades y clubes extracurriculares. Algunas de las dificultades estructurales incluyen una transición complicada del segundo al tercer ciclo educativo debido a un currículo más exigente y a una reducción del tiempo libre, así como un aumento del uso del inglés como vehículo de enseñanza, incluyendo para las y los nacionales de los Emiratos. Factores interpersonales como las conexiones —dónde vives y a quién conoces— se identificaron como predeterminantes en la educación y las elecciones de vida de los niños. Estas penalizan a los niños de niveles socioeconómicos bajos.

### *Ausencia de programas, políticas e iniciativas nacionales que se dirijan específicamente a los niños*

En los Emiratos Árabes Unidos existen cuatro políticas y estrategias que abordan la educación: la Visión Económica de Abu Dabi 2030, el Nuevo Modelo de Escuela, el Plan Dubái 2021 y el Marco de Políticas de Educación Inclusiva de Dubái. Sus objetivos son conseguir una educación más inclusiva, mejorar el desempeño de las y los estudiantes en las evaluaciones internacionales proporcionando el mejor servicio educativo posible, añadir nuevas asignaturas y hacer del inglés el idioma de enseñanza en las escuelas públicas, y fomentar el desarrollo humano y social a través de la educación, por ejemplo, mediante el aumento de los índices de escolaridad o de la participación femenina en la fuerza laboral. A pesar de que la desvinculación educativa de los niños se debe a factores sociales y estructurales, no existe ninguna estrategia o política, o iniciativa correspondiente, que se dirija específicamente a ellos. La única excepción es el servicio militar que se diseñó para proporcionar disciplina y estructura a los niños y para apoyar la creación de una identidad nacional. Sin embargo, es posible que sea perjudicial para los estudios universitarios ya que los varones no hablan inglés durante su servicio militar y se apartan del entorno académico durante al menos dos años, cosa que crea más obstáculos para retomar sus estudios una vez finalizado. Aparte del servicio militar, solo se hallaron unos pocos programas dirigidos específicamente a los niños, como Hands

on Learning (Aprendizaje Práctico) en Ras Al Jaima y algunas iniciativas para fomentar la lectura; sin embargo, estos son programas a pequeña escala.

### *Necesidad de abordar los factores familiares, socioeconómicos y escolares*

Para abordar las brechas educativas de género en detrimento de los niños, el estudio de caso recomienda tomar medidas para reforzar la implicación de los padres, en particular la del padre, en la educación de los niños y las niñas. Se debe sensibilizar a los niños acerca de los beneficios a largo plazo de la educación superior, por ejemplo, a través de la orientación académica. También se debe explorar el potencial del servicio militar como un período para reincorporar a los jóvenes de los Emiratos en la educación y la formación. El actual currículo de los Emiratos Árabes Unidos podría beneficiarse de una mayor flexibilidad que permitiera a los niños y las niñas escoger asignaturas con base en sus intereses. En general, es necesario mejorar la calidad de la enseñanza mediante la contratación adecuada de docentes profesionalmente calificados y bien formados, entre otras medidas. Las escuelas deben proporcionar apoyo adicional a las y los estudiantes más débiles. Por último, se debería documentar la asistencia escolar de las y los estudiantes, así como sus notas y, en caso de ser necesario, realizar un seguimiento.

*Fuente:* Con base en Fundación Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi para la Investigación sobre Políticas (2022).



Los niños y las niñas migrantes que no conocen el idioma utilizado en la enseñanza, y que además deben adaptarse a una cultura que no les es familiar, corren el riesgo de quedarse rezagados en las aulas (UNESCO, 2020a). El análisis de los datos del PISA de 2018 de los países de la Unión Europea constató que los niños y las niñas migrantes de primera generación obtienen resultados sustancialmente peores en competencia lectora en comparación con sus compañeros nativos, y que los niños migrantes de primera y segunda generación tienen un desempeño inferior que sus compañeras (Comisión Europea, 2021). Los niños y las niñas migrantes, pero los varones en particular, corren un mayor riesgo de desvinculación y abandono escolar. Los datos de 2019 de países europeos muestran que el 24 por ciento de los jóvenes varones de entre 18 y 24 años nacidos en el extranjero abandonaban la escuela o la formación tempranamente en comparación con el 20 por ciento de las jóvenes de la misma edad (Comisión Europea, 2021). En Bélgica (Flandes), el hecho de ser varón, de procedencia migrante y de no hablar holandés son factores de riesgo en relación con el absentismo no autorizado (Vlaanderen, 2020).

En general, los niños, las niñas y las y los adolescentes con alguna discapacidad representan el 12 por ciento de la población escolarizada y el 15 por ciento de la población no escolarizada (UNESCO, 2020a). Los niños y las niñas con discapacidades sufren de desventajas desproporcionadas en materia de acceso a la educación en países de ingresos bajos y medios, donde más de la mitad de los 65 millones de niños y niñas con discapacidad no van a la escuela. Un análisis de datos de 49 países mostró que, en la mayoría de los países, las mujeres con discapacidad tienen unos índices más bajos de alfabetización que los hombres con discapacidad (IEU, 2018). Sin embargo, un análisis de cohortes de los datos de censo de 19 países de ingresos medios y bajos<sup>5</sup> indicó que los niños con discapacidad muestran el ritmo más lento de incremento en los índices de finalización de primaria y secundaria a lo largo del tiempo (Male y Wodon, 2017). En 19 países, en las últimas décadas, el aumento en los índices de finalización de la educación primaria y secundaria entre los niños y las niñas con discapacidad se ha equiparado con los de los niños y las niñas sin discapacidad. Los índices de finalización de la primaria para niños y niñas sin discapacidad aumentaron en un 21 por ciento para los niños y en un 34 por ciento para las niñas, en comparación con el 8 por ciento y el 24 por ciento, respectivamente, para niños y niñas con discapacidad (ibíd.). Como resultado, la brecha en las tasas de finalización entre niños con y sin discapacidad ha aumentado con el tiempo a 18 puntos porcentuales para los niños y 15 puntos porcentuales para las niñas en los países evaluados para este estudio. Se puede observar

un patrón similar en la secundaria, con una brecha en la finalización entre niños con y sin discapacidad de 14 puntos porcentuales para los niños y de 10 puntos porcentuales para las niñas (ibíd.). Esto sugiere que, en los países analizados, una vez escolarizadas, las niñas con discapacidad tienen más probabilidades que los niños con discapacidad de finalizar un ciclo educativo completo, pero ambos grupos están en desventaja cuando se les compara con niños y niñas sin discapacidad.

## Los conflictos, las emergencias y la migración exacerban las desventajas educativas

La doble crisis de las emergencias humanitarias y el COVID-19 está exacerbando las desigualdades educativas preexistentes al reducir las oportunidades de continuar aprendiendo para muchos de los niños, las niñas y las y los adolescentes más vulnerables (UNESCO, 2021g). Los niños y las niñas atrapados en conflictos, así como en situaciones de emergencia complejas y políticamente frágiles a menudo enfrentan dificultades para continuar con su aprendizaje y permanecer en la escuela, y si no tienen suficiente apoyo, acaban abandonando los estudios de manera permanente.

Es dos veces más probable que los niños y las niñas que crecen en contextos frágiles o afectados por conflictos abandonen la escuela que aquellos que viven en entornos seguros y estables. En 2019, casi un tercio de los niños (30 por ciento) y las niñas (31 por ciento) en edad de cursar la educación primaria vivían en países afectados por conflictos o en situación de crisis prolongada. Estos niños y niñas representan tres cuartas partes de los niños (70 por ciento) y las niñas (74 por ciento) en edad de cursar la educación primaria que no están escolarizados. En lo que refiere al primer ciclo de secundaria, los niños y las niñas que viven en países afectados por conflictos representan más de la mitad de aquellos que no están escolarizados; un 52 por ciento en el caso de los niños y un 57 por ciento en el caso de las niñas.

Los índices de jóvenes que viven en contextos afectados por conflictos y que no están escolarizados incrementan a medida que aumenta el nivel educativo. Entre los niños, el 17 por ciento de aquellos que viven en contextos afectados por conflictos no están escolarizados en la primaria, el 29 por ciento en el primer ciclo de secundaria y el 46 por ciento en el segundo ciclo de secundaria. El legado del impacto de los conflictos en la educación es evidente. Un análisis de los datos de encuestas a hogares en países afectados por conflictos muestra que las cohortes de niños y niñas en edad de ir a la escuela en tiempos de conflicto tenían un nivel educativo inferior que se perpetúa en el

5. Bangladesh 2011, Burkina Faso 2006, Camboya 2008, Costa Rica 2011, Etiopía 2007, Ghana 2010, Indonesia 2010, Kenya 2009, Liberia 2008, Malawi 2008, Malí 2009, México 2010, Mozambique 2007, Perú 2007, República Dominicana 2010, Sudáfrica 2011, Sudán del Sur 2008, Viet Nam 2009, y Zambia 2010.



tiempo, lo cual indica que estos niños y niñas no retomaron los estudios una vez finalizado el conflicto (IEU, 2010).

Los niños y las niñas se ven afectados de maneras distintas en los países afectados por conflictos, en los que se llevan a cabo ataques directos sobre las escuelas y en los que existe un elevado nivel de violencia en las comunidades que crean un ambiente de inseguridad y que, por consiguiente, provocan un descenso del número de jóvenes que van a la escuela, en particular de las niñas (GCPEA, 2014; UNESCO y UNGEI, 2015).

Los niños y las niñas, y especialmente los varones, corren más riesgo de estar involucrados en el trabajo infantil o de estar reclutados en grupos armados en los momentos en los que no es posible acceder a la escuela o que estas permanecen cerradas (UNICEF, 2021b). En al menos 16 países se constató un reclutamiento de niños y niñas en la escuela o en el trayecto hacia ella de 2015 a 2019 (GCPEA, 2020).<sup>6</sup> El reclutamiento de varones para convertirlos en niños soldados no solamente tiene un efecto devastador y a largo plazo sobre su salud física y mental (Tierney et al., 2016), sino también sobre su educación. Los niños soldados que regresan de conflictos vigentes o pasados se enfrentan a difíciles retos a la hora de reintegrarse en la sociedad y en la escuela, y a menudo padecen estigmatización y exclusión o se les considera una amenaza (Allen et al., 2020; O'Malley, 2007; Rose y Greeley, 2006). Un estudio reciente halló que en el norte de Iraq son escasos los servicios disponibles para apoyar la reintegración de varones árabes suníes que fueron antiguos soldados del ISIS. Estos niños no pueden continuar su educación ya que no tienen la posibilidad de volver a sus comunidades a recoger la documentación requerida, puesto que las represalias de los grupos de milicia les podrían causar daños físicos (Allen et al., 2020).

Las migraciones voluntarias también pueden aumentar el riesgo de que los niños sufran desventajas. Por ejemplo, un informe reciente de la Comisión Europea (2021) acerca del desempeño educativo de los niños en los países de la Unión Europea sugiere que aquellos que vienen de hogares más pobres, de comunidades rurales o de familias migrantes podrían sufrir una "doble desventaja" a causa de su género y de su pertenencia a un grupo marginado. El informe insta a llevar a cabo una investigación más extensa para entender mejor la interseccionalidad en relación con las disparidades de género en el aprendizaje y de participación en la educación (ibíd.).

Si bien es cierto que la migración forzada aumenta en gran medida la vulnerabilidad de las niñas en cuanto a la exclusión de la educación, la violencia de género y el matrimonio precoz, los niños desplazados, en particular aquellos que no van acompañados, se enfrentan a desafíos a menudo ignorados (UNESCO 2019d). Por ejemplo, es posible que se les considere una amenaza, que se les separe de las mujeres y de sus familias o que

se enfrenten a una movilidad restringida (ibíd.). Los niños refugiados sirios en Jordania denunciaban que a menudo eran víctimas de violencia, una de las razones principales para abandonar la escuela (Presler-Marshall, 2018). Un breve estudio de caso acerca de la violencia sexual contra migrantes y demandantes de asilo en Grecia encontró que el 28 por ciento de los supervivientes de violencia sexual que buscaron atención médica eran varones (Belanteri et al. 2020). Asimismo, se constató que la violencia sexual cometida contra los niños varones era habitual en la ruta central del Mediterráneo (Comisión de Mujeres Refugiadas, 2019). El problema se agrava por el hecho de que las actividades de respuesta humanitaria a menudo van dirigidas a las niñas y mujeres y por ello perpetúan los estereotipos dañinos de que los niños son más capaces de lidiar con las dificultades, son menos vulnerables y no tienen tanta necesidad de recibir dichos servicios (Brun, 2017).

## Las políticas y prácticas escolares pueden contribuir a crear desventajas en detrimento de los niños

La interconexión entre los factores individuales e interpersonales (microsistema) y los institucionales a nivel de la escuela (mesosistema) forman patrones de participación y aprendizaje. La política y las estrategias mesosistémicas que se ejecutan a nivel escolar pueden tener un impacto negativo en el desempeño de los niños y pueden tener como consecuencia la exclusión, en particular entre aquellos niños que pertenecen a grupos que ya se encuentran en desventaja.

### La división temprana de las y los estudiantes en función de sus habilidades puede perpetuar el desempeño inferior, en particular entre los niños que sufren desventajas

Investigaciones realizadas en países de ingresos medios y altos sugieren que la separación de los niños y las niñas en distintas clases con base en sus capacidades puede generar desventajas para los varones, en especial para aquellos que pertenecen a grupos minoritarios (Brind et al., 2008; Taylor et al., 2019). El principal argumento en contra de la separación es que las y los estudiantes colocados en clases de nivel "inferior" pueden sufrir efectos negativos de sus pares, sentirse estereotipados y experimentar una pérdida de autoestima y de motivación, y que todo ello puede provocar que permanezcan en una trayectoria permanente de aprendizaje inferior (Glewwe et al., 2016). En el Pequeño Estado Insular en Desarrollo de las Seychelles, el gobierno redobló los esfuerzos para eliminar la práctica de la separación de estudiantes en las escuelas después de que la encuesta de evaluación de aprendizaje de 2006 del Consorcio de África Meridional y Oriental para

6. Afganistán, Burundi, Colombia, Filipinas, Iraq, Kenya, Nigeria, Pakistán, República Bolivariana de Venezuela, República Democrática del Congo, Somalia, Sudán del Sur, Siria, Turquía, Ucrania y Yemen.

la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ) destacara una gran brecha de género en el puntaje de matemáticas y de lectura en el 6º grado, en consonancia con el rendimiento inferior de los varones en los exámenes nacionales (Bruns et al., 2019; Leste, 2005). Las investigaciones sugieren que si las y los docentes perciben a las niñas como menos perturbadoras y más capaces que los niños se favorece su entrada en las clases superiores, lo cual tiene como consecuencia un sesgo en la selección y a su vez una excesiva representación de varones en las clases inferiores (Leste, 2005).

En la transición al segundo ciclo de secundaria, la separación en clases generales y profesionales afecta de manera desproporcionada a los varones procedentes de familias pobres o de grupos minoritarios en países de ingresos altos, y puede llegar a limitar sus elecciones de vida en el futuro (Barakat et al., 2016). Los datos de una encuesta mundial de proveedores y estudiantes de EFTP sugieren que la mala orientación académica refuerza los estereotipos y exacerba las desventajas. Las aspiraciones de refugiados y jóvenes con discapacidad, por ejemplo, se caracterizaron de irrealistas e inapropiadas y la orientación recibida les instaba a decantarse hacia programas de formación profesional menos orientados al mercado y menos populares (Alla-Mensah et al., 2021). Investigaciones en los Estados Unidos constataron que a los niños de ascendencia latina o mexicana se les orientaba de manera desproporcionada hacia universidades comunitarias e instituciones de rango inferior (Martinez Jr. y Huerta, 2020). En Estonia, los programas ofrecidos sin una orientación adecuada contribuyen a una menor motivación, a la desvinculación y al abandono escolar (Beilmann y Espenberg, 2016).

Los datos del PISA de 2018 sugieren que los niños tienden a obtener mejores resultados si están en clases con un mayor porcentaje de niñas (OCDE, 2019c). Investigaciones en países de ingresos altos sugieren que las clases en las que hay un mayor número de niñas son menos perturbadoras y que los niños se benefician de los efectos positivos de la actitud hacia el aprendizaje de sus compañeras (Comisión Europea, 2021). Por el contrario, el hecho de que los niños se encuentren en clases en las que no hay niñas puede tener un impacto negativo en su conducta y en su desempeño académico (ibíd.). Por ejemplo, el acoso es más frecuente en las escuelas

que solo son para niños o en aquellas donde son la gran mayoría (OCDE, 2019c).

### La repetición escolar no contribuye al aprendizaje ni a los resultados académicos

Como se comentó en el **Capítulo 2**, la repetición escolar es el resultado de un aprendizaje inadecuado y aumenta el riesgo de obtener peores resultados educativos. La asistencia irregular, los resultados académicos inferiores, en particular en los grados iniciales, y la deserción pueden contribuir a aumentar los índices de repetición escolar de los niños en los países en los que la promoción al grado superior no es automática (UNESCO, 2018a; Hares, et al., 2020).

La repetición escolar es una práctica que repercute tanto en la calidad educativa como en el avance en los estudios de las y los estudiantes. Además de resultar ineficaz y costosa para los sistemas educativos y para las escuelas (OCDE, 2020a), las y los estudiantes que repiten y son mayores a los educandos de su grado pueden desmotivarse y acabar abandonando los estudios (Hunt, 2008). En Kiribati, una de las razones por la que los niños abandonan la escuela es la vergüenza y la humillación por quedarse rezagados y ser los mayores de la clase (Programa de Mejora de la Educación de Kiribati III, 2018). El análisis de los datos del PISA de 2018 constató que de entre todos los educandos de 15 años que participaron en la encuesta de evaluación del aprendizaje, los niños y las niñas repetidores eran más propensos a haber sufrido acoso que sus pares que habían pasado al nivel superior (Lian et al., 2021).

Los resultados de las evaluaciones de aprendizaje PISA y PASEC confirmaron que, a pesar de las opiniones de padres y docentes, la repetición escolar no da como resultado una mejora del desempeño escolar y que, por el contrario, puede repercutir de manera negativa en la retención (OCDE, 2020a; CONFEMEN, 2020). A pesar de las muchas reformas realizadas para reducir la repetición escolar en muchos países del PASEC de África Occidental, el 54 por ciento de los niños y las niñas que llegan al último grado de primaria en promedio han repetido al menos un grado (Le Nestour, 2020). A medida que los costes de oportunidad de la escolarización aumentan con la edad, la repetición escolar incrementa el riesgo de un abandono escolar temprano y permanente (Hares et al., 2020).



## Las escuelas inseguras y discriminatorias repercuten sobre el aprendizaje y la permanencia de los niños en la escuela

### Expectativas y actitudes de las y los docentes

Mostrar un tratamiento diferencial en la clase influye en la motivación y en la trayectoria escolar de los educandos. Las normas de género y las expectativas sociales que se replican en las escuelas y en las clases pueden repercutir en la participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños en la educación. Las expectativas de las y los docentes se basan en sus creencias acerca del desempeño de los educandos y acerca de lo que cada uno de ellos puede lograr en el día a día o a largo plazo (Rubie-Davies, 2010). Es posible que los docentes subestimen las capacidades de los educandos a causa de las normas y los estereotipos imperantes. Aunque la mayor parte de las investigaciones acerca de las expectativas de los docentes no tienen en cuenta el género de los educandos, existe evidencia de que bajas expectativas por parte de los docentes repercuten de manera negativa sobre la participación y la implicación de los varones (Jussim y Harber, 2005; Page y Jha, 2009), en particular entre aquellos procedentes de entornos desfavorecidos o minorías como migrantes o niños con discapacidad (Bešić et al., 2020). La evidencia de los Estados Unidos sugiere que las expectativas de los docentes repercuten en la finalización de los estudios universitarios y que los educandos de ascendencia afroamericana sufren de manera sistemática de bajas expectativas por parte de sus docentes (Papageorge et al., 2020). Investigaciones

experimentales en Perú demostraron la existencia de prejuicios por parte de las y los docentes hacia niños y niñas de niveles socioeconómicos bajos (Bertran et al., 2021).

Asimismo, investigaciones llevadas a cabo en África, el Sur de Asia y el Caribe constataron que a menudo los niños son considerados indisciplinados y más perturbadores en clase que las niñas (Jha y Pouezevara, 2016), y que las y los docentes tienen menos expectativas con relación a ellos (ver **Estudio de Caso Nacional 3: Perú**). Estas actitudes suponen un obstáculo para los niños con problemas de comportamiento (Beaman et al., 2006). Hay estudios que sugieren que algunos docentes son menos tolerantes con los niños que con las niñas que muestran síntomas del trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y que son más propensos a remitir a los primeros para que se les proporcione medicación (Sherman et al., 2008). Las actitudes poco favorables de los docentes hacia los educandos con TDAH suponen un factor de riesgo en la obtención de resultados académicos inferiores (Ewe, 2019). Las malas relaciones entre docentes y estudiantes, así como entre docentes y padres, también puede tener como consecuencia el abandono escolar (ver **Estudio de Caso Nacional 5: Fiji**).

Sin embargo, cabe destacar que, si bien es cierto que las expectativas de los docentes repercuten en los logros académicos inferiores de los niños, las conductas dominantes en clase de los niños a menudo provocan que se les dé mayor atención, aunque sea negativa. Tampoco hay que ignorar los problemas de la escasa autoeficacia y visibilidad de las niñas en los espacios de aprendizaje (Jha y Pouezevara, 2016).



## Estudio de Caso Nacional 5: Fiji — Los niños como futuros proveedores y las malas relaciones entre docentes, padres y educandos

Fiji es un ejemplo de un Pequeño Estado Insular en Desarrollo en el que los niños se desvinculan de la educación. La cultura y las tradiciones repercuten en la trayectoria académica de los niños debido a que se espera de ellos que sean los futuros proveedores y, por lo tanto, tienen más probabilidades de abandonar los estudios.

### *Los niños progresan menos en la escuela*

Los niños en Fiji tienden a desvincularse de la educación en mayor número que las niñas. La tasa de permanencia hasta el último grado de la educación primaria era mayor entre las niñas (93 por ciento) que entre los niños (90 por ciento) en 2015. Asimismo, las niñas mostraron un índice de progresión mayor (91 por ciento) en la secundaria que los niños (87 por ciento). En 2010, el índice de educandos aprobados en el examen del 13° grado era mayor entre las niñas (69 por ciento) que entre los niños (66 por ciento). El consumo de drogas es elevado entre los educandos y ello conduce a la violencia y a conductas disruptivas en la escuela (Ministerio de Educación, Patrimonio y Artes, 2016).

### *Expectativas de género: Los niños como futuros proveedores*

Según el estudio de caso, las comunidades en Fiji esperan que los niños se conviertan en los jefes de familia y esto les anima a abandonar la escuela. Una niña de 16 años comentó:

**“A los niños se les considera como los futuros proveedores de la familia y se espera que realicen pequeños trabajos para poner comida en la mesa.**

Los niños se consideran a sí mismos como ayudantes de sus padres y a menudo trabajan con ellos en las granjas. Asimismo, se constató que los niños gozaban de más libertad que las niñas y que en general se les responsabilizaba menos, lo cual hace que se sientan más relajados en sus estudios y menos responsables por sus logros. En Fiji, el entorno familiar de los educandos juega un papel crucial a la hora de determinar las oportunidades de los niños para asistir a la escuela y avanzar en sus estudios. Los niños pertenecientes a niveles socioeconómicos bajos son más propensos a abandonar la escuela. La falta de orientación por parte de los padres repercute en su rendimiento académico. Un miembro del Comité de Gestión Escolar explicó:

**“Los padres no se preocupan demasiado del rendimiento académico de los niños ya que eventualmente deberán trabajar en las granjas y hacerse cargo de ellas después de sus padres. Prestan más atención a las niñas dado que tendrán que casarse y mudarse a casa de sus maridos. Y si algo va mal, siempre pueden encontrar un trabajo y seguir con sus vidas.**

Los niños sufren la presión de los pares para socializar por las noches y esto puede tener un efecto negativo. Las familias monoparentales también son un problema en Fiji. La ausencia de orientación parental y las dificultades económicas que se experimentan en familias monoparentales incentiva a los niños a abandonar la escuela para encontrar un trabajo.

### *Malas relaciones entre padres, docentes y educandos*

El estudio de caso halló que en Fiji se espera que los niños tomen el control y se hagan respetar dado que en el futuro se convertirán en jefes del hogar y de la comunidad. Pero los comentarios negativos de las y los docentes hacia los niños delante de los pares dañan su autoestima y pueden llevarles a aborrecer la escuela. Una niña de 16 años comentó:

**“Las y los maestros regañan a los niños por reprobar y obtener malos resultados en los exámenes. Se les humilla delante de toda la clase y esto les avergüenza. A algunos niños se les dan bien las matemáticas, pero a otros no. Algunos maestros son más amables y en lugar de regañar a los niños delante de la clase lo hacen en privado en sus oficinas.**

Además, las malas relaciones entre padres, docentes y educandos contribuyen a los malos resultados de los varones y a su abandono escolar. Un docente describió:

**“Los padres casi no vienen a conocer el desempeño académico de sus hijos e hijas. Algunos ni siquiera vienen en ocasiones especiales reservadas para firmar las hojas de reportes de los estudiantes. La situación es aún peor cuando los niños y niñas viven con tutores o con los abuelos. A veces los padres solo aparecen después de haberles mandado muchos recordatorios.**

Además, la enseñanza y el aprendizaje orientados a los exámenes ejercen una presión desmesurada en los educandos y les infunden miedo al fracaso.

*Políticas de educación inclusiva, pero ausencia de programas, políticas e iniciativas nacionales que se dirijan específicamente a los niños*

A pesar de que Fiji cuenta con una Política Nacional sobre Género que promueve la eliminación de las desigualdades, las prácticas culturales y tradicionales continúan alimentando la inequidad de género. Este estudio no encontró ninguna política, programa o iniciativa que se dirigiera específicamente al abandono escolar de los niños, aunque existen varias políticas e iniciativas cuyo objetivo es mejorar el acceso de todos los niños y todas las niñas a la educación. Incluyen proporcionar leche gratuita a los estudiantes de 1er grado, el transporte gratuito a la escuela, incluyendo en barco, que beneficia a 89.000 estudiantes, y libros de textos gratuitos que en 2016 beneficiaron a 190.000 estudiantes. El gobierno ha previsto fondos de asistencia al transporte en el presupuesto de 2021-2022 para más de 103.000 estudiantes de primaria y secundaria procedentes de familias con bajos recursos (Ministerio de Economía de Fiji, 2021). Asimismo, durante este mismo período, el gobierno se ha comprometido a continuar garantizando que todos los niños y todas las niñas reciban una educación primaria y secundaria totalmente financiada por el Estado. Los servicios de asesoría para estudiantes los llevan a cabo orientadores a tiempo completo a nivel del distrito, así como docentes capacitados con competencias básicas de asesoramiento.

*Fuente:* Con base en Ali (2022).

*Necesidad de abordar factores culturales y tradicionales, familiares, socioeconómicos y escolares*

El estudio de caso recomienda que se aborden las expectativas y los roles de género para que no supongan obstáculos a la participación de los niños en la educación. Tal como establece la Política sobre Género de Fiji, es necesario sensibilizar acerca de la igualdad de género. Se deben tomar medidas para aumentar la implicación de los padres en la educación de sus hijos e hijas mediante, por ejemplo, el fomento del diálogo entre padres y docentes. Es necesario proporcionar orientación y asistencia a familias procedentes de niveles socioeconómicos bajos, así como ayudar a las familias monoparentales para que sean autosuficientes. Se deben fomentar las buenas relaciones entre docentes y educandos, y garantizar que las y los docentes traten a los niños de manera respetuosa. Las prácticas de aprendizaje y de enseñanza deben involucrar a los educandos para animarles a querer ir a la escuela. Por último, las escuelas deben desglosar los datos por género para realizar un seguimiento de la escolarización y la retención de niños y niñas.



## La violencia de género en el entorno escolar tiene un impacto negativo en las experiencias y los resultados escolares

La violencia de género en el entorno escolar, ya sea perpetrada por los pares o por el personal de la escuela, tiene un profundo impacto en la experiencia escolar de los niños y las niñas, y a menudo conlleva consecuencias negativas a largo plazo tanto para su educación como para su bienestar y su salud. La violencia de género en el entorno escolar hace referencia a actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que se llevan a cabo en la escuela y en los entornos vinculados a ella. Se trata de un tipo de violencia a menudo perpetrada como resultado de las normas sociales discriminatorias y los estereotipos de género, y ejecutada por dinámicas desiguales de poder y desigualdades más generales (UNESCO y ONU Mujeres, 2016). Las vulnerabilidades y las experiencias de violencia a menudo son distintas según el género, en el que se incluye la identidad o expresión de género percibida de alguien, y sus consecuencias pueden ser el absentismo escolar, un bajo rendimiento académico o incluso el abandono (Ginestra, 2020; UNESCO, 2021d). Por ejemplo, los datos del PISA-D procedentes de seis países de ingresos medios y bajos en los que se preguntó a los niños y las niñas por qué no iban a la escuela dejan patente que los niños son más propensos que las niñas a informar que tienen miedo a la violencia (OCDE, 2020a).

La violencia de género en el entorno escolar abarca la violencia física, como el castigo corporal y la intimidación, el acoso verbal o sexual, el contacto físico no consentido, la coacción y la agresión sexual, y la violación (UNESCO y UNGEI, 2015). La violencia también se puede llevar a cabo en línea, en especial en países de ingresos altos donde los niños y las niñas tienen acceso a Internet y a canales de redes sociales y, por consiguiente, corren riesgo de sufrir ciberacoso (Ginestra, 2020).

### Violencia y acoso entre pares

Tanto los niños como las niñas pueden ser víctimas o perpetradores de violencia y acoso escolar. De manera general, la evidencia indica que las niñas corren más riesgo de sufrir formas de violencia sexual mientras que en el caso de los niños es más probable que sufran experiencias de violencia y acoso físicos (Ginestra, 2020; UNESCO y UNGEI, 2015). Un estudio de Young Lives en Etiopía, India, Perú y Viet Nam concluyó que los varones corren más riesgo de sufrir acoso verbal y físico y que las niñas tienen más posibilidades de sufrir formas psicológicas de acoso (Pells y Morrow, 2018).

El ciberacoso es un problema que va en aumento. La mayoría de los datos disponibles acerca del ciberacoso procede de encuestas realizadas en países de ingresos

altos en Europa y América del Norte. La proporción de niños, niñas y adolescentes afectados por el ciberacoso va del 5 al 21 por ciento y aunque parece que son las niñas las que son más propensas a experimentarlo (UNESCO, 2019a), también puede afectar a los niños. En una encuesta estadounidense en la que participaron 20.406 educandos de secundaria, el 8 por ciento de los varones admitieron haber sido víctimas de ciberacoso además de acoso escolar, y en el caso de los jóvenes que se identificaban como LGBTIQ el porcentaje era del 23 por ciento (Schneider et al., 2012).

Las evaluaciones internacionales del aprendizaje que recolectan datos basados en información suministrada por los propios educandos proporcionan pruebas contundentes de la prevalencia mundial del acoso escolar. Un análisis de los datos del PISA de 2018 procedentes de 80 países indicó que, en promedio, el 23 por ciento de los educandos admitió haber sufrido acoso algunas veces al mes y que los niños eran más propensos a sufrir todos los tipos de acoso (OCDE, 2019b). Los datos de la Encuesta Mundial de Salud Escolar (GSHS, por sus siglas en inglés) y de la Encuesta sobre la Conducta Sanitaria de las y los Jóvenes en Edad Escolar (HBSC, por sus siglas en inglés) procedentes de países tanto de ingresos altos como de ingresos bajos muestran que la experiencia del acoso físico es del 21 por ciento para los educandos varones y del 10 por ciento para las mujeres (Ginestra, 2020). Las diferencias de género en la experiencia del acoso son muy evidentes en varios Estados Árabes (UNESCO y UNGEI, 2015) en los que los altos índices de acoso, violencia física y consumo de drogas, y problemas de seguridad y de disciplina, contribuyen al desempeño académico inferior de los niños (ver **Estudio de Caso Nacional 1: Kuwait**).

La violencia en las escuelas puede tener graves efectos perjudiciales en la salud y el bienestar de los niños y las niñas, así como en su capacidad de aprender a su máximo potencial. Se ha constatado que el acoso ha aumentado el absentismo en Brasil, Ghana y en los Estados Árabes (Abramovay y Rua, 2005; Dunne et al., 2013; Kosciw et al., 2013), y que supone un factor de riesgo para la desvinculación y el eventual abandono escolar. Un análisis de la encuesta GSHS de Ghana encontró que los niños y las niñas que habían sido acosados en el mes anterior mostraban mayores índices de absentismo que aquellos que no habían sufrido acoso (Dunne et al., 2013), pero que el hecho de contar con una red de amistades parecía reducir el riesgo de deserción por parte de los educandos que habían sido acosados (Psaki et al., 2017). Los datos de la evaluación PISA de 2018 indican que una mayor exposición al acoso va asociada con un menor rendimiento en competencia lectora y que, en general en los países de la OCDE, los educandos que han sufrido acoso obtienen 21 puntos menos que aquellos que no lo han sufrido (Ginestra, 2020). Un análisis de los datos del TIMSS de 2011 desglosados por género constató que los niños y

las niñas de 8° grado que admitieron haber sido víctimas de acoso obtuvieron peores resultados en matemáticas. Los niños de 8° grado de Jordania, Omán, Palestina y Rumania que habían sido acosados eran los que tenían menos posibilidades de lograr una competencia básica en matemáticas (UNESCO y UNGEI, 2015).

A menudo el acoso escolar se comete hacia niños y niñas que son percibidos como diferentes o que sufren desventajas vinculadas con la etnicidad, la raza o religión, la discapacidad o la imagen corporal, tal como constataron las encuestas GSHS y HBSC (Ginestra, 2020), o hacia los solicitantes de asilo o aquellos con condición de refugiados (UNESCO 2019d). Los niños, las niñas y las y los jóvenes a los que se percibe que transgreden las normas de género de masculinidad o feminidad corren un riesgo especial de sufrir acoso y ciberacoso (Ginestra, 2020; Parkes, 2014; UNESCO 2019a). Por ejemplo, en una encuesta que se llevó a cabo en línea y en la que participaron más de 3.700 jóvenes LGBTIQ de entre 11 y 19 años escolarizados en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte constató que casi la mitad (45 por ciento) había sufrido acoso con base en su orientación sexual o identidad de género, y que los niños de diversa orientación sexual o identidad o expresión de género tenían el triple de probabilidades de ser víctimas de acoso en comparación con las niñas (Bradlow, 2017). En Perú, los universitarios varones en Lima que expresaban rasgos percibidos como “femeninos” sufrían acoso y violencia tal como muestra el **Estudio de Caso Nacional de Perú** (Fuller, 2022).

Un nuevo informe de la UNESCO revela diferencias cruciales en la intersección entre orientación sexual y género (UNESCO, 2021d). Datos procedentes de Europa y de los Estados Unidos indican que los estudiantes varones gays o bisexuales tienen más probabilidades de sufrir violencia en comparación con estudiantes lesbianas o heterosexuales (ibíd.). Un estudio realizado en varios países de Europa con jóvenes transgénero de entre 15 y 24 años constató que los niños transgénero habían experimentado más acoso físico que las niñas transgénero en la escuela o la universidad. En Serbia, el 60 por ciento de los niños transgénero ha sufrido acoso en comparación con el 35 por ciento de las niñas transgénero (ibíd.). En cambio, investigaciones en China y Viet Nam hallaron que las niñas transgénero mostraban mayores índices de acoso que los niños transgénero (ibíd.).

Los estudios sobre la violencia de género en el entorno escolar se han centrado predominantemente en la violencia sexual perpetrada hacia las niñas, en particular en los países de África Subsahariana donde la violencia de género en el entorno escolar se ha identificado como un grave reto en la educación de las niñas (Parkes, 2014). Recientemente, encuestas de prevalencia nacionales e internacionales han mostrado que son muchos los niños que también sufren violencia sexual en la escuela

(UNESCO, 2019a). Durante una Encuesta sobre Violencia contra los Niños y las Niñas en Nigeria, el 27 por ciento de los varones admitieron que su primera experiencia de violencia sexual había sido perpetrada por un compañero de clase o de escuela (ibíd.). Un estudio asiático de 2014 en el que participaron cinco países reveló incidencias de violencia sexual contra niños y niñas. En Indonesia, el 12 por ciento de los niños y las niñas de entre 12 y 17 años admitieron haber experimentado violencia sexual en los seis meses anteriores (Plan Internacional y ICRW, 2014). Son escasas las evaluaciones internacionales que recopilan datos sobre las formas de violencia sexual en el entorno escolar, lo cual dificulta un análisis comparativo de sus impactos en los resultados educativos a nivel mundial. Sin embargo, un análisis de los datos longitudinales del Estudio sobre Adolescencia y Escolarización en Malawi sugieren que los niños que experimentaron violencia sexual en el entorno escolar, que en este estudio fue definida como contacto físico inapropiado o agresión, obtenían peores resultados que sus pares en comprensión lectora en la lengua local (chichewa) y eran más propensos a ausentarse de la escuela (Psaki et al., 2017).

En entornos de conflicto y emergencia, los altos índices de violencia, que incluyen la violencia sexual, tienen un impacto a largo plazo en las actitudes hacia la violencia. Un estudio de 2012 sobre la violencia de género en el entorno escolar en Liberia halló que casi la mitad de los niños y un tercio de las niñas aceptaban que el abuso sexual y la violencia eran algo normal en una relación (Postmus et al. 2014).

### Prácticas disciplinarias y castigo corporal

Las prácticas disciplinarias incluyen aquellas que se pueden categorizar como violencia en el entorno escolar. Se trata de prácticas que excluyen a los educandos del aprendizaje —prohibiéndoles la entrada en clase, forzando su absentismo, o imponiendo la exclusión, la suspensión o la expulsión deliberadas— todas ellas con un impacto negativo en la motivación de los niños para asistir a la escuela, aprender y avanzar en sus estudios. La evidencia procedente de países de altos ingresos indica la existencia de diferencias de género en las prácticas disciplinarias y que los más afectados son los niños pertenecientes a grupos minoritarios. Las investigaciones han establecido que los niños de origen afroamericano o latino en los Estados Unidos se enfrentan de manera desproporcionada a duras medidas disciplinarias que incluyen la suspensión y la expulsión, lo cual aumenta el riesgo de que entren en contacto con el sistema de justicia juvenil y, por consiguiente, obtengan peores resultados escolares y tengan menos posibilidades de avanzar en sus estudios (Huerta et al., 2021). Un análisis de los datos del Departamento de Estado acerca de escuelas de secundaria en los estados sureños de los Estados Unidos reveló que la expulsión está altamente vinculada con el abandono escolar permanente de los varones (Robison et al., 2017).

En general, en los países de la OCDE, el ambiente disciplinario se consideraba más positivo en aquellas escuelas en las que más del 60 por ciento de los educandos eran niñas o en aquellas con equilibrio de género, en comparación con aquellas en las que los niños representaban más del 60 por ciento del alumnado (OCDE, 2019c). Los educandos que decían sentirse en un ambiente disciplinario positivo obtenían mejores resultados tras tomar en cuenta los perfiles socioeconómicos de los educandos y de las escuelas (ibíd.).

Una revisión de la literatura de África Subsahariana describe como se suele castigar a los niños y las niñas más pobres por circunstancias que escapan a su control, como por ejemplo la imposibilidad de las familias de pagar los costes de las cuotas o los uniformes escolares, o sus compromisos laborales o del hogar que les hacen llegar tarde a la escuela o no les dejan tiempo para hacer las tareas a tiempo (Dunne et al., 2021). Las prácticas disciplinarias infligidas por las y los docentes a menudo están altamente influidas por las consideraciones de género e incluyen el castigo corporal y arduos trabajos físicos, en particular para los varones. En estas situaciones, muchos estudiantes prefieren abandonar la escuela antes que tener que enfrentarse a los castigos (ibíd.). Esto es algo que también afloró en los estudios de caso nacionales. Tal como comentaba un niño de 14 años en el estudio de caso de Lesotho:

**“No me gusta cómo nos enseñan. Por ejemplo, nuestro maestro de inglés no nos ayuda, no se comunica bien con nosotros y utiliza el castigo corporal.”**

- Niño de 14 años, Lesotho

Los niños, en particular aquellos procedentes de minorías étnicas o con discapacidad, tienen más probabilidades de sufrir castigos corporales que sus pares (Gershoff, 2017). En India y Perú, el castigo corporal se utiliza para imponer las normas de género y las expectativas culturales de masculinidad, para “endurecer” a los niños (Pells y Morrow, 2018). A menudo, el castigo corporal que infligen las y los docentes está influido por las consideraciones de género. Un análisis de 12 encuestas nacionales de Violencia contra los Niños y las Niñas<sup>7</sup> en países de ingresos bajos y medios halló que las experiencias de castigo corporal varían mucho con base en el género y que los docentes varones suelen infligirlo más a menudo a los niños que a las niñas. Todos los países encuestados, salvo Nigeria, reportaron porcentajes más elevados de niños que sufrieron violencia física por parte de un docente varón (Together for Girls, 2021). Sin embargo, las dinámicas detrás de la violencia perpetrada por las y los docentes pueden ser complejas.

Aunque la mayoría de los datos indican que los docentes varones son más propensos a utilizar la violencia física (ibíd.), un estudio en Delhi, India, halló que las docentes eran más proclives que sus pares varones a utilizar el castigo corporal en los estudiantes varones como medida para asegurarse de que les respetaran y para reforzar su autoridad (Ginestra, 2020).

Los niños procedentes de entornos desfavorecidos corren un riesgo especial. La investigación de Young Lives en Etiopía, India, Perú y Viet Nam constató que los educandos más pobres se ven afectados de manera desproporcionada por el castigo corporal y el acoso, que los niños procedentes de hogares pobres se ausentan de manera frecuente de la escuela para trabajar y que, por consiguiente, corren el riesgo de sufrir castigos físicos a su retorno (Pells y Morrow, 2018). En Mongolia, las investigaciones mostraron que el hecho de que los niños tuvieran más probabilidades de sufrir castigos corporales en la escuela contribuía a su abandono escolar, en particular en comunidades rurales y marginadas (Hepworth, 2013). Los análisis relacionan el castigo corporal con unos índices elevados de absentismo y abandono escolar (UNESCO y UNGEI, 2015). En los campos de refugiados en Líbano, el 68 por ciento de los niños varones palestinos que habían abandonado la escuela admitieron que la razón del abandono era el tratamiento severo que recibían por parte de las y los docentes (Pereznieta et al., 2010).

Tal como ocurre con las niñas, los niños con discapacidad corren riesgos más elevados de sufrir violencia, en particular cuando la discapacidad va unida a otras formas de marginación (UNESCO y UNGEI, 2015). Un estudio cualitativo con adolescentes palestinos y sirios en campos de refugiados en Jordania halló que los niños con discapacidad que asistían a la escuela tenían más probabilidades que las niñas de experimentar violencia por parte de los compañeros y de las y los docentes (Odeh et al., 2021). Cabe destacar, sin embargo, que el acceso a la educación en el caso de las niñas con discapacidad se ve gravemente afectado a causa de las dificultades de movilidad y del miedo a la violencia en el camino a la escuela (ibíd.).

## Las relaciones y el apoyo al aprendizaje tienen una gran repercusión en el éxito escolar

El entorno inmediato del individuo (microsistema) que se refleja en sus relaciones con los demás, y la manera en que estas convergen con las características escolares y comunitarias (mesosistema) puede tener una gran

7. Together for Girls llevó a cabo análisis secundarios de 12 encuestas nacionales de Violencia contra Niños, Niñas y Jóvenes, y de encuestas familiares nacionales representativas de niños y niñas de 13 a 24 años que miden la violencia durante la infancia. Los países encuestados incluyen Colombia, Côte d'Ivoire, El Salvador, Honduras, Kenya, Lesotho, Malawi, Nigeria, República Unida de Tanzania, Uganda, Zambia y Zimbabwe.



repercusión en el éxito escolar. La cohesión y el apoyo familiar y de la comunidad, los efectos positivos de los pares y un entorno escolar inclusivo reducen el riesgo de abandono escolar entre las y los jóvenes (Jha y Pouezevara, 2016; Robison, 2013; Robison et al., 2017; Stewart, 2007). Al contrario, las instituciones y redes sociales pueden perpetuar las formas dañinas de masculinidad y reforzar comportamientos —dentro de los grupos y en el individuo— que dificultan la participación de los niños en la educación. Los padres y los compañeros son esenciales en la creación de actitudes y normas de género (Kågesten et al., 2016).

La estructura del hogar, las actitudes hacia el género y las prioridades de las distintas culturas y contextos repercuten en el apoyo que las familias pueden aportar al aprendizaje de los niños y las niñas. Un análisis de los datos del PIRLS de 2016 constató diferencias de género significativas en la manera en que los padres apoyan las actividades lectoras tempranas de los niños y las niñas. En la mayoría de los países que participaron, los padres son más propensos a leer con las niñas que con los niños (UNESCO, 2019c). La competencia lectora de los educandos de 4º grado se asocia de manera positiva con la frecuencia de actividades tempranas de lectura con sus padres. Sin embargo, las habilidades lectoras de los niños se ven afectadas con mayor frecuencia que las de las niñas debido a la ausencia de estas actividades de lectura. En promedio, la diferencia de puntaje en competencia lectora entre los niños cuyos padres les leen libros a menudo y los que no lo hacen era de 64 puntos. La diferencia equivalente en el caso de las niñas era de 55 puntos, lo cual representa una brecha de género de 9 puntos (ibíd.).

Las diferencias de género en el apoyo familiar al aprendizaje se hicieron evidentes durante el cierre de las escuelas y suponen una fuente de lecciones valiosas a aprender para los países en su salida de la pandemia de COVID-19. Los resultados de la Encuesta Telefónica sobre COVID-19 del programa de Género y Adolescencia: Evidencia Mundial (GAGE, por sus siglas en inglés), que se llevó a cabo en 2020, constató diferencias de género significativas en el apoyo aportado por las familias en el aprendizaje, y en el tiempo y la privacidad para estudiar, con variaciones considerables en función del contexto. Mientras que las niñas en Bangladesh y Etiopía tenían menos apoyo que sus hermanos, los niños en Jordania recibieron mucha menos ayuda para el aprendizaje, lo cual refleja la situación de desventaja educativa previa a la pandemia (Jones et al., 2021).

### Los grupos de pares ejercen una gran influencia en el abandono escolar de los niños

A partir de la adolescencia temprana, los niños a menudo se enfrentan a una presión considerable por parte de los pares, padres y docentes varones para que se ajusten a los estereotipos masculinos (Barker et al., 2020). A medida

que se van haciendo mayores, la aceptación de los pares puede resultar más importante que el éxito escolar, y si la cultura masculina dominante no ve con buenos ojos el interés por la escuela, es posible que los niños la acaben abandonando por miedo a que se les ridiculice o a perder amistades (Reichert y Nelson, 2020; Vantieghem et al., 2014). En el Caribe, los logros académicos se suelen considerar como “femeninos” y las mujeres docentes pueden sentir que tienen poca autoridad frente a los niños mayores (Jha y Kelleher 2006; Jha y Pouezevara, 2016). Si los logros en asignaturas particulares, como la lectura o el arte, o las habilidades de estudio no se conforman con las normas y expectativas de masculinidad, es posible que los niños las rechacen y que ello tenga repercusiones negativas en sus resultados académicos (Jha y Pouezevara, 2016). Investigaciones en países de ingresos altos, incluyendo Australia, Canadá y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, sobre el bajo rendimiento escolar de los niños, hallaron que los niños tienden a “actuar” cuando se encuentran en grupos de pares mostrándose duros y conflictivos en las escuelas como un mecanismo de defensa contra los estereotipos altamente negativos que ellos mismos representan (Hartley y Sutton, 2013; Heilman et al., 2017).

En varios países de América Latina, la cultura del machismo, la presión de los pares y el desencanto con la educación puede llevar a los varones a entrar en bandas y a abandonar la escuela tempranamente (Parkes, 2014). Un reciente estudio sobre género y educación en Jamaica describe cómo los niños afirman su masculinidad controlando los espacios públicos de las comunidades, espacios en los que los líderes de las bandas reclutan nuevos miembros (Clarke, 2020). La violencia de las bandas puede tener un efecto devastador en los educandos, las escuelas y los sistemas educativos (GCPEA, 2020). En el Triángulo Norte de América Central —El Salvador, Honduras y Guatemala— y en Brasil, hay evidencia que indica que los enfrentamientos armados, las fronteras de las bandas y el reclutamiento forzado impide a las y los estudiantes, en particular a los niños, asistir a la escuela (ibíd.). La violencia de las bandas no solamente supone un riesgo para las y los estudiantes y las y los docentes, sino que también afecta los resultados y logros académicos de los primeros. Las y los estudiantes que se ven expuestos a batallas relacionadas con las drogas en las favelas (asentamientos precarios) de Río de Janeiro obtuvieron peores resultados en los exámenes, en un entorno de cierre de escuelas e índices elevados de absentismo por parte de los docentes y de los estudiantes (Monteiro y Rocha, 2017). En algunos barrios afectados por la violencia de bandas en El Salvador y Honduras, casi la mitad de la totalidad de niños y niñas no van a la escuela (Consejo Noruego para Refugiados, 2019).

En otros contextos, los grupos de pares pueden tener un impacto positivo y ayudar a mitigar los factores que repercuten de manera negativa en los resultados

académicos. Por ejemplo, investigaciones realizadas con varones talentosos de origen afrocaribeño en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte hallaron que las redes de amistades y hermanos, así como un fuerte sentido de comunidad y un gran apoyo por parte de la familia, reforzaban la resiliencia de los niños varones contra las expectativas y los estereotipos y les ayudaba a crear grupos de pares en los que se respaldaba el éxito académico (Robinson, 2013).

### Los mentores y los modelos a seguir ejercen una influencia positiva en la participación de los niños y en los resultados de igualdad de género

El apego positivo a un adulto significativo, a un modelo a seguir o a un mentor puede ayudar a abordar la falta de motivación del niño, así como su interés académico. Hay estudios que han demostrado que el hecho de tener un vínculo cercano con un docente está vinculado con una motivación positiva (Biggs y Tang, 2011; Cha, 2020) y mejores resultados académicos (Ramsdal et al., 2013). Investigaciones de Malawi y Zimbabwe indicaron que el estímulo y el apoyo emocional de los mentores y dirigentes de los clubes reducen el aislamiento y la ansiedad de los niños y refuerzan su confianza y motivación para aprender y, por consiguiente, les ayuda a mejorar su participación en las actividades escolares (Chitiyo et al., 2008; Jere, 2012).

Una revisión sistemática de la investigación de las relaciones docente-estudiante constató que cuando estas relaciones entre docentes y estudiantes con discapacidad son buenas suponen un factor de protección contra la desvinculación educativa de las y los estudiantes (Ewe, 2019). Investigaciones llevadas a cabo con niños y niñas de primaria en un campo de refugiados de Kenya sugirieron que cuando se fomenta un sentimiento de pertenencia en las escuelas se consigue mejorar la motivación y la retención de las y los estudiantes, en especial la de los niños cuya motivación era inferior a la de las niñas (Cha, 2020). Una encuesta nacional representativa con estudiantes de secundaria en Nueva Zelanda para identificar aquellos factores que sirven de apoyo a las minorías sexuales y de género halló que las expectativas de éxito por parte de las y los docentes, así como el sentimiento de pertenencia en las escuelas tenían un impacto positivo en los logros académicos (Fenaughty et al., 2019).

Por último, cuando los niños tienen la oportunidad de interactuar con personas que les sirven de ejemplos a seguir (por ejemplo, miembros de la familia o de la comunidad, docentes, profesionales del deporte) que demuestran visiones y comportamientos no estereotipados, se puede animarles a cuestionar las normas de género imperantes y a adoptar actitudes y comportamientos más positivos en materia de igualdad de género (Stewart et al., 2021).

## El COVID-19 tiene un impacto negativo en la educación de los niños

### Los cierres de las escuelas probablemente exacerbaban las brechas en el aprendizaje...

En el auge de la pandemia de COVID-19 en 2020, la UNESCO (2020c) estimó que casi 1,6 mil millones de educandos en más de 190 países sufrieron el impacto del cierre de las instituciones educativas. Es probable que las brechas en el aprendizaje que ya existían antes de la pandemia se acentúen aún más a causa de la crisis, sustentadas por las normas de género imperantes, con un impacto distinto en los niños y en las niñas. Las investigaciones en países de ingresos medios y bajos indican que las exigencias familiares para los niños y las niñas, en particular para aquellos procedentes de familias pobres, limitaron su capacidad de participar en el aprendizaje en línea (UNESCO, 2021g). El hecho de que las niñas pasaran más tiempo en casa conllevó una mayor carga de sus tareas domésticas, como se documentó en varios países, incluyendo Bangladesh, Ecuador, Etiopía, Níger, Pakistán y Sierra Leona (ibíd.), mientras que, en el caso de los niños, su participación se vio mermada por la necesidad de obtener empleos remunerados para contribuir a los ingresos familiares (ibíd.).

En África Subsahariana, la brecha digital de género significa que es más probable que las niñas no dispongan de dispositivos en línea y que a menudo se enfrenten a mayores dificultades para acceder a la enseñanza a distancia (Amaro et al., 2020). Sin embargo, la desvinculación educativa de los niños también es una preocupación. Una encuesta en línea con jóvenes de cinco países de la Comunidad de África Austral para el Desarrollo (SADC, por sus siglas en inglés) —Lesotho, Malawi, Madagascar, Zambia y Zimbabwe— encontró que aunque hay más niñas que niños que informaron haber tenido problemas para acceder a la enseñanza a distancia durante el cierre de las escuelas, una mayor proporción de niñas informaron haber continuado sus estudios a pesar de las dificultades (78 por ciento) en comparación con los niños (59 por ciento), lo cual indica una menor participación de los niños en la educación (MIET África, 2021; UNESCO, 2022). En el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, el menor compromiso con la lectura por parte de los niños puede tener un mayor impacto en su competencia lectora, ya de por sí baja antes de la pandemia (ver **Recuadro 4**).

En Pakistán, en una evaluación telefónica de matemáticas de dos ítems que se llevó a cabo con niños y niñas escolarizados en escuelas privadas poco onerosas y escuelas asociadas público-privadas, en septiembre de 2020 y de nuevo en febrero de 2021, se halló que los niños experimentaron una pérdida de aprendizaje mientras

**RECUADRO**
**4**
**A raíz del COVID-19, los niños se han quedado atrás en la cobertura curricular y la lectura**

Un estudio realizado por la Fundación Nacional de Investigación Educativa en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, en el que participaron casi 3.000 dirigentes escolares y docentes de 2.200 escuelas de primaria y secundaria de toda Inglaterra, reveló que, en la mayoría de los centros escolares, en julio de 2020, las y los docentes habían cubierto menos del 70 por ciento del currículo. Se estimó que las y los estudiantes llevaban en promedio un retraso de tres meses en su aprendizaje. Si bien en la mayoría de los casos no se observaron diferencias de género substanciales, más del 20 por ciento de los docentes informaron que los niños estaban más rezagados que las niñas (Sharp et al., 2020). Una encuesta realizada por el National Literacy Trust (Fondo Nacional para la Alfabetización) halló que los niños, que en general obtenían puntuaciones inferiores en las evaluaciones de competencia lectora, eran menos propensos a leer por placer en comparación con las niñas, y que esta brecha en el placer de la lectura se había multiplicado por más de cinco pasando de una diferencia de 2 puntos porcentuales a principios de 2020 a una de 12 durante el confinamiento. Tres de cada cinco niñas (el 60 por ciento) dijeron haber leído por placer durante el confinamiento, un aumento comparado con el 49 por ciento de antes del confinamiento. Solamente el 49 por ciento de los niños dijeron que disfrutaban leer durante la pandemia comparado con el 47 por ciento de antes del confinamiento, un cambio poco significativo. El informe sugiere que los audiolibros pueden ser una buena manera de conseguir que los niños vuelvan a disfrutar los cuentos, ya que fue el único formato en el que se informó que los niños disfrutaron más que las niñas (Clark y Picton, 2020).

que las niñas no lo hicieron, probablemente debido a que las niñas pasaron más tiempo estudiando (UNESCO, 2021g) mientras que los niños trabajaban fuera del hogar (Crawford et al., 2021).

**... y ponen a las y los jóvenes en riesgo de abandonar la escuela de manera permanente...**

Una estimación basada en 180 países y territorios indicó que unos 24 millones de educandos, desde la educación primaria hasta la terciaria, corrían el riesgo de no retomar sus estudios en 2020 tras los cierres de las escuelas (UNESCO, 2020c), de los cuales 12,8 millones, es decir, el 53 por ciento, eran niños y jóvenes varones (ibíd.). En algunos países, los niños procedentes de hogares con un nivel socioeconómico inferior se vieron en la obligación de abandonar sus estudios para apoyar a sus familias debido a la reducción o pérdida de ingresos a causa de la pandemia, y tienen dificultades para retomarlos (OCDE, 2020b).

Una encuesta en Camboya en la que participaron más de 7.600 estudiantes y cuidadores de distritos con elevados índices de abandono escolar concluyó que los estudiantes varones corrían un 2 por ciento más de riesgo que las niñas de abandonar los estudios, y que los niños y las niñas de hogares encabezados por hombres tenían un 5 por ciento más de posibilidades de abandonar la escuela que aquellos de hogares encabezados por mujeres. Los riesgos se agravaban en los hogares en los que no se hablaba jemer y ningún miembro del hogar tenía estudios (UNESCO, 2022). La evidencia de la Encuesta Telefónica sobre COVID-19 del programa de Género y Adolescencia: Evidencia Mundial (GAGE) indica un mayor riesgo de

abandono para los niños a causa de los cierres de las escuelas en Jordania, pero no en Palestina (Jones et al., 2021); antes de la pandemia, ambos países tenían altos índices de abandono escolar entre los niños en el segundo ciclo de secundaria. Estos ejemplos resaltan la importancia de entender la interacción de los contextos sociopolíticos y de los resultados educativos de género a la hora de mitigar los impactos del COVID-19 (UNESCO, 2021g, 2022).

**...dejando así a más jóvenes sin educación, capacitación o empleo**

Frente a los altos índices de desempleo juvenil, un problema creciente a nivel mundial ya antes de la pandemia, las y los jóvenes que han debido interrumpir sus estudios sufren una desventaja cuando tratan de entrar en el mercado laboral. En las primeras fases de la crisis de COVID-19 en los países de la OCDE, la proporción de jóvenes de entre 15 y 29 años que no estaban empleados y no cursaban estudios ni recibían capacitación aumentó en un 12 por ciento a finales del 2020: 2,9 millones más en comparación con el año anterior (OCDE, 2021b).

Los confinamientos y los cierres de las escuelas, las universidades y los espacios de trabajo que ofrecían aprendizaje práctico a los jóvenes han afectado a millones de educandos de EFTP que se enfrentan a un acceso limitado o inexistente a oportunidades de aprendizaje práctico, a tutores con escasos conocimientos o experiencia sobre cómo llevar a cabo una enseñanza a distancia, a una digitalización limitada del contenido y a una conectividad deficiente o muy costosa (Alla-Mensah et al., 2021). La evidencia demuestra que las y los jóvenes más desfavorecidos, en especial aquellos que viven en

la pobreza, han sufrido un impacto desproporcionado a causa de las restricciones debidas al confinamiento. En el norte de Europa, donde la EFTP es una trayectoria educativa firmemente consolidada para los niños y jóvenes varones, los jóvenes desfavorecidos tuvieron más dificultades para acceder a alternativas en línea y experimentaron la mayor interrupción en su aprendizaje (Avis et al., 2021). El aprendizaje práctico en las economías informales de los países de América Latina y África también ha sufrido graves perturbaciones que han resultado en una pérdida de ingresos, de alojamiento o de seguridad laboral (ibíd.).

Desafortunadamente, muchos de los datos de investigación acerca de los efectos de la pandemia de COVID en los jóvenes de más edad que cursan estudios superiores, o que llevan a cabo capacitaciones o aprendizajes prácticos no están desglosados por género, lo cual limita un análisis y una comprensión más profundos de las dimensiones de género del impacto de la pandemia en sus trayectorias educativas.

### Una oportunidad de reconstruir mejor

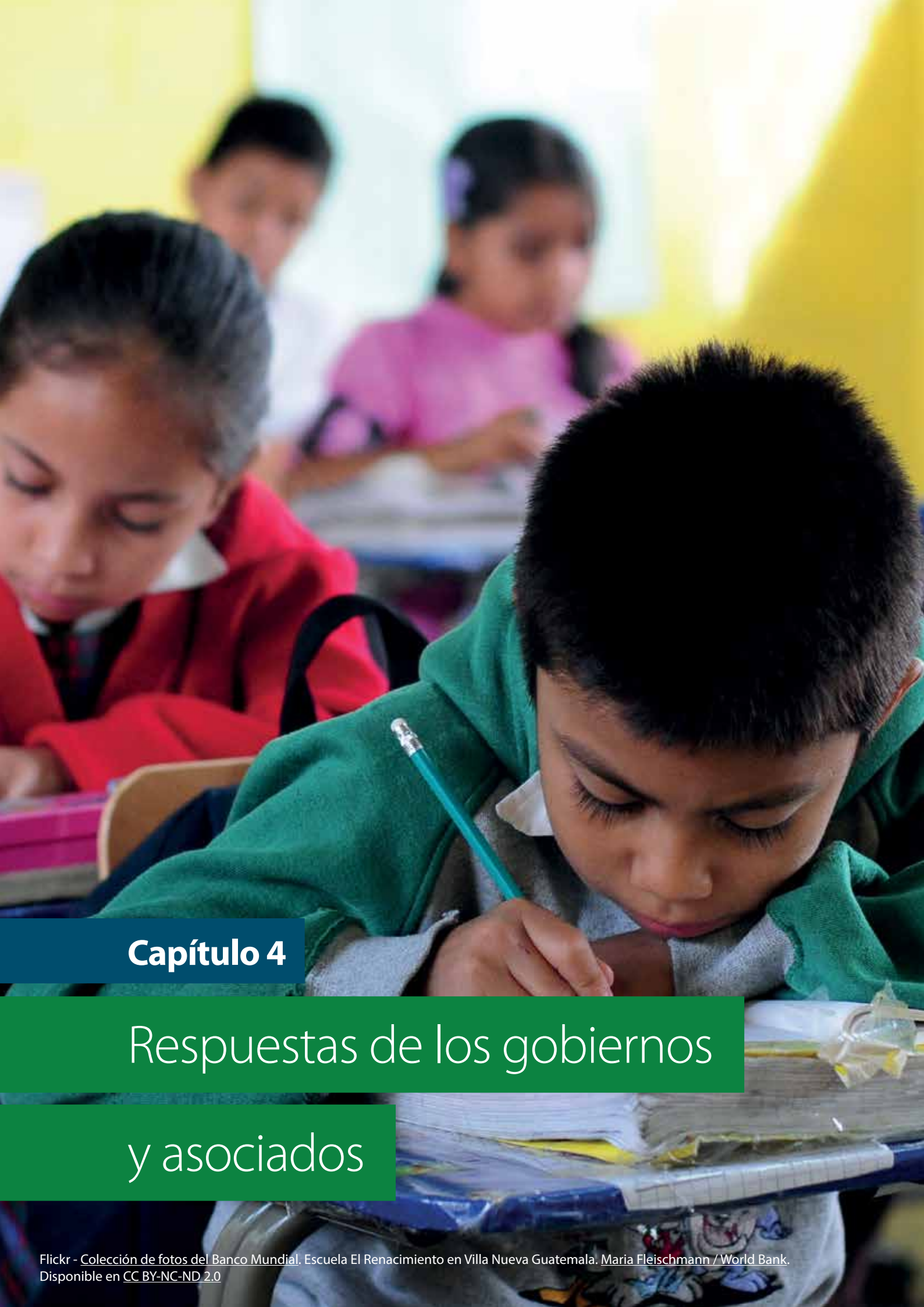
El replanteamiento del sistema educativo proporciona una oportunidad única para reconstruir mejor y crear sistemas educativos transformadores de género y resilientes a futuras crisis. Tal como ha quedado demostrado en el informe de la UNESCO *Cuando las escuelas cierran: El impacto de género del cierre de las escuelas por el COVID-19*, hay que encontrar soluciones de aprendizaje a distancia de tecnología simple o no tecnológicas, permitir a las escuelas que proporcionen asistencia psicológica y realizar un seguimiento de la participación en el aprendizaje mediante datos desglosados por género (UNESCO, 2021g).

## Conclusión

Algunos de los factores estructurales que ejercen una influencia en la desvinculación y el abandono escolar de los niños son la pobreza y la necesidad o el deseo de trabajar. Las normas sociales y los estereotipos de género, expresados a nivel de la familia o de la comunidad, pueden empujar a los niños a llevar a cabo actividades que les obligan a dejar la escuela tempranamente. A nivel institucional, las bajas expectativas o los sesgos de la docencia, la división por clases con base en las habilidades de los educandos y la repetición escolar constituyen factores de desmotivación para los varones que tienen un impacto negativo en sus resultados académicos y en la retención. Los entornos escolares autoritarios, las disciplinas severas y el miedo a la violencia también contribuyen al absentismo y empujan a los niños a abandonar la escuela. A nivel interpersonal, el apoyo de la familia, o a la ausencia de él, así como la presión de los pares repercuten en la retención de los niños y en su desempeño escolar.

Cuando se identifican desafíos que afectan de manera desproporcionada a los niños o que les son específicos, es necesario adoptar un enfoque más amplio de equidad para garantizar que se aborden las necesidades tanto de los niños como de las niñas, y que no se ignore a los primeros (Hensels et al., 2016). Tal como sucede con las niñas, los niños pertenecientes a grupos marginados y vulnerables se enfrentan a desventajas desproporcionadas en los resultados educativos. El contexto a nivel macro, como los conflictos, las crisis humanitarias y la actual pandemia de COVID-19, así como la inestabilidad económica y un entorno legal y político frágil, agravan las desigualdades y los retos para garantizar que todos los niños (y las niñas) reciban una educación inclusiva y de calidad.





## Capítulo 4

# Respuestas de los gobiernos

# y asociados

## Mensajes clave

Abordar la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños no es un juego de suma cero, es decir, apoyar a los niños no significa que las niñas vayan a salir perdiendo y viceversa. Tanto los niños, como las niñas y la sociedad en general se benefician de ello.

---

A pesar de la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños en algunos contextos, existen pocos programas e iniciativas que aborden este fenómeno y muy pocas políticas de carácter sistemático específicas de género. Las políticas existentes se han instaurado sobre todo en países de altos ingresos.

---

Son escasos los países de ingresos medios o bajos que cuentan con políticas específicas para mejorar el índice de matriculación y finalización de la educación primaria y secundaria de los niños, ni siquiera en los que los niños sufren mayores desventajas.

---

El análisis de políticas muestra que algunas de las opciones para abordar desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños son: reducir el coste de la escolaridad, mejorar las infraestructuras escolares, favorecer la accesibilidad y la calidad de la educación preescolar, proporcionar apoyo escolar y educación no formal para respaldar el retorno a la educación, evitar la división y la segregación, mejorar la calidad de la docencia y su contratación, mejorar los currículos y la pedagogía, prohibir el castigo corporal y hacer frente a la violencia de género.

---

Muy pocas políticas, programas o iniciativas abordan desigualdades transversales como el aislamiento, la riqueza, la discapacidad, la etnicidad, la lengua, la migración, el desplazamiento, el encarcelamiento, la religión, la orientación sexual y la expresión y la identidad de género.

---

Los programas y las políticas multiniveles que tratan de entender y abordar los factores que influyen sobre desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños en todos los ámbitos (individual, familiar, comunitario, entre pares, escolar, estatal y social) parecen ser los más eficaces. La colaboración transversal, así como con los distintos interlocutores, incluyendo las y los jóvenes, puede garantizar la aplicación de un enfoque informado y exhaustivo.

---

Los programas prometedores empiezan a edades tempranas, antes de que las niñas y los niños internalicen las normas sociales y de género. Examinan de manera crítica los estereotipos de género, eliminan las construcciones tradicionales de masculinidad y hacen hincapié en los beneficios de aquella masculinidad que respeta la igualdad de género.

---

Los programas prometedores desarrollan las habilidades emocionales y sociales de los niños. Los mantienen comprometidos con la educación a través de la reducción de comportamientos de riesgo y el aumento de la interconexión con los pares.

---

Los programas específicos para niños que abordan la violencia de género han dado resultados. Asimismo, los enfoques comunitarios también han sido fructíferos en la prevención de la violencia y la promoción del aprendizaje de los niños.

---

Los programas que involucran a los padres aportándoles materiales de lectura y animándoles a que lean a sus hijos e hijas pueden ayudar a mejorar las habilidades lectoras de los niños. La exposición a modelos a seguir y a mentores masculinos también puede ayudar a eliminar estereotipos y a aumentar la motivación de los niños a la hora de aprender.

---

Los enfoques centrados en toda la escuela pueden apoyar los entornos escolares inclusivos y abordar las necesidades de las y los estudiantes, y son especialmente eficaces para cambiar las normas de género perjudiciales.

---

En los contextos en los que los niños están desvinculados o desfavorecidos, los programas destinados a mejorar las oportunidades de educación para todas y todos tuvieron un mayor efecto positivo en los niños que en las niñas o mostraron potencial para mejorar la situación de los niños. Las intervenciones dirigidas directamente a los niños pueden ser más eficaces cuando se abordan las limitaciones que les son propias y se centran en los marginados.

---

Hay poca evidencia rigurosa sobre la eficacia de las políticas, los programas y las intervenciones que se dirigen a abordar la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños, en particular en relación con la interseccionalidad.

---

## Respuestas de los gobiernos y asociados

Si bien las políticas y los programas de los gobiernos y asociados para mejorar las oportunidades de educación de las niñas están bien documentados (ver por ejemplo Unterhalter, 2014a, 2014b), son escasas las iniciativas nacionales y regionales que abordan las disparidades de género en los resultados educativos donde los niños se encuentran desfavorecidos, y los programas internacionales son casi inexistentes. Los principales organismos donantes solamente han reconocido que los niños se han quedado rezagados en muchos países durante los últimos 15 años (con base en Ridge et al., 2017).

A principios de los años 2000, algunos países de ingresos altos elaboraron políticas educativas pertinentes y lanzaron algunas iniciativas para hacer frente a la cuestión de las desventajas que sufren los niños en la educación, en especial en el Caribe (Cobbet y Younger, 2012) donde se han implementado varias iniciativas y programas para abordar el abandono escolar de los varones y los comportamientos de riesgo (Ridge et al., 2017). Sin embargo, en general, parece que no existe suficiente voluntad política para entender las desventajas que sufren los niños en la educación, a pesar de la creciente evidencia de su bajo rendimiento (UNESCO, 2019g).

Esta sección quiere contribuir a tener un entendimiento más profundo de las medidas que mejor funcionan para abordar la desvinculación y las desventajas educativas que

sufren los niños. Examina los programas y las iniciativas que se pueden considerar como buenas prácticas o prácticas prometedoras. Los programas e iniciativas que se analizan aquí abordan una o más de las dimensiones del modelo ecológico de Bronfenbrenner (ver la Introducción) o están dirigidos a grupos específicos de niños o jóvenes varones, así como a situaciones específicas tales como los contextos de emergencia. Algunos de los programas, iniciativas y políticas que se presentan aquí tratan más de una dimensión del modelo. Los programas a menudo trabajan en el macrosistema, el mesosistema y el microsistema como una intervención estratégica (ver **Recuadro 5**).

En esta sección se incluye una revisión de políticas para la cual se han examinado y resumido documentos de países seleccionados, y utilizado para desarrollar un tablero de respuestas de política clave (ver **Cuadro 2**). Aunque la revisión se enfoca en políticas destinadas específicamente a los niños, también tiene en cuenta políticas generales, en particular aquellas en materia de género e inclusión. Se eligieron 19 países<sup>8</sup> para la revisión con base en criterios que incluían indicadores clave de las desventajas que sufren los niños, así como investigaciones sólidas que indican la existencia de desventajas en los entornos de aprendizaje, como por ejemplo la experiencia de la violencia en el entorno escolar. Esta selección se hizo para garantizar la inclusión de una variedad de países de distintas regiones y pertenecientes a todos los grupos de ingresos. Además de los 19 países, se añadieron algunos ejemplos pertinentes de otros países.



8. Armenia, Bangladesh, Bhután, Colombia, Croacia, Filipinas, Finlandia, Gambia, Honduras, Irlanda, Jamaica, Jordania, Mongolia, Myanmar, Namibia, Nueva Zelanda, Rwanda, Suecia y Suriname.

## RECUADRO

## 5

## Las intervenciones a varios niveles son especialmente prometedoras

Varios de los programas, iniciativas y políticas descritos trabajan de manera estratégica en distintos niveles del modelo Bronfenbrenner —individual, familiar, de pares, comunitario, escolar y estatal y social— para garantizar su eficacia. Una prueba controlada aleatoria mostró que el proyecto **Good School Toolkit (Conjunto de Herramientas para Una Buena Escuela)**, realizado en escuelas primarias de Uganda, redujo de manera significativa los niveles de castigo corporal infligidos en el entorno escolar al abordar las culturas organizativas de los centros escolares, mejorar las relaciones entre docentes y educandos y trabajar estrechamente con los padres y líderes de la comunidad para iniciar el cambio (Devries et al. 2015; Kyegombe et al., 2017). El programa ha sido altamente eficaz: en dos años el riesgo de violencia física perpetrado por la docencia contra el alumnado se redujo en un 42 por ciento y por los pares en un 40 por ciento (Devries et al., 2015). Aunque la violencia se redujo tanto contra las niñas como contra los niños, la evidencia sugiere que el efecto fue mayor en el caso de los niños (Raising Voices, 2020). En Colombia, el programa **Aulas En Paz** que combina un programa académico especializado con grupos de pares y talleres con los padres ha logrado la reducción de los comportamientos violentos y del acoso (Mejía y Chau, 2017). El programa **Nuestros derechos, nuestras vidas, nuestro futuro (O3)**, altamente exitoso y con un alcance de 28 millones de educandos en 2020, entra ahora en una segunda fase. Entre 2021 y 2025, el Programa **Nuestros derechos, nuestras vidas, nuestro futuro PLUS (O3 PLUS)** se implementará en Kenya, Namibia, Rwanda, Sudáfrica, la República Unida de Tanzania, Uganda, Zambia y Zimbabwe. Su objetivo es garantizar resultados positivos de salud, educación e igualdad de género para mujeres y hombres jóvenes en las instituciones de educación superior y terciaria al reducir las infecciones del VIH, la violencia de género y el embarazo no planeado. Proporcionará capacitación a más de 250.000 educandos en materia de educación integral en sexualidad (EIS), se harán pruebas del VIH a más de 150.000 estudiantes a través de programas móviles y de divulgación interna, y más de 5.000 consejeros pares capacitados proporcionarán información sobre la salud y los derechos sexuales y reproductivos. Se trata de un programa prometedor ya que reconoce de manera explícita que el apoyo a jóvenes adultos para entender y abordar las normas y prácticas masculinas dañinas, las cuestiones de consentimiento y las relaciones respetuosas de género pueden traducirse en relaciones más equitativas y vidas más saludables. Las actividades del programa abordan varios niveles: fortalecimiento institucional, salud y bienestar de las y los estudiantes, y entornos de campus inclusivos y seguros. El programa se diseñó en función de los resultados y las recomendaciones de una encuesta de base (UNESCO, 2021b, c).

## Programas e iniciativas que abordan el nivel individual

La imagen que los niños tienen de sí mismos, que incluye su identidad masculina, sus expectativas y sus aspiraciones, repercute de manera significativa en su participación, su avance y sus resultados de aprendizaje en la educación. En los últimos años, los actores de desarrollo y las ONG han aumentado sus esfuerzos para cambiar las actitudes de las niñas y las mujeres, así como la imagen que tienen de sí mismas, sin embargo, existen muy pocas iniciativas que incluyan a los niños y a los hombres (Molyneux, 2020). No obstante, es cierto que se han desarrollado más programas que trabajan con niños y jóvenes varones en materia de normas de género. Marcus et al. (2018), tras reconocer que la adolescencia es un período crítico para la construcción de la identidad de género de cada individuo y para la adhesión a las normas de género, llevaron a cabo una revisión sistémica de dichos programas implementados en países de ingresos bajos y medios y concluyeron que en general ejercían un impacto positivo en la igualdad de género. La revisión en este informe respalda su conclusión.

## Los programas transformativos de género son más eficaces a edades tempranas

Hay algunos programas e iniciativas que se han implementado o que están en vías de implementación para abordar las limitaciones que las normas rígidas de género masculino pueden imponer en los niños y los hombres. La **Global Boyhood Initiative (Iniciativa Mundial de la Infancia Masculina)** es una nueva asociación en los Estados Unidos entre Promundo, la Fundación Kering, Plan International y otros asociados. Su objetivo es apoyar a niños de 4 a 13 años para que compartan sus emociones de una manera saludable, que acepten a los demás y se relacionen con ellos, que se levanten y alcen la voz contra el acoso y la desigualdad, y que se liberen de los estereotipos de género. La iniciativa combina investigación y campañas y programas públicos que incluyen actividades, herramientas y recursos educativos con base empírica. Se trata de una iniciativa con potencial transformativo debido a que empieza a una edad temprana. Los niños y las niñas internalizan las normas de género muy pronto y posteriormente es cada vez es más difícil cambiar las actitudes y el comportamiento (IRCW, 2020). La iniciativa publicó el



informe *The State of America's Boys Report* (Informe de la Situación de los Niños en América) (Reichert y Nelson, 2020) sobre la representación de la masculinidad en las emisiones populares de televisión en 2020, así como una encuesta nacional acerca de las masculinidades saludables durante el período del COVID-19 (Fundación Kering y Promundo, 2021).

### Los programas exitosos en materia de estereotipos de género examinan las masculinidades de forma crítica

Los programas en el entorno escolar que han mostrado ser exitosos y que abordan los estereotipos de género animan a los jóvenes varones a examinar de forma crítica las normas sociales y las desigualdades de género, así como la violencia de género (Stewart et al., 2021). Algunos de estos programas se centran de manera específica en desmontar las construcciones tradicionales de masculinidad, en los costes de las formas restrictivas de masculinidad y en los beneficios de la masculinidad que respeta la igualdad de género. El programa **Breaking the Man Code (Romper el Código Masculino)** elabora talleres experimentales de dos horas en los que adolescentes varones examinan los riesgos asociados con las normas negativas de masculinidad y tratan de romper con ellas. Estas actividades, implementadas por la empresa social australiana Tomorrow Man (El Hombre de Mañana), tratan de animar a los niños a hablar acerca de sus emociones para construir su resiliencia, la confianza en sí mismos y su relación con los pares. Tomorrow Man también implementa un programa a largo plazo para adolescentes varones que cuenta de seis módulos para trabajar en su inteligencia emocional y en sus propias versiones de la masculinidad (Tomorrow Man, 2021). La ONG Instituto WĒM comenzó el **proyecto WĒM Juvenil** en 2012 en Costa Rica con el objetivo de proporcionar apoyo emocional a jóvenes varones y ayudar a construir con ellos modelos positivos de masculinidad. Los debates en grupo abordan cuestiones como la gestión de la ira, la violencia, las relaciones con otros hombres, las relaciones familiares y de pareja, la comunicación, el machismo y la paternidad (Cordero, 2019). En 2015, algunos de los participantes del proyecto lanzaron la **campaña Soy Cero Machista** para ayudar a los adolescentes a reflexionar acerca de la cultura tradicional latina del macho en la que los hombres miden su masculinidad en su manera de mostrar un rol social dominante, hipermasculino e hiperheterosexual y evitar comportamientos cariñosos y afeminados (Crichlow, 2014; Ellis, 2018). Como parte de la campaña, los adolescentes crearon un "machímetro", una escala que mide los pensamientos machistas de los adolescentes costarricenses (Cordero, 2019).

Durante 25 años, la **MAVA (por sus siglas en inglés; Hombres Contra la Violencia y el Abuso)** ha dado clases a miles de jóvenes varones en escuelas, universidades y

comunidades de India sobre la salud sexual y la igualdad de género, así como enseñarles a desestructurar normas y estereotipos negativos de masculinidad, a recalcar que la discriminación de género afecta tanto a los hombres como a las mujeres, y a empoderar a los hombres para que formen parte de las soluciones. MAVA trabaja con 700 jóvenes mentores que llevan a cabo talleres interactivos, teatro callejero, canciones populares, festivales de cine y actividades en las redes sociales, y colabora con colegios, universidades, grupos de mujeres, organizaciones populares y activistas de la salud. El Gobierno de India ha reconocido sus actividades como una de las Mejores Prácticas Gubernamentales del país (MAVA, 2021; UNESCO, 2021f). En 2002, Promundo desarrolló el **Programa H** para instar a los hombres a cambiar las normas violentas e injustas en materia de masculinidad mediante el diálogo, las reuniones participativas y la reflexión crítica. Desde entonces, 9 países han replicado el programa y 36 lo han adaptado. Catorce evaluaciones del impacto del programa llevadas a cabo en Bosnia y Herzegovina, Brasil, Chile, Croacia, Etiopía, India, Kosovo, Namibia, Rwanda, Serbia, Estados Unidos y Viet Nam encontraron que este tenía efectos positivos sobre las actitudes de género de los hombres en la mayoría de los contextos (Doyle y Wallace, 2021). Con base en el éxito del Programa H, Promundo lanzó el **Programa D** en 2007 para promocionar el respeto a la diversidad sexual y ayudar a las y los adolescentes a reflexionar de manera crítica acerca de la homofobia (Promundo, 2020).

Algunos programas se centran en las habilidades emocionales y sociales de los niños. El **programa Becoming a Man (Devenir Hombre)**, implementado por Youth Guidance en Chicago, EE. UU., orienta a jóvenes varones que están pasando por situaciones complicadas que podrían dar como resultado comportamientos violentos y les ayuda a construir las habilidades sociales y emocionales que necesitan para prosperar. Los consejeros se reúnen con grupos de jóvenes varones en las escuelas en períodos no lectivos. En 2015-16, 48 escuelas de Chicago ofrecieron el programa y beneficiaron a más de 2.500 jóvenes de 7° a 12° grado (Lansing y Rapoport, 2016). Dos pruebas controladas aleatorias mostraron que el programa redujo las detenciones por cometer delitos violentos en un 50 por ciento y mejoró los índices de graduación de la escuela secundaria en un 19 por ciento para los jóvenes varones (Heller et al., 2015). El **programa Connect with Respect (Conectar con Respeto)** es una herramienta curricular para ayudar a la docencia. Se inspira en literatura científica en materia de prevención de la violencia, normas de género y experiencias programáticas de intervenciones en el entorno escolar (Cahill et al., 2016). El material del programa incluye una herramienta de aprendizaje para que las y los docentes puedan profundizar en su conocimiento y sensibilizarse acerca de cuestiones relacionadas, así como más de

30 actividades de aprendizaje que pueden utilizar para mejorar el conocimiento, las actitudes positivas y las habilidades de las y los estudiantes. Las actividades están diseñadas para educandos del primer ciclo de educación secundaria y pueden integrarse en toda una serie de asignaturas como alfabetización, estudios sociales, educación cívica/ciudadana, salud, habilidades para la vida y educación en sexualidad. La herramienta curricular fue desarrollada originalmente por un equipo de la Universidad de Melbourne para ser utilizada en la región Asia-Pacífico, pero ha sido adaptada para poder utilizarse en África Oriental y Meridional (Cahill y Romei, 2019). Los resultados de un estudio piloto que se llevó a cabo en escuelas de Eswatini, Tailandia, Timor-Leste, la República Unida de Tanzania y Zambia muestran que el programa puede tener repercusiones positivas en las habilidades de los niños y las niñas para relacionarse: el 77 por ciento de los educandos sintieron que sus habilidades para relacionarse habían mejorado y las niñas eran más propensas que los niños a mostrar un cambio positivo en los comportamientos para pedir ayuda tras la implementación del programa. Para mejorar los resultados en los niños, las y los docentes recomendaron un enfoque que incorpore las cuestiones de género para ayudarles a promover normas de género más justas y a desafiar las nociones dañinas de masculinidad (Cahill et al., 2022).

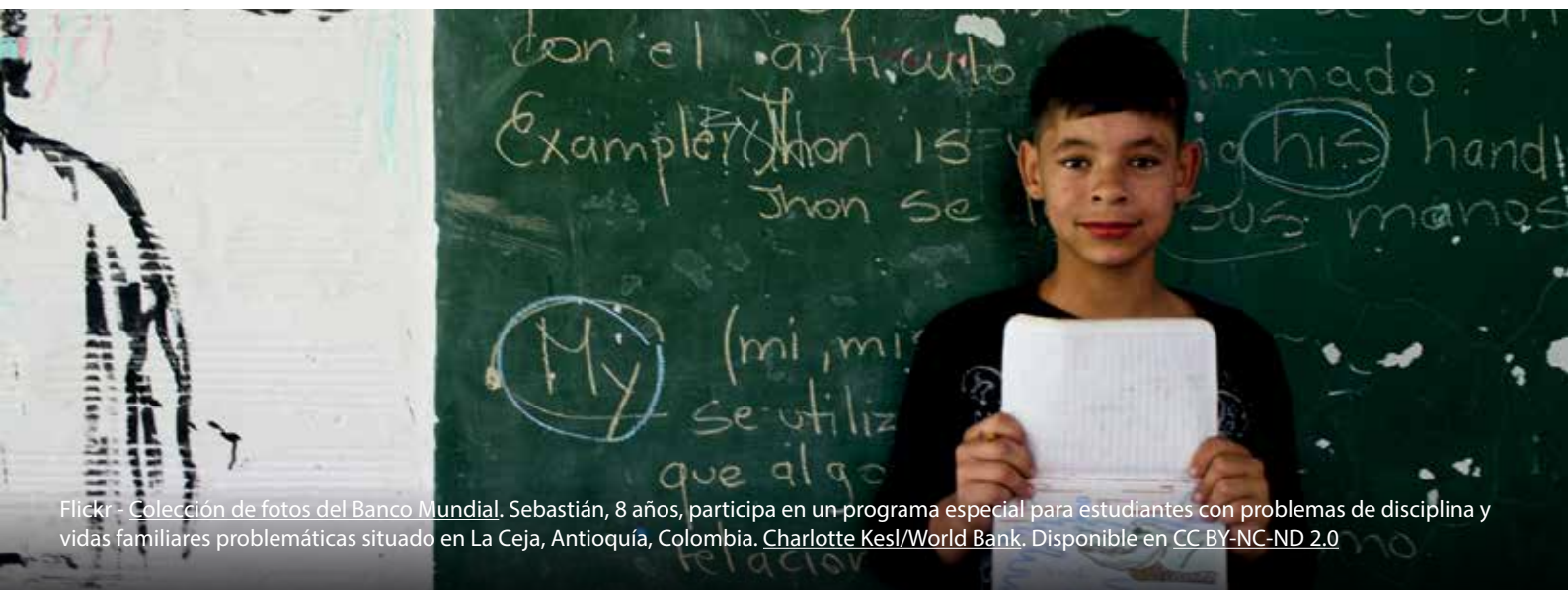
Existen otros programas e iniciativas que se centran en la promoción de la igualdad de género de manera más general. El **Proyecto Khel** de India enseña a niños y niñas de entre 8 y 18 años, y en particular a los varones, acerca de la igualdad de género y otras cuestiones como la violencia de género, el matrimonio infantil y la salud reproductiva. El proyecto está diseñado para fomentar la confianza en sí mismos y las habilidades de toma de decisiones de los educandos. “Juega-ducadores” especialmente formados fomentan la participación de niños y niñas en juegos adecuados a su edad en los que se incluyen actividades que simulan situaciones de la vida real seguidas de debates. El proyecto se lleva a cabo en distintos contextos: escuelas públicas y privadas, programas de horario postescolar, casas de acogida,

barrios marginales y escuelas rurales en la región de Lucknow (UNESCO, 2021f).

Estos programas son exitosos o prometedores para mantener a los niños y jóvenes varones en la educación mediante la reducción de comportamientos de riesgo y la mejora de las relaciones entre pares. Al abordar la comprensión de los niños y jóvenes varones acerca de sí mismos y de las normas sociales dañinas de masculinidad se abren oportunidades para que ellos mismos contribuyan a alcanzar la igualdad de género. Es posible extraer enseñanzas para el desarrollo de políticas a partir de programas no gubernamentales a gran escala que han mostrado tener éxito a la hora de abordar el conflicto personal y la violencia en el entorno escolar, así como de ayudar a hombres y niños varones a desafiar las masculinidades negativas y las actitudes de género.

### Los programas específicos para niños que abordan la violencia de género muestran resultados positivos

Varios programas para sensibilizar acerca de la violencia de género están dirigidos especialmente a los niños varones. La iniciativa **Young Men Initiative (Iniciativa para Jóvenes Varones)**, implementada por CARE en 2013-2016 en Albania, Bosnia y Herzegovina, Kosovo y Serbia, ofrecía una capacitación transformadora de género en materia de habilidades para la vida con el objetivo de fomentar un estilo de vida sin violencia, equitativo desde el punto de vista del género y saludable para las y los estudiantes. Una evaluación del proyecto concluyó que los varones que participaron en él se implicaron más en las tareas del hogar, mostraron comportamientos menos violentos y mejoraron sus interacciones con las niñas y con varones marginados. Asimismo, los participantes se mostraban dispuestos a promover la igualdad de género (CARE International, 2016). El Centro internacional de investigaciones sobre la mujer (ICRW) junto con el grupo Futuros Sin Violencia adaptaron el **programa Coaching Boys into Men (Entrenar a los Niños para Convertirlos en Hombres)** al contexto de India. El programa denominado **“Parivartan” (Transformación)** trabajó con



entrenadores de críquet y mentores en escuelas y en la comunidad de Bombay, India, para enseñar a los niños a gestionar la agresión, a prevenir la violencia y el discurso del odio, y a fomentar el respeto (UNESCO, 2021f), y en él participaron 26 entrenadores y 16 mentores de la comunidad que habían sido formados. Una evaluación del programa mostró que los varones que participaron en él desarrollaron actitudes de género positivas. Algunos niños se tornaron bastante menos favorables hacia el abuso físico de las niñas. A pesar de las mejoras en las intenciones de intervenir, los comportamientos de intervención de los testigos no cambiaron. Sin embargo, la violencia entre pares sí disminuyó, y las y los participantes también informaron acerca de una reducción de la violencia sexual. El programa se ha replicado en el resto del país (Das et al., 2012). Estos programas no solamente tienen el potencial de reducir la violencia contra las niñas sino también contra otros niños, y por lo tanto aumentan las posibilidades de que los niños y las niñas obtengan buenos resultados en la escuela. Asimismo, pueden tener repercusiones a nivel de los pares dado que los nuevos comportamientos aprendidos por los participantes pueden influir de manera positiva en sus pares.

### Pocos países cuentan con programas para mejorar la competencia lectora de los niños

En ciertos contextos, algunos niños creen que los hombres y los niños no leen o que leer es una actividad femenina. Pero son escasos los países con brechas de género significativas en la competencia lectora que han implementado programas para mejorar la competencia de los varones (UNESCO, 2018a). El programa **Premier League Reading Stars (PLRS; Estrellas de la Lectura de la Premier League)** fue implementado en Inglaterra por el National Literacy Trust en cooperación con la Premier League. Utiliza modelos a seguir del mundo del fútbol para animar a aquellos niños y niñas aficionados a este deporte a que lean y mejoren su competencia lectora. El programa está administrado por docentes y bibliotecarios escolares y en él las estrellas del fútbol comparten su pasión por la lectura durante 10 semanas (Wood et al., 2016). Está destinado a niños y niñas con un bajo rendimiento académico y una baja participación en actividades de lectura y de escritura, aunque el 80 por ciento son niños de entre 9 y 13 años. Dado que las investigaciones han mostrado que los niños y niñas que se benefician de comidas gratuitas en la escuela tienen una peor competencia lectora que sus pares, el programa ha seleccionado escuelas con un número elevado de este perfil de niños y niñas (Pabion, 2014). Una evaluación de impacto concluyó que el programa ayuda a mejorar la confianza de los niños y niñas participantes en sus habilidades lectoras. Asimismo, el PLRS tuvo una repercusión en la competencia lectora y en la autonomía a la hora de leer. Ayudó a aumentar la frecuencia de la lectura y a mejorar la habilidad lectora de manera

significativa, en 3,7 puntos del puntaje estandarizado en lectura. En las ocasiones en las que un hombre impartía el programa, los resultados de las y los estudiantes eran mejores, aunque el género estaba muy asociado al interés en el fútbol (Wood et al., 2016). Durante la pandemia de COVID-19, se organizó un Festival de lectura PLRS en línea en el que autores de libros infantiles impartían talleres, leían sus libros y contestaban las preguntas de estudiantes (National Literacy Trust, 2021). Programas como el PLRS resultan exitosos porque desarman el estereotipo que la lectura no es para los niños o para los hombres.

### La información acerca de los beneficios de la educación puede incrementar los años de escolarización

Una intervención prometedora del lado de la demanda es **proporcionar información acerca de los beneficios de la educación**. En la República Dominicana, los índices de finalización de la escuela secundaria son bajos. Se llevó a cabo un experimento en el que se proporcionó información acerca de los beneficios de años adicionales de escolarización a niños varones de 8º grado procedentes de familias pobres seleccionados de manera aleatoria. Aquellos que recibieron la información tenían un 4 por ciento más de probabilidades de permanecer escolarizados al año siguiente, y cuatro años después el estudio halló que los que recibieron la información completaron un promedio de 0,2 años más de estudios (Jensen, 2010). En 2015-2016, un grupo de investigadores se asociaron con el Ministerio de Educación de Perú para llevar a cabo una evaluación aleatoria acerca del impacto de proporcionar información sobre los beneficios de la educación a través de series de videos y aplicaciones para tabletas. Tanto en las zonas urbanas como en las rurales, las tasas de abandono se redujeron en un 19 por ciento gracias a un cambio en el comportamiento de los niños (IPA, 2018).

### Programas e iniciativas que abordan el nivel familiar

A nivel familiar, las normas, expectativas y aspiraciones sociales y de género, el apoyo educativo de los padres o cuidadores, y el tamaño del hogar, su composición, su nivel socioeconómico y su ubicación tienen un impacto en la educación de los niños. En este análisis, se han identificado relativamente pocos programas que aborden el nivel familiar.

### Los programas que incluyen a los padres mejoran el nivel de alfabetización de los niños

Los niños más marginados pocas veces cuentan con modelos masculinos a seguir que puedan orientarles para convertirse en lectores (UNESCO, 2018a). En Suecia, el programa **Las for mey, Pappa (Léeme un Cuento, Papá)** está destinado a los padres, mayoritariamente migrantes, que pertenecen a sindicatos locales con base en la

constatación de que los hombres en sindicatos locales no leen suficientemente y, por consiguiente, no ayudan a sus hijas e hijos a leer. Los sindicatos locales organizan “Días del Papá” en los que un autor de la clase trabajadora lee su libro y un especialista en desarrollo infantil aconseja a los padres sobre la manera de mejorar los hábitos lectores de sus hijos e hijas (OCDE, 2012b).

Se ha demostrado que los materiales de lectura resultan mucho más eficaces cuando se entregan a padres de niños y niñas pequeños y se les anima a leerles de manera regular. Empezar a leer por placer de manera temprana ha demostrado tener efectos duraderos en las habilidades lectoras de las niñas y los niños, independientemente de su género (OCDE, 2018, 2012b). En el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, el **programa Bookstart (Empezar un libro)** proporciona material de lectura de manera gratuita a padres de bebés durante sus revisiones médicas, así como a padres de niños y niñas de tres años en guarderías y jardines de infancia. El 95 por ciento de los niños y las niñas en el grupo de edad objetivo a nivel nacional recibieron los materiales de lectura. Asimismo, se desarrollaron materiales en dos idiomas para aquellos padres de origen migrante. Los estudios mostraron que los educandos que se beneficiaron del proyecto obtuvieron mejores puntuaciones en las pruebas de lectura, incluyendo a los 7 años (EU Read, 2021; OCDE, 2012b). En Alemania, el **programa Lesestart (Empezar a Leer)** coopera con bibliotecas y pediatras locales para distribuir libros y guías de lectura para los padres con hijos e hijas de 1 a 3 años. Una evaluación mostró que el 62 por ciento de los padres que recibieron el material de los pediatras aumentaron el tiempo que pasaban leyendo a sus hijos y que el 72 por ciento de las bibliotecas participantes adquirieron nuevos libros para niños y niñas de 1 a 3 años (Lesestart, 2021; OCDE, 2015). Aunque estos programas no están destinados a los varones de manera específica, abordan sus necesidades. En Inglaterra (Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte), dos tercios de la brecha de género en las habilidades lectoras en la educación primaria se pueden atribuir al hecho de que los niños empiezan la escuela con habilidades lingüísticas que se encuentran por debajo de las esperadas y que tienen menores niveles de atención (Moss y Washbrook, 2016).

### Los programas de mentoría y de prevención de la violencia involucran a los padres y a líderes comunitarios

Los programas de mentoría y de prevención de la violencia pueden involucrar a los niños y jóvenes varones dado que no solamente se enfocan en el nivel familiar y de los padres sino también en el contexto más amplio de la comunidad. En 2019, el British Council lanzó el **Programa de Mentoría Boys’ Can (Los Niños Pueden)** con el apoyo de la Fundación para el Desarrollo Comunitario Grace & Staff en Jamaica. El programa, que dura tres años, se implementó

en 15 escuelas y reunió a mentores, educandos, docentes y padres para trabajar en el desarrollo profesional, la inteligencia emocional, el liderazgo y el desarrollo de confianza, la gestión de conflictos, y las habilidades comunicativas y de resolución de problemas. Los mentores animan a los jóvenes varones a permanecer escolarizados y les ayudan a desarrollar relaciones y estilos de vida más saludables (British Council, 2019). El **proyecto Positive Pathways (Caminos Positivos)**, 2020-2025, implementado en Jamaica por la organización Democracy International y financiado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), está diseñado para respaldar a las familias en la prevención de la violencia juvenil y el desarrollo de vías alternativas para las y los jóvenes en situación de riesgo. El proyecto está orientado a comunidades, padres y familias mediante programas de seguridad e intervenciones dirigidas a los padres (USAID, 2020a). Su objetivo es construir resiliencia emocional, habilidades para la vida y oportunidades económicas para las y los jóvenes que están en riesgo de cometer delitos (Democracy International, 2020). En 2021, 26 líderes comunitarios fueron capacitados en línea sobre ciencias sociales y del comportamiento para la prevención de la violencia (Jamaica Observer, 2021).

## Programas e iniciativas orientados a los pares

Los pares ejercen una influencia en la participación, el avance y los resultados de los niños en la educación a través de sus expectativas y de las normas de género imperantes que representan, así como a través de sistemas de apoyo social y de redes formales e informales como las asociaciones deportivas o las bandas.

### Los programas y las iniciativas reconocen que es necesario implicar a los niños y a los jóvenes varones para reducir la violencia en el entorno escolar

Existe un consenso cada vez mayor acerca de la necesidad de implicar a los niños y a los jóvenes varones para reducir la violencia de género en el entorno escolar. Una revisión sistemática basada en el trabajo realizado con los hombres para prevenir la violencia de género identificó tres estrategias prometedoras: educación en grupo, alcance comunitario y campañas en los medios, y programas basados en los servicios (Barker et al., 2007).

Algunos programas han utilizado enfoques entre pares. El **Programa H** (ver sección sobre el nivel individual) se adaptó al contexto estadounidense con el programa **Manhood 2.0 (Masculinidad 2.0)** que utiliza la educación en grupo, el juego de roles y las discusiones entre pares con el objetivo de desafiar las normas dañinas relacionadas con la masculinidad. Sensibiliza acerca de la salud sexual y reproductiva entre los jóvenes varones de 15 a 24 años y busca reducir la violencia en el noviazgo y

el acoso con base en la orientación sexual y la identidad de género. Una evaluación del programa en Washington D.C. halló que los participantes adquirieron una mayor comprensión de la salud sexual y reproductiva (Promundo, 2019). Además, proporcionar conocimientos a los niños y jóvenes varones acerca de la salud sexual y reproductiva también contribuye a maternidades y embarazos más seguros (Kato-Wallace et al., 2016).

Algunos programas e iniciativas utilizan modelos de conducta de los pares o agentes de cambio entre pares. El objetivo del **programa Yes I Do (Sí Quiero)** es eliminar las normas sociales y de género discriminatorias arraigadas en el Estado Plurinacional de Bolivia, Etiopía, Indonesia, Kenya, Malawi, Mozambique, Pakistán, Perú y Zambia. Está implementado por Plan International Netherlands, la Fundación Africana para la Medicina y la Investigación, Rutgers, Choice for Youth and Sexuality y el Royal Tropical Institute junto con asociados locales. Recibe financiación del Ministerio de Asuntos Exteriores de los Países Bajos. Su objetivo es movilizar a los niños y las niñas como agentes del cambio y aumentar la concienciación de las y los jóvenes sobre sus necesidades de salud sexual y reproductiva (UNESCO, 2019d). La intervención **Campeones del Cambio (CoC)** es parte del programa. Crea grupos de jóvenes a nivel de la comunidad para centrarse en la autoestima, la sensibilización sobre los derechos, el poder colectivo y el empoderamiento económico de las niñas. Al reconocer que los niños y los hombres juegan un papel importante en la lucha contra la discriminación y la desigualdad de género, los niños aprenden a evitar contribuir a la desigualdad de género, a darse cuenta de la manera en que las normas de masculinidad les limitan y a cómo pueden apoyar la consecución de la igualdad de género. Los niños y las niñas intercambian sus perspectivas sobre género y colaboran para llevar a cabo una transformación social de sus comunidades. CoC también dota a las y los jóvenes de América Latina con el conocimiento y las habilidades para defender a sus compañeros y compañeras LGBTIQ, y fomenta el diálogo con los padres sobre la salud sexual y reproductiva y la violencia de género (Plan International, 2018).

Una evaluación del CoC en Malawi halló que en las actividades participaron jóvenes de todo tipo de procedencia y se vio un aumento de la participación en las actividades de jóvenes con discapacidad. Demostró que los roles de género están cambiando y que los hombres llevan a cabo tareas que tradicionalmente realizaban las mujeres, y viceversa. Sin embargo, todavía se espera que las niñas hagan la mayor parte del trabajo. Los niños mostraron una mayor igualdad de género que las niñas en actitudes relacionadas con la seguridad de las mujeres y la violencia contra ellas (Munthali et al., 2021). En Perú, la intervención del CoC también mostró resultados positivos.

El porcentaje de adolescentes que tenían un conocimiento adecuado sobre la protección infantil aumentó del 28 al 91 por ciento, con un aumento superior en el caso de los adolescentes varones, de 74 puntos porcentuales, que en el de las chicas adolescentes, de 54 puntos porcentuales. La proporción de adolescentes varones que creían que tenían derecho a pegarles a una mujer bajo en un 28 por ciento (Plan International, 2021a). Los resultados en el Estado Plurinacional de Bolivia también fueron positivos. La proporción de adolescentes que sabían cómo reportar un caso de violencia aumentó del 69 al 95 por ciento, con un aumento entre los varones de 30 puntos porcentuales comparado con 16 puntos porcentuales entre las mujeres (Plan International, 2021b).

La violencia entre pares en las comunidades puede extenderse hasta los entornos escolares. Las bandas pueden resultar fuertes redes para sacar a los niños y jóvenes varones de las escuelas. Involucrar a los niños y jóvenes en y a través de actividades artísticas, culturales y deportivas puede ayudar a mantenerlos en la educación. En Brasil, **Escola Alberta (Escuela Abierta)** tiene el objetivo de reducir la violencia en las comunidades urbanas fuera de la escuela y de evitar que las y los jóvenes se unan a bandas. Esta iniciativa se lleva a cabo en colaboración con el gobierno y con la UNESCO. En ella se combinan actividades culturales, artísticas y deportivas con talleres de formación en materia de ciudadanía, derechos y diversidad (Parkes, 2016). Estudios cuantitativos y cualitativos hallaron que la iniciativa había conseguido una reducción de algunas formas de violencia en el entorno escolar, como los robos y las amenazas (Aniceto França et al., 2013).

Las redes deportivas también pueden ayudar a reunir a los pares de una manera constructiva. El proyecto **Grassroot Soccer Curriculum (Currículo Popular de Fútbol)** implementado por la organización Grassroot Soccer en Sudáfrica, Zambia y Zimbabwe, se sirve del fútbol para animar a las y los jóvenes a tomar decisiones de salud mediante el uso de un programa sobre cuestiones de salud basado en evidencia, y trabaja de la mano con mentores y entrenadores locales que actúan como modelos a seguir (Grassroot Soccer, 2021). Existe un vínculo directo entre masculinidad y salud. Las normas y prácticas masculinas pueden reforzar la tendencia de desatender la salud física y mental del individuo (OPS y OMS, 2019). Durante la pandemia de COVID-19, se implementó un programa con base en teléfonos inteligentes, SKILLZ Boy, en el cual cinco niños y un entrenador podían hablar sobre la prevención del COVID-19, la salud y los derechos sexuales y reproductivos, y el bienestar mental. Según Grassroot Soccer, los niños mejoraron su conocimiento sobre las normas de género positivas en un 43 por ciento gracias al programa (Grassroot Soccer, 2020).

## Programas e iniciativas que abordan el nivel comunitario

Las costumbres y las tradiciones, los contextos comunitarios, las redes formales e informales incluyendo las instituciones tradicionales y religiosas, y la participación de la sociedad civil en la educación tienen una repercusión en la participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños en la educación.

### Los enfoques comunitarios son fructíferos en la prevención de la violencia y la promoción del aprendizaje de los niños

Algunos programas de formación docente para prevenir la violencia de género involucran a la comunidad. El **programa de capacitación Doorways (Abriendo Puertas)** desarrollado por USAID ayuda a las y los docentes, a los miembros de la comunidad y a las y los estudiantes a prevenir y responder a la violencia de género en el entorno escolar. El Manual de Capacitación Docente para la Prevención y Respuesta a la Violencia de Género Escolar busca equipar a la docencia con prácticas de enseñanza y actitudes que fomenten un entorno de aprendizaje seguro para todos los educandos. Los miembros de la comunidad contribuyen mediante la formación de comités de gestión escolar para exigir que las escuelas rindan cuentas. Una evaluación del programa en Malawi mostró que, tras el programa, el 96 por ciento de las y los docentes pensaba que era inaceptable azotar a los niños en comparación con el 75 por ciento anteriormente. La sensibilización de la docencia sobre el acoso sexual de los niños en el entorno escolar aumentó del 26 al 64 por ciento y, en el caso de las niñas, del 30 al 80 por ciento (Queen et al., 2015).

Algunos países han conseguido utilizar las tradiciones de la comunidad para fomentar el aprendizaje. A partir de 2008, el Centro Nacional para la Educación No formal y a Distancia y el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia de Mongolia implementaron el **Programa de Alfabetización y Aprendizaje de las Competencias para la Vida Cotidiana Destinado a las Familias de Pastores**.

El estilo de vida nómada de las familias de pastores en Mongolia lleva a los niños varones a abandonar la escuela para ayudar a sus familias. El programa enseñaba alfabetización y competencias para la vida cotidiana a los adolescentes y adultos de familias de pastores para ofrecerles nuevas aptitudes profesionales y mejorar su nivel de alfabetización. Asimismo, con el fin de proporcionar información acerca del programa y fomentar la participación, se organizaron actividades culturales y atléticas tales como combates de sumo o grupos de canto y baile. La evaluación del proyecto mostró que el nivel de alfabetización de los participantes mejoró y sus actitudes hacia el aprendizaje cambiaron drásticamente al mostrar un mayor interés por la educación. Tras su participación en el programa, el 5 por ciento de los educandos retomó sus estudios formales en la educación secundaria, el 47 por ciento continuó con sus estudios de primaria y secundaria a través de programas equivalentes, y el 4 por ciento continuó estudiando en el centro nacional de formación profesional. Uno de los mayores logros del programa fue la integración de la alfabetización en el aprendizaje de competencias para la vida cotidiana y de formación profesional. El programa proporcionó comidas y material de papelería de manera gratuita, lo cual ayudó a aumentar la asistencia. La organización de eventos culturales y deportivos cambió la percepción de que el programa estaba destinado únicamente a personas analfabetas y atrajo la atención de varios grupos de educandos (UNESCO, 2021f).

Los programas que resultan pertinentes para la comunidad también han mostrado resultados positivos. En los años 2000, la Spirit of Youth Association (SOY, por sus siglas en inglés; Asociación Espíritu de la Juventud) en Egipto comenzó a implementar el proyecto **Aprender y Ganarse la Vida en la Ciudad de la Basura de El Cairo** con financiación inicial de la UNESCO y, desde 2010, de Procter & Gamble y de la Fundación de Bill y Melinda Gates. Los zabalín (“gente de la basura” en árabe) viven en las afueras de El Cairo, sobreviven recolectando basura y reciclándola, y son el mayor grupo ausente de la educación. El principal proyecto de SOY es la Escuela



de Reciclaje para Niños que proporciona alfabetización junto con actividades y contenido orientados al mercado laboral, e incluye formación acerca de cómo aumentar los ingresos y de los aspectos ambientales del negocio. Desde 2015, 130 niños varones de 9 a 17 años se han graduado en esta escuela, 50 se han matriculado en escuelas de educación secundaria y 20 en educación secundaria tras su graduación. Igualmente, 129 padres recibieron un certificado de alfabetización. Los jóvenes varones que participaron en la escuela de reciclaje, además de adquirir destrezas de alfabetismo, empezaron sus propios negocios, como, por ejemplo, empresas emergentes para recolectar basura y reciclarla (UNESCO, 2021f).

En algunos contextos, los niños ven violencia en la comunidad. **Creating Peace (Crear Paz)** en Pittsburgh, Estados Unidos, ofrece ayuda para superar el trauma sufrido. Se implementa en espacios comunitarios, junto con iglesias y agencias en beneficio de las y los jóvenes, en asociación con los equipos del condado especializados en traumas. El programa utiliza estrategias basadas en el arte para examinar la injusticia racial y la desigualdad de género que pueden perpetuar la violencia. Según el programa Manhood 2.0 de Promundo, Creating Peace ha mostrado resultados preliminares positivos y ha mejorado el comportamiento del observador para prevenir la violencia (Universidad de Pittsburgh, 2022).

## Programas e iniciativas a nivel escolar

La participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños en la educación se ven afectados por el entorno escolar, el equipo docente, las oportunidades de desarrollo profesional docente, las prácticas pedagógicas, las normas sociales y las expectativas de género, los niveles de violencia en el entorno escolar, y la disponibilidad e implementación de mecanismos para políticas escolares. Las actitudes y expectativas de la docencia, así como la relación estudiante-docente juegan un papel importante.

### Los entornos escolares inclusivos responden a las necesidades de todos los educandos

Las escuelas deben responder a las necesidades de todos los educandos. En 2006, UNICEF desarrolló el **Manual de Escuelas Amigas de la Infancia** que se sigue utilizando en la actualidad. Se trata de un manual que propone la escuela como un modelo de la comunidad y del entorno en el que los niños y las niñas aprenden acerca del género y de la cooperación entre hombres y mujeres. Por lo tanto, los padres y las madres, las y los docentes, los niños y las niñas, todos tienen que participar de manera igual en la toma de decisiones en la escuela. En las escuelas amigas de la infancia, los niños y las niñas pueden hablar abiertamente acerca de sus necesidades de protección. Las escuelas amigas de la infancia deben prestar atención a la manera en que las normas de género ponen en riesgo a los niños y las niñas de distintas maneras. Es necesario

que cuenten con políticas de tolerancia cero en cuanto al acoso o a la violencia de género perpetrada por las y los docentes. Uno de los elementos más importantes de las escuelas amigas de la infancia es la elaboración de códigos de conducta escolar. Las escuelas amigas de la infancia tienen en cuenta las cuestiones de género, son inclusivas e involucran a los niños y a las niñas (UNICEF, 2006). Una evaluación del programa de las escuelas amigas de la infancia de UNICEF mostró que en las escuelas en las que hay un alto índice de participación de las familias y de la comunidad, los niños y las niñas se sentían más seguros e involucrados (Osher et al., 2009).

### Algunas iniciativas tienen el objetivo de fomentar la diversidad entre el equipo docente y de incluir formación en materia de igualdad de género

El objetivo de algunas estrategias ha sido aumentar el número de hombres en el personal docente en los niveles iniciales de educación, especialmente en el cuidado y la educación de la primera infancia. Para conseguir que más hombres empiecen a trabajar en la educación preescolar, Alemania implementó el **programa Mehr Männer in Kitas (Más Hombres en las Guarderías)** en 2011-13 y **Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas (Entrada Lateral – Mujeres y Hombres en las Guarderías)**, un programa para reorientar a los hombres y las mujeres que querían cambiar de carrera en 2015-20 (OCDE, 2019a). Los programas ayudaron a aumentar el índice de hombres empleados en el cuidado y la educación de la primera infancia de un 3 por ciento en 2006 a un 7 por ciento en 2019 (Koordinationsstelle Chance Quereinstieg, 2019), pero la paridad de género todavía queda lejos. En 2013, la Agencia Nacional Sueca para la Educación lanzó una **campaña nacional** para animar a los hombres a escoger carreras en el cuidado y la educación de la primera infancia (OCDE, 2015). Entre 2008 y 2011, la **Comunidad Flamenca de Bélgica** también asignó fondos para atraer a los grupos infrarrepresentados a emprender la profesión docente, en particular hombres, personas de origen inmigrante y personas con discapacidad (OCDE, 2015).

Sin embargo, el simple hecho de reclutar a más docentes varones no se traduce de manera automática en una mayor inclusión de los niños ni en una mejora en sus niveles de participación. Es necesario capacitar a la docencia. Algunos países ofrecen formación docente en temas de género. Suecia, por ejemplo, ofrece formación para sensibilizar a las y los docentes acerca de la cuestión de género y el estado de Queensland en Australia ofrece cursos en línea en materia de educación inclusiva (OCDE, 2015). Algunos países se dirigen tanto a los docentes como a los educandos para desarmar los estereotipos de género. **Gender click for boys (Clic de Género para los Niños)** es una página web interactiva proporcionada por la **Comunidad Flamenca de Bélgica**. Es para los niños y las niñas del segundo ciclo de educación secundaria y su objetivo es sensibilizar acerca de los estereotipos sobre los

hombres. A las y los docentes se les distribuía un folleto denominado “Clic de género en la educación preescolar” en el que se proporcionaban consejos acerca de la manera de abordar los estereotipos de género entre los niños y las niñas en edad preescolar (OCDE, 2015).

### Algunos programas se centran en la mejora de las pedagogías para la lectura

Algunos programas se centran en mejorar la pedagogía de lectura para aumentar el nivel de alfabetización de los niños y las niñas. En Liberia, el **programa EGRA Plus**, fundado por el Banco Mundial y USAID, capacita a la docencia sobre la manera de enseñar a leer y se ha implementado en 180 escuelas. En él se forma a la docencia sobre qué enseñar, y cuándo y cómo. Se utiliza una tarjeta de calificaciones para informar a los padres acerca del desempeño de sus hijos e hijas. Una evaluación mostró que los niños y las niñas mejoraron sus competencias lectoras, aunque la mejora de las niñas fue mayor (Piper y Korda, 2010). La Agencia Nacional Sueca para la Educación implementó el programa sueco **Läslyftet (Impulso para el desarrollo de la lectura y la escritura)** de 2015 a 2020 con el objetivo de aumentar las competencias de lectura y escritura de los niños y las niñas y de reforzar la calidad de la enseñanza. Las y los docentes aprenden unos de otros con la ayuda de un tutor asignado (OCDE, 2015). A partir de preescolar y hasta la educación secundaria, las y los docentes realizan actividades de alfabetización cada dos semanas dentro de sus asignaturas habituales. Algunas de las actividades incluyen revisar un texto de manera crítica prestando atención al poder y al género. Un estudio mostró que, para mejorar el nivel de alfabetización de los educandos, los docentes realizaban actividades adicionales en lugar de incorporar actividades de alfabetización en las asignaturas de la escuela. Y concluyó que los programas de capacitación docente debían incluir más actividades acerca de cómo usar la lectura en las distintas asignaturas escolares (Kirsten, 2019). En Australia, algunas escuelas han implementado pedagogías sobre **Reading for Pleasure (Leer por Placer)** para conseguir que los niños y las niñas lean más. Un estudio que examinaba el impacto de estas pedagogías se centró en una clase. En la escuela, una vez por semana, un bibliotecario impartía lecciones de biblioteca sobre literatura a las y los estudiantes. Se organizaba una semana del libro en la que se invitaba a escritores a participar e intercambiar con estudiantes. El estudio halló un efecto positivo, pero concluyó que era necesario que las y los docentes adquiriesen una mejor comprensión del marco teórico de las pedagogías para poder incorporarlo a sus acciones (Vanden Dool y Simpson, 2021).

### Muchos programas utilizan un enfoque con base en el currículo para cambiar las normas y las actitudes

Las normas de género son especialmente difíciles de cambiar dado que para hacerlo hay que transformar normas que benefician a los segmentos más poderosos

de la población, que fueron los que las instauraron en primer lugar. La resistencia por parte de estas personas, así como de las instituciones que autorizan y respaldan las normas de género, puede ser muy fuerte (Harper, 2020). Las escuelas por su parte pueden reforzar o desafiar las normas de género tradicionales. En Líbano, el Centro de Recursos ABAAD desarrolló el **conjunto de herramientas “Playing for Gender Equality Toolkit” (Jugar para la Igualdad de Género)** que incluye una guía de entrenamiento de 10 juegos para niños y niñas de 8 a 12 años. Se lanzó en 2013 y su objetivo es enseñar a los niños y las niñas conceptos de igualdad de género en el momento de la vida en que se consolidan las creencias y las actitudes acerca del género. Este recurso proporciona herramientas para que las y los docentes puedan explorar la igualdad de género mediante juegos y ejercicios interactivos seguidos de debates. Se organizaron cinco formaciones de formadores en asociación con Save the Children, hasta 2015, en distintas provincias que beneficiaron a 125 formadores, el 16 por ciento de los cuales eran hombres (Centro de Recursos ABAAD, 2015). El conjunto de herramientas incluye una guía para los actores sociales y las personas que trabajan con niños y niñas acerca de la importancia de trabajar con los padres a la hora de implementar programas en materia de igualdad de género con niños, niñas y jóvenes (Centro de Recursos ABAAD, 2021). **Breakthrough India** desarrolló su currículo “**Taaron ki Toli**” para niños y niñas. Se implementa en las escuelas y se sirve de juegos y cuentos para reflexionar acerca de la discriminación con base en el género y para entender cómo prevenirla en la escuela, en el hogar y en la comunidad. Los niños y las niñas aprenden sobre la manera de trabajar juntos para protestar en contra y prevenir la discriminación con base en el género. Crean sus propias campañas para hablar sobre la cuestión en sus comunidades en colaboración con otras partes interesadas, por ejemplo, grupos de padres varones (IRCW, 2020). Estos programas son prometedores ya que van más allá del entorno escolar e involucran a las familias y a las comunidades.

Para desafiar las normas de género es necesario trabajar con niños y niñas. Un **experimento plurianual** realizado en una escuela secundaria en Haryana, India, tiene por objetivo cambiar las actitudes de género de los adolescentes, así como su respaldo de normas de género restrictivas. El programa incluye debates en clase acerca de la igualdad de género y formaciones de mejora de las habilidades de comunicación y negociación para, por ejemplo, persuadir a sus padres para que les permitan posponer el matrimonio. Una prueba controlada aleatoria mostró que las actitudes de género de las y los adolescentes mejoraron; los beneficiarios del programa describieron cómo su comportamiento había cambiado y ahora era más justo en materia de género, y los niños varones dijeron que ayudaban más en las tareas del hogar (Dhar et al., 2018). El **programa Gender Equity Movement in Schools (Movimiento de Equidad de Género en las Escuelas)** promueve la igualdad de género en las escuelas y



capacita a la docencia con un programa académico de dos años para desarmar los estereotipos de género, cuestionar de manera crítica las normas de género y desafiar el uso de la violencia. El programa académico ya se ha implementado en más de 25.000 escuelas de Bangladesh, India, Filipinas y Viet Nam (ICRW, 2021; Kelly, 2016). Una evaluación mostró un cambio positivo en las actitudes de las y los estudiantes hacia el género y la violencia, así como una disminución de la aceptación del castigo corporal. Los varones reportaron una reducción del 15 por ciento en el uso de la violencia y se vio una mejora en la comunicación entre niños y niñas (Achyut et al., 2016).

Las medidas para reducir la violencia en el entorno escolar y desafiar las normas de género restrictivas pueden incluirse en los programas académicos existentes y se pueden implementar en clase a través de actividades extracurriculares. En Hyderabad, Pakistán, se involucró a niños y niñas de 12 a 14 en el deporte y los juegos en las escuelas a través del programa **A Right to Play (Derecho a Jugar)**. En él, se animaba a los niños a adoptar formas positivas de masculinidad (WhatWorks, 2021). Una evaluación mostró que la victimización entre pares disminuyó en un 33 por ciento entre los niños y en un 59 por ciento entre las niñas; y en el caso de la perpetración de la violencia entre pares, en un 25 por ciento entre los niños y un 56 por ciento entre las niñas; y también se vio una reducción significativa de la depresión (Karmaliani et al., 2020). **CHOICES (ELECCIONES)**, un programa basado en el currículo, impartió ocho sesiones de dos horas cada una durante tres meses a niños y niñas de 10 a 14 años para ayudarles a desafiar las normas de género. La razón por la que se eligió este rango de edad es porque las investigaciones muestran que los años de la preadolescencia y los primeros años de la adolescencia son especialmente críticos para la internalización de normas. Se implementaron actividades adecuadas a cada edad para reflexionar acerca de las desigualdades de género y debatir sobre las normas de género en clases de solo niños, clases de solo niñas y clases mixtas. Las actividades las impartían niños y niñas jóvenes de 18 a 24 años que habían sido formados. Una evaluación mostró que la intervención resultó en la elaboración de normas de género más justas entre los niños y las niñas. De entre los beneficiarios del programa, hubo una proporción bastante inferior que dijo que era aceptable que un hombre pegara a su mujer por no estar de acuerdo con él y una bastante superior que dijo que las niñas deberían tener las mismas oportunidades educativas que los niños. La mayoría de los participantes del programa pensaba que la desigualdad de género era normal pero injusta y que era necesario cambiarla. Los niños informaron haber cambiado sus comportamientos ayudando en las tareas del hogar, defendiendo la educación de sus hermanas y protestando en contra del matrimonio temprano. Las niñas también informaron haber visto este cambio de comportamiento. Los padres confirmaron que sus hijos varones ayudaban a sus hermanas con las tareas de la escuela y del hogar (IRH, s.f.).

Los enfoques centrados en toda la escuela pueden ser especialmente eficaces para cambiar las normas de género dañinas. En 2018/19, se llevó a cabo el **programa Lifting Limits (Eliminar los Límites)** en Londres, Inglaterra, con el objetivo de proporcionar a 270 personas del personal escolar y a 1.900 estudiantes las herramientas necesarias para detectar y corregir el sesgo de género involuntario que podría limitar las expectativas y las aspiraciones. Una evaluación de la intervención mostró que las niñas y los niños eran más conscientes de la posibilidad de ejercer roles más diversos para ellos y los demás. El 71 por ciento de los niños y las niñas de entre 7 y 11 años dijeron que cualquier persona podía ejercer el papel de cuidador, en comparación con el 35 por ciento de antes de la intervención. El índice de niños que dijeron que podrían ser docentes en el futuro aumentó del 24 al 42 por ciento. Los factores de éxito fueron el enfoque centrado en toda la escuela, la eficacia del cuerpo docente, el alcance y la calidad de los recursos de formación, y la elección de defensores de género en la escuela (Lifting Limits, 2019).

### Las iniciativas para reducir la violencia en las instituciones educativas incluyen códigos de conducta, capacitación y campañas de sensibilización

Los códigos de conducta pueden reducir la violencia de género contra los niños, las niñas los hombres y las mujeres. Para que tengan éxito, requieren suficiente disseminación, concienciación y formación, y mecanismos eficaces de seguimiento y respuesta para aquellos que la sufren. Un estudio con 60 estudiantes en 3 universidades técnicas y profesionales de Malawi halló que los estudiantes tanto varones como mujeres sufrían de violencia sexual. Dentro del marco del **kills and Technical Education Programme (Programa de Competencias y Educación Técnica)** implementado por la UNESCO y financiado por la Unión Europea, se desarrolló un código de conducta para los instructores de EFTP, el personal administrativo y los aprendices, y se ofreció un programa de capacitación. El programa tenía por objetivo reducir la incidencia de la violencia sexual en las instituciones de EFTP mediante la aportación de una definición del concepto de violencia sexual y la explicación de la manera de denunciarla. Tras la difusión del código de conducta y de la capacitación, el 77 por ciento de las instituciones informaron sobre una reducción en la tasa de incidencia de la violencia sexual (Heath, 2019; UNESCO, 2017b, 2018c). Esta cifra, sin embargo, no fue reportada directamente por las y los estudiantes y, por consiguiente, su interpretación es limitada.

Las investigaciones muestran, tal como se ha descrito anteriormente, que el acoso tiene repercusiones negativas sobre la asistencia escolar y el desempeño académico (OCDE, 2019c). En Finlandia, el **programa contra el acoso KiVa**, que adopta un enfoque centrado en toda la escuela, ha contribuido a reducir los niveles de acoso escolar (UNESCO, 2017a). El enfoque KiVa se ha implementado en más del 90 por ciento de escuelas estatales de Finlandia y

organizaciones asociadas lo están aplicando en otros países como Bélgica, Chile, México, los Países Bajos, Nueva Zelanda y España (Programa contra el Acoso KiVa, 2021). El programa consiste en impartir lecciones adecuadas para cada edad a niños y niñas de 7 a 15 años con el objetivo de reducir y prevenir los actos de acoso y mitigar las consecuencias nocivas de la violencia. Las lecciones y las actividades en línea aumentan la empatía de los niños y las niñas hacia aquellos que han sufrido acoso y proporcionan estrategias seguras para apoyar a aquellos que son objeto de violencia haciendo hincapié en el importante papel que juegan los testigos para influir en el comportamiento de acoso en el entorno escolar (Salmivalli et al., 2009). El programa KiVa promueve la formación de todo el personal docente y escolar para que sepa responder de manera proactiva a los actos de acoso y trabaje de manera directa con los niños y las niñas para ayudarles a promover su voluntad y su voz (UNESCO, 2017a). Una serie de sólidas evaluaciones y estudios de investigación muestra que los índices de acoso disminuyeron significativamente entre los participantes, en especial entre los varones y entre aquellos que cursaban en grados inferiores (Saarento et al., 2015; Salmivalli et al., 2009).

**Positive Adolescent Training through Holistic Social Programs (Capacitación Positiva para Adolescentes a través de Programas Sociales Holísticos)** en Hong Kong, China, formaba a los educandos de educación secundaria para que se convirtieran en espectadores sociales constructivos. El programa, financiado por el Charities Trust del Hong Kong Jockey Club, se compone de una fase piloto (2005-2012), una fase de implementación en la escuela (2009-2016) y una fase de ampliación en la comunidad (Shek y Wu, 2016). Incluye actividades de sensibilización en materia de acoso, espacios para la autorreflexión y oportunidades para practicar nuevas conductas, así como una perspectiva de género con vistas a retener a los varones en el programa dado que se partía de la hipótesis de que era más probable que lo abandonaran si se resaltaban valores tales como ayudar al prójimo que podrían entrar en conflicto con los principios restrictivos de la masculinidad (Tsang et al., 2011). La fase de implementación en las escuelas iba acompañada de un estudio longitudinal de seis años cuyo objetivo era entender los efectos psicosociales del programa en los adolescentes y que halló efectos positivos en el desarrollo personal, así como una reducción en las conductas de riesgo de los niños y las niñas (Shek y Wu, 2016). El programa deja patente la importancia de incluir la perspectiva de género en las actividades destinadas a reducir el acoso.

**Medienhelden (Héroes de los Medios)** es un programa para prevenir el ciberacoso, desarrollado en Alemania en 2012 por docentes formados en el currículo escolar existente. Está destinado a educandos del 7º al 10º grado, a docentes y a padres, y promueve la alfabetización mediática. Es posible implementarlo como una capacitación de un día o como un programa a largo plazo durante diez semanas. El programa se basa en investigaciones que

muestran que los educandos con más empatía no cometen ciberacoso por lo que Héroes de los Medios desarrolla la empatía de las y los estudiantes a través del juego de roles y de la visualización de películas que muestran situaciones de este tipo de acoso. Se aborda el ciberacoso a nivel individual, familiar y del aula (Schultze-Krumbholz et al., 2018). El programa es especialmente importante para los varones que suelen mostrar una reducción de su empatía a estas edades (Van der Graaff et al., 2013), cosa que no les sucedió a aquellos que participaron en el programa (Schultze-Krumbholz et al., 2018). El programa dejó patente que las intervenciones que buscan cambiar conductas pueden ser más eficaces cuando se extienden durante un período de tiempo más largo.

### Algunos programas e iniciativas apoyan la retención o la reinscripción de los niños en la educación

Son limitados los esfuerzos realizados para mantener a los niños en la educación (Edström et al., 2015). Se han implementado algunos programas para reducir el abandono escolar, aumentar los niveles de desempeño y volver a matricular a niños, niñas y jóvenes en las escuelas. Algunos de ellos tuvieron éxito en la retención de los varones. En los Estados Unidos, las **Academy schools** (Academias) han reducido el abandono escolar. La **Fundación Nacional de Academias (NAF)**, por sus siglas en inglés es una red nacional de líderes educativos, comunitarios y empresariales que implementan un currículo académico en el que se mezclan los aprendizajes basados en el empleo con una instrucción en diferentes campos de estudios. Han creado academias en 675 escuelas y beneficiado a más de 96.000 estudiantes en barrios de minorías y de bajo nivel socioeconómico. Un estudio hizo un seguimiento de 2011 a 2015 en seis estados de 600.000 educandos de Academias NAF y otras escuelas del mismo distrito que contaban con una población estudiantil similar. Los estudiantes en las Academias NAF tenían un 3 por ciento más de probabilidades de graduarse, de los cuales se graduaron un 3 por ciento más de niños y un 2 por ciento más de niñas (Sun y Spinney, 2017). En Liberia, el **Accelerated Quality Education for Liberian Children program (programa Educación Acelerada de Calidad para Niños y Niñas de Liberia)** implementado por USAID tiene como objetivo mejorar la educación de niños y niñas no escolarizados. Condensa seis años de educación primaria en tres para que los educandos puedan reincorporarse a la educación formal en menos tiempo y se les anima a que sigan con la educación, cursen alguna capacitación o encuentren un empleo. Asimismo, el proyecto pretende fomentar normas de género positivas. De 2017 a 2021 se matricularon más de 32.000 niños y más de 30.000 niñas (USAID, 2021b).

Algunos programas centrados en reducir el abandono escolar están dirigidos específicamente a los niños. En 2014, en los Emiratos Árabes Unidos, la Fundación Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi para la Investigación sobre Políticas adaptó el **programa Hands-on-Learning (Aprendizaje**

**práctico**) destinado a educandos de secundaria en situación de riesgo y originalmente desarrollado en Australia, para implementarlo en escuelas de Ras Al Jaima. El objetivo del programa era reincorporar a los varones de secundaria en la educación sacándolos un día a la semana de su entorno habitual de las aulas para ayudarles a mejorar sus competencias comportamentales, aumentar la confianza en sí mismos, adquirir nuevas habilidades, implementar proyectos prácticos y trabajar en colaboración con pares y docentes. Los estudiantes fijaban metas de comportamiento para su clase y preparaban las comidas y comían juntos. Recientemente se desarrolló un conjunto de herramientas para implementar el programa en más escuelas (Fundación Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi para la Investigación sobre Políticas, 2021). Los beneficiarios del programa afirmaron que habían disfrutado el aprendizaje y que les había ayudado a desarrollar confianza en sí mismos y a entender la importancia de la cooperación. En una encuesta que se llevó a cabo en 2018, todos los participantes dijeron que eran capaces de concentrarse totalmente en clase, comparado con el 60 por ciento de antes de la intervención, y el 83 por ciento de los niños opinaban que la educación es crucial para triunfar comparado con el 33 por ciento anteriormente (Rizvi, 2019). A pesar de que el programa logró la reincorporación de los niños, se identificaron desafíos a la hora de contratar a personal calificado, convencer a los padres y docentes acerca del valor de la participación de los niños un día a la semana y conseguir financiación (Ridge et al., 2017).

### El abandono escolar de los niños se ha abordado de manera implícita mediante iniciativas generales en países de ingresos altos y medios

En algunos países de ingresos altos y medios, los niños han sido el objetivo implícito de programas e iniciativas a causa de su excesiva proporción entre los educandos con peores resultados y entre aquellos que abandonan la escuela tempranamente (OCDE, 2018). Algunas iniciativas tenían por objetivo una colaboración transversal para prevenir el abandono escolar. De 2010 a 2011, el **programa Ungt fólk til athafna (Juventud Activa)** —una colaboración entre el sector educativo y el laboral en Islandia— estaba destinado a ayudar a personas de 16 a 29 años a retomar los estudios

o entrar en el mercado laboral. El programa ofrecía plazas en un programa educativo, pasantías o empleos en un plazo de tres meses. Se estableció un servicio social en una oficina especial de un centro comercial para recibir a las y los jóvenes (Tägtström y Olsen, 2016). Una evaluación mostró que el 40 por ciento de los participantes siguió con los estudios o encontró un empleo después del programa (Helgadottir, 2012).

Un elemento importante de estas iniciativas ha sido el seguimiento de las y los estudiantes. En 2011, Francia estableció las **Plataformas de Seguimiento y Apoyo para las y los Desertores Escolares Tempranos** que se encargaban de coordinar la colaboración entre actores locales de los departamentos de educación, empleo, juventud y justicia. Su objetivo es identificar a aquellos educandos que abandonan la escuela tempranamente, entrevistarse con ellos para entender las razones del abandono y definir conjuntamente un plan de reintegración al sistema educativo. En una de las zonas estudiadas, el 10 por ciento de los educandos se benefició de la orientación dado que un 60 por ciento ya había encontrado programas educativos y no fue posible ponerse en contacto con el 30 por ciento restante (Comisión Europea, 2016). En 2002, el gobierno de Islandia introdujo el **programa Aanval op de uitval (Iniciativa para Reducir las Tasas de Abandono Escolar)** para prevenir el abandono escolar temprano. Un Grupo de trabajo sobre el desempleo juvenil adoptó tres estrategias: prevenir el abandono prematuro y garantizar que los hombres y las mujeres jóvenes obtengan una calificación básica; implementar programas obligatorios de aprendizaje y de empleo; e implementar un programa de desarrollo y supervisión, así como un sistema para realizar el seguimiento de la participación de cada estudiante cada día (Hoffman, 2011). En 2013, la cifra anual de abandonos escolares se había reducido de 71.000 a 27.000 (Centro para el Impacto Público, 2016). También en Islandia, la **plataforma de detección de riesgos** ayuda a los consejeros a identificar a las y los estudiantes en situación de riesgo de abandono antes de finalizar el segundo ciclo de educación secundaria (Borgonovi y Maghnouj, 2018). Esta plataforma obtuvo una retroalimentación positiva por parte de los consejeros escolares, pero todavía no ha sido evaluada (ibíd., Comisión Europea, 2013).



Algunos países de ingresos medios en los que los niños sufren de desvinculación y desventajas educativas y acaban abandonando la escuela, como Perú, han implementado programas que si bien no abordan el tema

de manera directa tienen el potencial de beneficiar a los niños, reduciendo por ejemplo el riesgo de abandono (ver **Recuadro 6**).

## RECUADRO 6

### Reducir el abandono escolar y aumentar el nivel de rendimiento en Perú

Una serie de programas analizados para el **Estudio de Caso de Perú** parecen haber tenido un impacto en la desvinculación educativa de los niños. El objetivo general del **programa de Escuelas de Tiempo Completo** es mejorar la pertinencia y la calidad de las escuelas secundarias públicas peruanas tanto en las zonas rurales como en las urbanas. Para conseguirlo, el programa amplía el horario escolar de 35 a 45 horas lectivas en una serie de escuelas seleccionadas con el objetivo de aplicarlo a todas las escuelas en una segunda fase. Una de las fortalezas del programa es que proporciona mayor financiación a las escuelas públicas secundarias. El gasto promedio por estudiante en las escuelas que aplican este programa es de 2.000 USD, casi el doble del gasto por estudiante del resto de las escuelas secundarias públicas (1.100 USD). Asimismo, en el modelo de Escuelas de Tiempo Completo, se hace mayor hincapié en la educación orientada al empleo. Esta característica podría tener una repercusión significativa en el abandono escolar dado que el hecho de finalizar la educación secundaria podría proporcionar mayores oportunidades laborales. Existe evidencia de que el programa ha tenido un impacto positivo en los resultados de aprendizaje de los educandos, en especial de aquellos procedentes de hogares de bajos recursos (Agüero, 2016; Cuenca et al., 2017). El programa no aborda cuestiones educativas de género y no existe evidencia de que esto tenga un impacto distinto en niños o niñas en términos de resultados académicos. Sin embargo, habida cuenta de la competencia para los niños a la hora de elegir entre la educación secundaria y la entrada en el mundo laboral, el programa podría suponer una motivación para reincorporarlos en la educación y para que finalizaran la secundaria.

En 2014, el Ministerio de Educación de Perú implementó el **programa de Apoyo Pedagógico para Escuelas Secundarias Rurales**. Su objetivo es mejorar la calidad de la educación en los ámbitos rurales, en especial en las materias de matemáticas y comunicación, debido a la repercusión que estas habilidades tienen sobre las oportunidades de acceder al mercado laboral y a la educación superior. Además del aprendizaje, el programa intenta abordar el abandono y la violencia escolares que tienen un gran impacto en el bienestar individual y grupal dentro del entorno escolar (Espinosa y Ruiz, 2019). Las escuelas reciben apoyo pedagógico para las matemáticas y la comunicación. Por cada ocho docentes se asigna un auxiliar que visita el centro una vez al mes para observar la enseñanza proporcionada y ofrecer asesoramiento pedagógico a las y los docentes. La primera visita consiste en un diagnóstico y la última en una evaluación. Un trabajador comunitario dialoga con los directores de las escuelas, las familias y la comunidad para identificar los problemas psicosociales que afectan a las y los estudiantes, así como el acoso y la violencia en el entorno escolar (Cuenca et al., 2017). Una evaluación mostró que el programa consiguió aumentar el rendimiento en las competencias de lectura y de matemáticas (ONU, 2018). El hecho de que el programa aborde la violencia en el entorno escolar es muy pertinente para la participación de los niños en la educación. En Perú, el acoso entre pares varones es frecuente y ellos suelen ser también el blanco de los castigos corporales. Aquellos que no están en conformidad con la masculinidad hegemónica son frecuentemente víctimas de actos de violencia. Es necesario llevar a cabo más investigaciones acerca del impacto del programa en el rendimiento y la participación de los niños.

El **Programa Horizontes** se implementó en 2018 conjuntamente por el Ministerio de Educación de Perú y la UNESCO. Su objetivo es reducir la brecha en la educación secundaria entre las zonas rurales y las urbanas, disminuir las tasas de abandono escolar y ayudar a visibilizar los problemas de las y los adolescentes que viven en zonas rurales (UNESCO, 2019f). Se compone de tres elementos. En primer lugar, intenta dotar a los docentes y educandos de secundaria de habilidades socioemocionales e interculturales y proporcionar una doble titulación a los educandos: educación secundaria y técnica. En segundo lugar, el programa tiene por objetivo mantener a las y los adolescentes en la escuela ayudando a aquellos que se encuentran en situación de riesgo a desarrollar resiliencia y a construir una red comunitaria que pueda detectar y acompañar a estos estudiantes. En tercer lugar, el programa trata de elevar el perfil de la educación rural en las políticas nacionales y regionales. Asimismo, aborda los factores de riesgo específicos de género como la elección que deben tomar los varones entre seguir estudiando o entrar en el mercado laboral, la violencia en el entorno escolar que sufren las niñas y los niños, y los embarazos tempranos y no deseados. Sus fortalezas son su enfoque intercultural, dado que muchas escuelas rurales se encuentran en comunidades indígenas, la combinación que ofrece entre educación secundaria y técnica, que puede incentivar a los niños a continuar con sus estudios, y su flexibilidad.

*Fuente:* Con base en Fuller (2022).

### Los programas de orientación escolar pueden ampliar las oportunidades profesionales de los niños

Algunos países han establecido iniciativas para fomentar el interés de los educandos varones en profesiones tradicionalmente dominadas por las mujeres. Alemania ha creado una red y plataforma de información nacional denominada **Neue Wege für Jungs und Boys' Day (Nuevos Caminos para los Niños y Día de los Niños)** que respalda la orientación profesional con perspectiva de género para los niños y desarma estereotipos relacionados con las profesiones. Promociona profesiones en las que hay un máximo del 40 por ciento de hombres, como en la salud y la asistencia. Ofrece información a los profesionales de la educación, a los orientadores vocacionales y a los padres. Asimismo, se organizan conferencias en las que se reúnen investigadores y practicantes para intercambiar opiniones. Desde 2008, más de 300.000 niños han participado en las actividades organizadas para el Día de los Niños. Una evaluación muestra que el 61 por ciento de los niños pensaban que su participación en el programa les había ayudado a tomar decisiones profesionales y el 89 por ciento de las empresas e instituciones participantes dijeron haber recibido un buen nivel de interés y participación de los niños (Día de los Niños, 2021; OCDE, 2015).

### Son escasos los programas para niños que aborden desigualdades transversales o que se dirijan a grupos específicos

Pocos programas abordan desigualdades transversales en materia de participación, avance y resultados de aprendizaje de los niños en la educación. Uno de los pocos que sí lo hace es el programa **Puentes Escolares** desarrollado en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, en 2001, con el objetivo de proporcionar acceso a la educación a niños y niñas sin hogar y vulnerables. En Buenos Aires hay más del doble de niños que de niñas sin hogar de entre 15 y 18 años (Ciudad de Buenos Aires, 2021). El programa examina las necesidades socioeducativas de los niños y las niñas cuya educación se ha visto interrumpida y trata de reincorporarlos a los estudios ofreciéndoles lugares de enseñanza a través de diferentes ONG. Construye puentes entre las ONG y la educación formal mediante un acompañamiento individual de los futuros educandos desde la elección de la escuela y el proceso de matriculación a la graduación (Ciudad de Buenos Aires, 2001; Ginestra, 2020). También en Argentina, en 2008, la provincia de Buenos Aires junto con el UNICEF lanzaron el programa **Salas maternas: madres, padres y hermanos/as mayores, todos en secundaria**. Su singularidad es que va dirigido a jóvenes padres varones. Establece guarderías en las escuelas o en los jardines de infancia cercanos para albergar a los hijos e hijas de los padres adolescentes. Mientras los hijos e hijas comienzan la educación de manera temprana, los padres pueden asistir a clase. Asimismo, se ayuda a los padres y madres para llevar a cabo su papel como progenitores. En

2017 se habían establecido 80 guarderías. Una evaluación halló que el programa consiguió aumentar la retención escolar, por lo que más adolescentes padres pudieron terminar su educación. A pesar de que el programa incluía a padres varones, la evaluación mostró que era necesario realizar mayores esfuerzos para llegar a los padres jóvenes a través del programa (UNICEF, 2017). El programa **El Aprendizaje de Habilidades Básicas Durante el Encarcelamiento**, fundado por Vox, la Agencia Noruega para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida, tiene por objetivo aumentar las competencias de alfabetización y aritmética de prisioneros y prisioneras en Noruega. La fase piloto del programa se llevó a cabo en 2009 en el centro penitenciario masculino de Bastoy, en el que docentes y el personal del centro impartieron clases de lectura, escritura y aritmética durante cuatro meses, aumentando así la confianza en sí mismos de los reclusos, con la intención de mejorar sus perspectivas profesionales después del encarcelamiento. El nivel de las competencias de alfabetización de los participantes aumentó en un 25 por ciento a través del programa y los participantes expresaron interés en seguir aprendiendo. También mejoraron sus perspectivas laborales al aprender a escribir un CV y a rellenar solicitudes de empleo (UIL, 2016). El centro penitenciario Bastoy consiguió la tasa de reincidencia más baja de Europa, un 16 por ciento, por el hecho de tratar a los infractores de manera justa y proporcionarles educación y capacitación (James, 2013). Los factores de éxito son la estrecha cooperación entre docentes y el personal penitenciario, el uso de computadoras y la posibilidad que tienen los educandos de co-crear contenido didáctico. Tras la fase piloto, el programa se extendió a otros 12 centros penitenciarios entre 2010 y 2012 para enseñar a reclusos tanto varones como mujeres (UIL, 2016).

Los programas que abordan la cuestión de género y la etnicidad recibieron una retroalimentación variada. En 2014, la Casa Blanca lanzó la **iniciativa My Brother's Keeper (El Guardián de mi Hermano)** en los Estados Unidos. El programa se diseñó para mejorar las oportunidades de vida de niños y jóvenes varones de color mediante la reforma de políticas y prácticas de disciplina escolar, así como programas de mentoría y de capacitación profesional. Se extendió a más de 250 comunidades y recaudó 600 millones de USD del sector privado y de organizaciones filantrópicas (Casa Blanca, 2016). La iniciativa recibió críticas por el hecho de representar a los niños y jóvenes varones de ascendencia afroamericana como personas "dañadas" y atribuirles a ellos los problemas en lugar de al orden social y económico que repercute en sus oportunidades de manera negativa (Dumas, 2016). Algunos sostuvieron que el enfoque exclusivo hacia los varones ignoraba las condiciones raciales y económicas estructurales que afectan tanto a los niños como a las niñas de ascendencia afroamericana (Crenshaw, 2014).

En 2015, se lanzó la **Alianza My Brother's Keeper (MBK)** para escalar la iniciativa inicial que más tarde se convirtió en una iniciativa de la Fundación Obama con un enfoque en la prevención de la violencia juvenil y en los programas de mentoría (Fundación Obama, 2021). En Oakland, California, la MBK implementó el programa African American Male Achievement (Desempeño de los Varones Afroamericanos) que se centra en dar clases a educandos varones afroamericanos impartidas por docentes varones afroamericanos en las que se proporciona capacitación socioemocional y apoyo académico, así como pedagogía afroamericana histórica y culturalmente relevante. Una evaluación del programa concluyó que la tasa de abandono escolar de los varones afroamericanos había disminuido en un 43 por ciento, mientras que, en el caso de las mujeres, la reducción era menor pero también resultaba significativa (Dee y Penner, 2019).

En 2011, la ciudad de Nueva York lanzó la iniciativa **Young Men's Initiative (Iniciativa para hombres jóvenes)** para abordar las desigualdades que sufrían los hombres jóvenes de color y que incluía el **programa Young Adult Literacy (programa de alfabetización para adultos)** con el objetivo de mejorar las competencias de alfabetización y aritmética de jóvenes adultos no escolarizados y sin empleo con niveles de lectura correspondientes a los grados 4 a 8. Desde 2015, un modelo de puente combinó la instrucción académica con servicios laborales para crear las habilidades y competencias necesarias para el empleo. Una evaluación del programa mostró que los participantes aumentaron sus niveles de alfabetización en un 1,4 y de matemáticas en un 1,1. El programa resultó particularmente beneficioso para aquellos que empezaron con los niveles educativos más bajos (Westat, 2013). Otra evaluación concluyó que el programa colmaba una brecha importante en los servicios ofrecidos a jóvenes desvinculados y desfavorecidos e identificó como fortalezas el tamaño de las clases, el apoyo personalizado y la capacidad de aprender al ritmo de cada individuo (Hossain y Terwelp, 2015).

Los varones transgénero sufren acoso de manera desproporcionada y a menudo se les discrimina en el entorno escolar (GLSEN, 2018; UNESCO, 2021d). La Red de Educación Gay, Lesbiana y Heterosexual (GLSEN, por sus siglas en inglés) desarrolló un **Modelo de Políticas Distritales para Estudiantes Transgénero y No Conformes con su Género** en los Estados Unidos. Ofrece orientación y políticas para el personal docente y escolar en materia de acoso, deportes escolares, privacidad del educando, códigos de vestimenta y acceso igualitario a las instalaciones escolares con base en políticas educativas y a sentencias del tribunal federal (GLSEN, 2018). También en los Estados Unidos, la **Human Rights Campaign Foundation** dirige el programa Welcoming Schools (Escuelas Acogedoras) para mejorar el ambiente escolar a través de capacitaciones inclusivas LGBTIQ,

para las que se contrata a facilitadores certificados que trabajan estrechamente con la dirección de la escuela y crean formaciones personalizadas que respondan a las necesidades individuales de los centros escolares. Los facilitadores proporcionan desarrollo profesional, planes de estudio de acompañamiento y listas de libros en materia de prevención del acoso en el entorno escolar, ayuda al desempeño educativo de los estudiantes transgénero y de género no binario, y creación de clases que acogen a todas las familias. Asimismo, el programa desarrolla las capacidades de las escuelas distritales mediante la formación de facilitadores del distrito para que puedan proporcionar capacitación a las escuelas primarias (Human Rights Campaign Foundation, 2021).

De manera general, y conforme a otras investigaciones, los programas deben prestar atención a la interseccionalidad, así como a la accesibilidad y la pertinencia de los programas destinados a niños y adolescentes varones marginados. Los niños y jóvenes varones no deben considerarse como "el problema" (Marcus et al., 2018).

### Los programas en situaciones de emergencia y de conflicto tienden a descuidar a los niños y jóvenes varones

En situaciones de emergencia, algunas de las estrategias que han demostrado ser eficaces para ayudar a los niños y las niñas a seguir aprendiendo incluyen responder a la demanda de las comunidades, crear espacios acogedores para la infancia y llevar a cabo campañas de retorno a la escuela (Sperling et al., 2016).

Algunos programas para reincorporar a niños y niñas desescolarizados han resultado beneficiosos para los niños. Los Programas de Educación Acelerada (PEA) pueden resultar eficaces durante situaciones de conflicto o de crisis. La Educación Acelerada (EA) es un programa flexible, adecuado para cada edad, gestionado en un margen de tiempo acelerado, que tiene como objetivo facilitar el acceso a la educación de niños, niñas y jóvenes desfavorecidos que tienen una edad mayor a la que correspondería a su nivel educativo y que están fuera de la escuela. Esto puede incluir a quienes no han recibido educación o a aquellos cuya educación haya sido interrumpida debido a la pobreza, la marginación, los conflictos o las crisis. El objetivo de los PEA es brindar a las y los estudiantes competencias equivalentes y certificadas para la educación básica utilizando enfoques efectivos de enseñanza y aprendizaje en un período de tiempo reducido (INEE, 2021). En 2012-2015, el Consejo Noruego para Refugiados dio su apoyo a un **programa de educación acelerada** dentro de la **Estrategia Educativa Básica Alternativa de Dadaab**, en Kenya, que tiene el objetivo de ayudar a las y los jóvenes estudiantes refugiados somalíes en los campos de Dadaab para que puedan acceder al sistema educativo formal y garantizar que aquellos estudiantes de mayor edad adquieran una

alfabetización funcional. El PEA condensa los ocho años del currículo de Kenya en cuatro, y el 58 por ciento de los niños que participaron en él habían abandonado sus estudios (Flemming, 2017). Existe evidencia de que el programa mejoró el acceso a la educación de los varones no escolarizados en particular (Shah, 2015). Según un estudio, las fortalezas del programa son las siguientes: identificó, seleccionó y matriculó a niñas y niños que tenían una edad mayor a la que correspondería a su nivel educativo y que no estaban escolarizados; ofreció días lectivos reducidos para adecuarse a aquellos estudiantes adolescentes que tenían otras responsabilidades; y ofreció una escolarización gratuita e instalaciones seguras y recientemente construidas (Flemming, 2017).

Los programas que brindan una segunda oportunidad pueden ayudar a los niños varones desplazados a acceder a la educación. El distrito Cox's Bazar en Bangladesh alberga la mayor parte de la población rohingya desplazada y cuenta con la tasa de escolarización en la educación primaria más baja del país. A pesar de que hay menos niñas escolarizadas, la tasa de abandono en la educación primaria es especialmente elevada para los niños (el 40 por ciento en comparación con el 23 por ciento para las niñas). **Second Reaching Out of School Children Project for Bangladesh (Segundo proyecto para llegar a los niños no escolarizados de Bangladesh)**, implementado por el Banco Mundial de 2018 a 2022, tiene por objetivo mejorar el acceso equitativo, la retención y la finalización de la educación primaria para niños y niñas no escolarizados. Uno de sus objetivos es proporcionar oportunidades equitativas y seguras para niños y niñas, mujeres y hombres jóvenes de la población rohingya desplazada con un enfoque particular en los adolescentes varones. Utiliza eventos culturales, el deporte, la jardinería, la plantación de árboles y la artesanía para concienciar acerca de y prevenir la violencia de género y la explotación de los niños varones como revendedores de droga, y disuadirlos de involucrarse en actividades antisociales (Banco Mundial, 2018).

Tanto las niñas como los niños pueden ser vulnerables en situaciones de emergencia, especialmente si tienen que abandonar sus hogares. El **proyecto Boys for Change (Niños para el Cambio)** de Plan International trabaja con niños varones de 12 a 17 años en campos de refugiados de Rwanda para reducir el comportamiento abusivo a través del desarrollo de la empatía y el respeto hacia las niñas y las mujeres. Los niños adquieren el conocimiento y las habilidades necesarias para poder compartir mensajes sobre relaciones pacíficas e igualdad de género entre sus pares (Plan International, 2017). En 2017, Médecins Sans Frontières (Médicos sin Fronteras) comenzó a implementar actividades de sensibilización en materia de violencia sexual contra niños y niñas en

un barco de busca y salvamento en el Mediterráneo. Por ejemplo, proporcionaban información sobre las distintas formas de violencia sexual que experimentan los niños y los beneficios para los supervivientes de recibir atención médica. Esto contribuyó a un aumento en la proporción de niños supervivientes que accedían a la atención médica de un 3 por ciento en 2017 a un 33 por ciento en 2018 (UNICEF, 2021d). Los **espacios acogedores para la infancia** pueden ayudar a los niños y las niñas a acceder a la atención y a la educación de la primera infancia cuando están desplazados. World Vision Uganda y Save the Children crearon espacios acogedores para la infancia destinados a niños y niñas refugiados en Uganda que huían del conflicto en la República Democrática del Congo en 2012. Se establecieron zonas de carpas para llevar a cabo actividades, así como equipamiento para letrinas y zonas de juego. También se organizaron actividades para adquirir competencias de alfabetización y aritmética, así como actividades deportivas y lúdicas. Un estudio aleatorizado mostró que el 71 por ciento de los niños y el 75 por ciento de las niñas acudieron a estos espacios (Metzler et al., 2013).

### Los programas e iniciativas destinados a las niñas pueden tener un efecto positivo en los niños...

Los programas que se centran en la mejora del acceso a la educación de las niñas también pueden tener un efecto indirecto positivo en los niños. En Burkina Faso, un programa que proporcionaba almuerzos a estudiantes de primaria y **raciones para llevar para las niñas**, condicionadas a la asistencia, aumentó la escolarización tanto de niñas como de niños de 4 a 6 puntos porcentuales. Se vio un aumento en la escolarización de niños que vivían en pueblos en los que las niñas recibían estas raciones, independientemente de si tenían o no hermanas (Kazianga et al., 2012). Sin embargo, si bien es cierto que los programas de alimentación escolar pueden atraer a niños y niñas, no se traducen automáticamente en un buen aprendizaje (Krishnaratne et al., 2013).

### ... pero deberían ser inclusivos

Los programas destinados a aumentar la igualdad de género pueden crear resultados no deseados como resentimiento por parte de los niños. La primera fase del **Programa Conjunto de las Naciones Unidas de Educación para las Niñas en Malawi** financiado por el Gobierno de Noruega se implementó entre 2014 y 2017. El objetivo del programa era mejorar la calidad de la educación y el acceso a ella de las niñas y los niños mediante un enfoque basado en los derechos humanos y estaba dirigido a más de 80 escuelas primarias. Su objetivo era mejorar el entorno de aprendizaje y las habilidades y actitudes de las y los docentes, proporcionar almuerzos escolares, llevar a cabo un programa de

segundas oportunidades para las niñas que no estaban escolarizadas, ofrecer servicios de salud sexual y reproductiva, y alentar a los niños y las niñas a reducir la violencia de género (JPGE, 2019). El programa se centraba en la educación de las niñas y no incluía a los niños como grupo para apoyar la educación de las niñas. Sin embargo, beneficiaba a los niños y niñas de familias pobres vulnerables tanto directa como indirectamente. El programa redujo las tasas de abandono de las niñas del 16 al 5 por ciento. Hacia finales de 2017, más de 50.000 niñas y casi 48.000 niños habían recibido almuerzos escolares y casi 13.000 niñas y más de 1.600 niños habían recibido raciones para llevar. A pesar de que el programa resultó ser un éxito y ayudó a reducir la desigualdad de género, obtuvo como resultado no deseado el resentimiento por parte de los niños. Los niños y sus familias sentían que era injusto que las niñas recibiesen más ayuda. Una lección aprendida del proyecto es que las actividades que pretenden cerrar una brecha de género existente no deben excluir a los varones y deben considerar las

necesidades tanto de los niños como de las niñas. Las actividades de sensibilización deben estar orientadas tanto a los niños como a las niñas (WFP, 2019).

## Políticas a nivel del estado y de la sociedad

Las leyes y políticas nacionales, o la falta de ellas, pueden repercutir sobre la participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños y las niñas. Los medios, que operan a nivel de la sociedad, desempeñan un papel importante en la manera en que se perciben las normas de género y cómo estas repercuten en la manera que los niños y las niñas se ven a sí mismos y a su educación (ver **Recuadro 7**).

Salvo muy pocas excepciones, se ha prestado escasa atención en las políticas a las desigualdades de género en los resultados de aprendizaje en detrimento de los niños. Algunos países utilizan la igualdad de género como criterio global para diseñar cualquier política. Los Países

### RECUADRO 7

#### Intervenciones basadas en los medios para involucrar a los niños

Los medios tienen poder para formar opiniones o desafiar los valores sociales. Tienen un impacto importante en la manera en que las normas de género se reciben y evolucionan (Consejo de Europa, s.f.; Ward y Grower, 2020). Los medios pueden suponer un influyente vehículo para llevar a cabo campañas de sensibilización, así como para desafiar las normas sociales relacionadas con formas dañinas de masculinidad. Sin embargo, una reciente revisión mostró que a pesar de que ha habido un pequeño cambio positivo en las dos últimas décadas, la masculinidad sigue reflejándose de manera dañina y restrictiva (Ward y Grower, 2020).

Las intervenciones en los medios pueden ayudar a respaldar la participación y el interés de los niños en el aprendizaje. La emisión televisiva educativa *Barrio Sésamo* demostró haber mejorado la preparación para ingresar en la escuela, en particular en el caso de los niños así como de los niños y las niñas procedentes de hogares desfavorecidos (Kearney y Levine, 2015).





Bajos, por ejemplo, establecen la igualdad de género como uno de los criterios de la elaboración de cualquier política para así garantizar que los niños y las niñas se beneficien por igual de todas las políticas (OCDE, 2018). En la educación más específicamente, las políticas educativas pertinentes existentes se encuentran mayoritariamente en países de ingresos altos. Tras lo que se conoció como el “PISA shock” o choque de PISA (Fischman et al., 2019) a principios de la década del 2000, que resaltó el desempeño inferior de los niños en competencia lectora en las evaluaciones internacionales comparado con el de las niñas, varios países, entre ellos Austria, Irlanda y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, establecieron la prioridad de reducir el rendimiento inferior de los niños (Eurydice, 2010; OCDE, 2012a).

En el Caribe, diferentes conferencias regionales lanzaron iniciativas para abordar la desvinculación y el abandono escolar de los niños (Figuerola, 2010). Nueva Zelanda estableció un **Grupo de Referencia sobre el Rendimiento Escolar de los Niños** para que llevara a cabo investigaciones y proporcionara asesoramiento

sobre políticas en cuestiones relativas al rendimiento escolar de los niños en la educación secundaria (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2015). Y Noruega creó la **Comisión Nacional sobre Igualdad de Género en la Educación** que reconoce la necesidad de abordar la brecha de rendimiento en detrimento de los niños (ver **Recuadro 8**).

Pocos países de ingresos medios o bajos cuentan con políticas específicas para mejorar el índice de matriculación y finalización de la educación primaria y secundaria de los niños, ni siquiera en aquellos en los que los niños sufren mayores desventajas (Jha et al., 2012). En algunos países, a pesar de la evidencia existente acerca de las necesidades de los niños, el discurso de igualdad de género en las políticas y la planificación educativas se ha centrado exclusivamente en la educación de las niñas. En Filipinas, país cuyo informe de revisión de la Educación para Todos de 2015 recomendaba la elaboración de políticas que abordasen la desvinculación y el abandono de los niños (Departamento de Educación de Filipinas, 2014), los mecanismos de equidad de género para la

## RECUADRO 8

### Comisión Nacional sobre Igualdad de Género en la Educación, Noruega

El gobierno de Noruega designó una **Comisión Nacional sobre Igualdad de Género en la Educación** en 2017 con el mandato de generar conocimientos acerca de las razones por las que existen brechas de género en la educación y formular recomendaciones sobre cómo cerrarlas.

La Comisión publicó un informe en 2019 que mostraba que el desempeño escolar de los niños era sistemáticamente inferior al de las niñas. La mayor brecha de rendimiento se encontraba en las competencias de alfabetización y de lengua noruega. El informe resaltó que el 70 por ciento de los educandos que recibían educación especial eran niños, que los niños también tenían las tasas más elevadas de abandono escolar, y que el 30 por ciento de los niños y el 20 por ciento de las niñas no habían finalizado el segundo ciclo de educación secundaria. En 2015, por primera vez, la cifra de mujeres que obtuvieron un título de doctorado superó a la de los hombres y, en 2016, el 40 por ciento de los hombres de entre 30 y 39 años tenían una licenciatura comparado con el 60 por ciento de las mujeres.

Con base en el conocimiento existente acerca de las brechas de género en la educación, el informe formuló 64 recomendaciones fundamentadas en los siguientes principios. Las políticas deben: mejorar el rendimiento de los niños y no perjudicar el de las niñas; contribuir a cerrar la brecha socioeconómica en el rendimiento; estar orientadas a niños y niñas, mujeres y hombres; contribuir a crear un entorno de aprendizaje inclusivo; y basarse en evidencia. Las recomendaciones se elaboraron en torno a cuatro ámbitos: intervención temprana y educación adaptada, por ejemplo, los modelos flexibles en cuanto a la edad de iniciación escolar; contenido y estructura en la educación primaria y el primer ciclo de secundaria, por ejemplo, los modelos que establezcan diferentes ponderaciones de las calificaciones finales y de los exámenes; transiciones en itinerarios educativos, como hacer que el derecho a realizar formaciones profesionales para las y los estudiantes en programas de EFTP quede establecido por ley; y sistemas basados en evidencia para la educación preescolar, primaria y secundaria, por ejemplo, el desarrollo de una base de datos nacional de cursos para la educación (Comisión Nacional sobre Igualdad de Género en la Educación de Noruega, 2019).

educación solamente remiten a las mujeres y a las niñas (Departamento de Educación de Filipinas, 2017). Sin embargo, ha habido algún progreso. En Lesotho, donde en 2012 había más de 140 niñas escolarizadas por cada 100 niños, los documentos de política no mencionaban estrategias para abordar las dificultades de los niños en la educación (UNESCO, 2015c) hasta el Plan del Sector Educativo de 2016 que reconoce la función de los centros de enseñanza no formal a distancia para retener a niños varones de familias de pastores y a jóvenes desescolarizados (Ministerio de Educación y Formación de Lesotho, 2016).

Esta sección toma en consideración las acciones de los países que responden a las dificultades relativas a la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños y subraya varias opciones de política clave. El tablero del **Cuadro 2** resume los documentos de política educativa y los planes sectoriales de países seleccionados que cuentan con disparidades de género demostrables en detrimento de los niños en materia de escolarización, finalización o aprendizaje. En algunos países, las disparidades de género en detrimento de los niños existen desde hace tiempo, pero han mejorado, mientras que en otros los niños han empezado a sufrir desventajas más recientemente.

El análisis se centra en las políticas de respuesta que abordan las desigualdades identificadas y los grupos de interés clave de los gobiernos. A pesar de que el objetivo inicial de la revisión era centrarse en políticas dirigidas a los niños, el análisis se acabó ampliando por el hecho de que son muy pocas las ocasiones en que los niños como grupo se consideran una preocupación en materia de políticas. Incluso cuando se reconoce que existen disparidades de género en detrimento de los niños, el análisis de este informe muestra que se presta muy poca atención a las cuestiones relativas a las desventajas que sufren. De los países examinados, solamente cuatro —Bangladesh, Gambia, Jamaica y Nueva Zelanda— cuentan con una política dirigida específicamente a los varones. Jamaica ha tenido especial éxito en la mejora de su situación.

Las políticas clave que aquí se consideran incluyen tanto las estrategias basadas en la demanda (por ejemplo, reducir los costes escolares, proporcionar educación básica complementaria y no formal, proveer apoyo escolar y orientación profesional) como las basadas en la oferta (por ejemplo, infraestructuras, calidad de las y los docentes, reforma pedagógica y curricular), así como medidas para garantizar entornos de aprendizaje inclusivos y seguros (**Cuadro 2**). En contraposición a las estrategias para mejorar la educación de las niñas, las actividades de abogacía y las campañas casi nunca están orientadas a

los niños, y si bien las medidas de rendición de cuentas beneficiarán a todos los niños y todas las niñas, es más común que la presupuestación con perspectiva de género resalte cuestiones relativas a las niñas y las mujeres docentes. A continuación se examinan brevemente algunas de las estrategias que surgieron de la revisión. Este análisis se complementa con ejemplos pertinentes de otros países.

### Reducir los costes de la escolarización

Implementar políticas para hacer que la educación sea gratuita y obligatoria —un pilar para el movimiento EPT— ha resultado crítico para conseguir un aumento a nivel mundial en el acceso a la educación (UNESCO, 2015c). No obstante, todavía hay una gran cantidad de los niños y las niñas más pobres que no están escolarizados debido a que las familias no pueden afrontar los gastos adicionales relacionados con la escuela tales como libros, uniformes o transporte, o a que no pueden renunciar a los costes de oportunidad procedentes del trabajo de los niños y las niñas dentro y fuera del hogar.

La meta 4.1 de los ODS promueve una educación secundaria universal y gratuita con el fin de reducir los obstáculos financieros para acceder a la educación y mejorar el desempeño de los y las jóvenes. En el año 2020, 51 de los 188 países que disponen de datos no habían establecido todavía marcos legales que garanticen 10 años o más de educación gratuita y obligatoria (IEU, 2021a), el umbral para el primer ciclo de educación secundaria. En muchos de estos países, entre los que se incluyen Bangladesh, Burundi, Croacia, Gambia, Haití, Jamaica, Lesotho, Myanmar y Samoa, toda la educación secundaria es de pago. Sin embargo, es probable que el cambio de política hacia una educación secundaria gratuita vea limitado su impacto en países en los que un gran número de niños y niñas no finalizan la educación primaria o no pueden hacer frente a los costes adicionales resultantes de la transición a la educación secundaria, tales como el transporte, los uniformes, el alojamiento y los costes de oportunidad de las familias. El análisis realizado en países de ingresos bajos o medio-bajos en los que recientemente se ha introducido la educación secundaria gratuita, como en Rwanda y la República Unida de Tanzania, indicó que el índice de avance y finalización de la educación secundaria para los niños y las niñas más pobres y más desfavorecidos era extremadamente bajo (Zubairi y Rose, 2019). La asignación de recursos gubernamentales para proporcionar apoyo financiero adicional a las personas más desfavorecidas —más allá de la eliminación de las cuotas escolares— puede ayudar a que los niños y las niñas finalicen un ciclo entero de educación primaria y secundaria.

**Cuadro 2:** Tablero de políticas de respuesta para abordar las desigualdades educativas y la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños

PAÍS	ABORDAR LA EQUITAD Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA — POLÍTICAS DE RESPUESTA											GRUPOS CLAVE
	COSTES ESCOLARES: CUOTAS, ESTIPENDIOS, TMC, ALIMENTACIÓN ESCOLAR	INFRAESTRUCTURA P. E.J. ESCUELAS, WASH, ACCESIBILIDAD	ABOGACÍA: FOMENTAR LA MATRICULACIÓN Y LA RETENCIÓN	AVANCE, APOYO ESCOLAR Y APRENDIZAJE FLEXIBLE O NO FORMAL	CONTRATACIÓN, CAPACITACIÓN Y ASIGNACIÓN DE DOCENTES	INVERTIR EN HABILIDADES BÁSICAS: PREESCOLAR, AEPI ALFABETIZACIÓN TEMPRANA	REFORMA PEDAGÓGICA/CURRICULAR, PEJ: CON PERSPECTIVA DE GÉNERO, I NCLUSIVA, TIC	ABORDAR LA VIOLENCIA ESCOLAR, PEJ. CONTRA EL ACOSO, VIOLENCIA DE GÉNERO	TRANSICIÓN AL MERCADO LABORAL, PEJ.: HABILIDADES, EFTP, ASESORAMIENTO	RENDICIÓN DE CUENTAS PEJ.: PRESUPUESTOS Y MONITOREO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO, RECOLECCIÓN DE DATOS	ORIENTADAS A LOS NIÑOS	
Armenia	✓					✓				✓		PERSONAS CON DISCAPACIDADES
Bangladesh	✓	✓				✓			✓		✓	PERSONAS CON DISCAPACIDADES. NIÑAS, NIÑOS
Bhután	✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓		NIÑAS
Colombia		✓		✓	✓	✓	✓		✓			POBLACIONES RURALES
Croacia	✓			✓					✓			ADULTOS ANALFABETOS
Filipinas		✓	✓			✓	✓	✓		✓		IP, MUSULMANES, PERSONAS CON DISCAPACIDADES, NIÑOS
Finlandia	✓			✓		✓		✓	✓			MIGRANTES, POBLACIONES RURALES
Gambia	✓					✓	✓	✓	✓	✓	✓	NEE, MADRES ADOLESCENTES
Honduras	✓			✓			✓	✓		✓		POBLACIONES RURALES, PI AFROHONDUREÑOS

Irlanda	✓			✓						✓	HABLANTES DE LENGUAS MINORITARIAS
Jamaica	✓	✓			✓		✓	✓	✓	✓	NIÑOS, NEE, NIÑOS SUPERDOTADOS
Jordania	✓			✓	✓			✓	✓		REFUGIADOS
Mongolia				✓	✓	✓					NIÑOS Y NIÑAS PASTORES, PERSONAS CON DISCAPACIDADES
Myanmar	✓			✓		✓	✓				MINORÍAS ÉTNICAS, BAJO NIVEL SOCIOECONÓMICO
Namibia		✓	✓			✓				✓	PERSONAS CON DISCAPACIDADES, NIÑOS Y NIÑAS MAYORES EN LA CALLE Y EN ZONAS RURALES
Nueva Zelanda		✓							✓	✓	✓
Rwanda		✓	✓		✓				✓		NEE, ALUMNAS DE EFTP/STEM
Suecia	✓			✓		✓		✓			MINORÍA LINGÜÍSTICA, MIGRANTES
Suriname	✓	✓			✓		✓		✓		

Fuente: El análisis de los autores sobre políticas educativas, planes sectoriales y documentos de revisión de la EPT se realizó accediendo a Planipolis UNESCO-IIPE en <https://planipolis.iiep.unesco.org/>

Notas: TMC: transferencias monetarias condicionadas; AEPI: Atención y Educación de la Primera Infancia; TIC: Tecnología de la Información y la Comunicación; PI: Pueblos Indígenas; NEE: Necesidades Educativas Especiales; CSE: Condición Socioeconómica; EFTP: Enseñanza y Formación Técnica y Profesional; WASH (por sus siglas en inglés): agua, saneamiento e higiene.

Trece países en los que los niños tienen menos probabilidades que las niñas de completar su educación han adoptado estrategias para reducir los costes escolares, aunque son escasas las que están destinadas exclusivamente a los niños (ver **Cuadro 2**). Una excepción es Bangladesh, donde los estipendios destinados a las niñas contribuyeron a elevar su demanda de educación y consiguieron reducir e incluso invertir la brecha de género en la matriculación y la finalización que solía existir en detrimento de las niñas (Sabates et al., 2013). El aumento en la escolarización de las niñas no fue a la par con el de los niños y en 2012 solamente 84 niños completaron el primer ciclo de educación secundaria por cada 100 niñas (Baulch, 2011). En virtud del Plan Sectorial de Educación más reciente de Bangladesh, varios programas de estipendios se fusionarán en uno armonizado para los grados 6 a 12 y se extenderá a los niños procedentes de hogares de bajos recursos, en el que también se incluirán las “madrasas”, escuelas religiosas que proporcionan aprendizajes coránicos básicos además de educación básica (Ministerio de Educación de Bangladesh, 2020). En el pasado, **Gambia** proporcionaba asistencia financiera a niños varones necesitados que cursaban los grados 7 a 9 para que pudieran pagar las cuotas escolares y otros gravámenes (Ministerio de Educación Básica y Secundaria de Gambia, 2014), pero tras la eliminación de las tasas para la educación básica solamente se ha mantenido un programa de becas para las niñas (Ministerios de Educación Básica y Secundaria y de Educación Superior, Investigación, Ciencia y Tecnología de Gambia, 2017). En 2019, había menos niños que niñas que completaban la educación primaria y pasaban a la educación secundaria, lo que sugiere que el gobierno debería considerar volver a proporcionar un apoyo para los niños.

Los programas de transferencias monetarias condicionadas que efectúan pagos a hogares vulnerables y de bajos recursos a condición de que cumplan ciertos requisitos, a menudo incluyen un componente educativo tal como importes adicionales en efectivo para cada niño o niña escolarizado que muestre una asistencia regular (Krishnaratne et al., 2013). Las transferencias monetarias pueden mitigar los costes directos y de oportunidad de los hogares con menos recursos y han demostrado ser beneficiosas tanto a largo como a corto plazo en materia de participación y aprendizaje (ibíd.). Las transferencias monetarias condicionadas se introdujeron y se popularizaron en América Latina (ver **Recuadro 9**). Sin embargo, a pesar de la popularidad de los programas a gran escala de transferencias monetarias como política social para ayudar a las familias de bajos recursos, algunos programas han experimentado dificultades para llegar a los más vulnerables (García-Jaramillo y Maranti, 2015) y han recibido críticas debido a su falta de rentabilidad en la mejora de los resultados de aprendizaje en países de ingresos bajos y medios (Damon et al., 2016; Panel Asesor de Evidencia de Educación Global, 2020).

## Mejorar la infraestructura

Nueve países tienen orientación normativa y planes de desarrollo educativo que incluyen estrategias para mejorar la infraestructura escolar y establecer estándares mínimos. A pesar de que no están orientados específicamente a los niños, es probable que estos se acaben beneficiando de dichas mejoras. En Suriname, donde los niños y las niñas en las zonas rurales del interior tienen dificultades debido a las largas distancias que les separan de las escuelas, el enfoque se centra en la construcción de las mismas (República de Suriname, 2014). Namibia, Filipinas y Rwanda destacaron en sus políticas educativas la necesidad de renovar las instalaciones escolares y los centros de exámenes para hacerlos accesibles a niños y niñas con discapacidades (Ministerio de Educación de Namibia, 2013; Departamento de Educación de la República de Filipinas, 2017; Ministerio de Educación de Rwanda, 2018). Bangladesh y Bhután cuentan con programas para ampliar la construcción de las instalaciones de agua, saneamiento e higiene para segregarlos por género y hacerlos accesibles a las personas con discapacidades (Dirección de Educación Primaria de Bangladesh, 2018; Ministerio de Educación de Bhután, 2019).

La evidencia indica que en aquellos países en los que hay pocas escuelas o estas son de mala calidad, la construcción de infraestructuras adicionales diseñadas para fomentar la educación de las niñas puede tener efectos positivos indirectos para los niños. Una evaluación del impacto de la construcción de escuelas acogedoras para las niñas en las que se incluían instalaciones tales como agua limpia y baños separados para niños y niñas, junto con otras iniciativas con perspectiva de género, mostró un aumento importante en las tasas de escolarización tanto de niñas (del 22 por ciento) como de niños (del 16 por ciento) (Kazianga et al., 2013). En India, la construcción de baños resultó en la reducción de la tasa de abandono escolar en 12 puntos porcentuales para las niñas y en 11 para los niños (Adukia, 2014).

## Mejorar la accesibilidad y la calidad de la educación primaria

La evidencia indica que las disparidades en los resultados de aprendizaje empiezan temprano. Opciones de política con el potencial de abordar el desempeño inferior de los niños, en especial el de aquellos procedentes de hogares desfavorecidos, incluyen la inversión en la educación preescolar para mejorar la accesibilidad y apoyar la preparación para ingresar en la escuela mediante el desarrollo de habilidades básicas fundamentales. Una educación preescolar de buena calidad también puede reducir la probabilidad de repetición escolar en los grados iniciales (Hares et al., 2020). Invertir en la educación preescolar y ampliarla es una estrategia común en la mayoría de los países examinados (ver **Cuadro 2**) y ha sido un ámbito prioritario para Armenia, Finlandia, Myanmar y

## RECUADRO

## 9

## Las políticas y los programas de transferencias monetarias condicionadas tienen un efecto positivo en los niños de América Latina y el Caribe

Los niveles elevados de pobreza, los costes escolares y el deseo o la necesidad de trabajar repercuten en la asistencia de los niños a la escuela y en su aprendizaje en Jamaica, en particular en la educación secundaria. En 2001, el gobierno de Jamaica estableció el **Programa de Avance a través de la Salud y la Educación** (PATH, por sus siglas en inglés), un programa de transferencias monetarias condicionadas de apoyo a las familias de bajos recursos con el cual se efectuaron pagos a hogares supeditados a la escolarización y asistencia escolar de los niños y las niñas. Hasta el momento, más de un 40 por ciento de los hogares se beneficia de este programa. Una evaluación gubernamental halló altos índices de incumplimiento y de abandono escolar, en particular entre los varones durante el primer ciclo de educación secundaria. Por ello, se decidió aumentar el pago para los niños en los grados más avanzados de la primaria (un 10 por ciento más de lo que obtenían las niñas) para animarles a seguir estudiando. Este enfoque tuvo éxito y resultó en un aumento de la asistencia escolar, en especial entre los niños de la capital, Kingston. Los niños de familias urbanas que recibieron las transferencias monetarias del PATH obtuvieron mejores resultados en los exámenes de 6º grado en comparación con sus pares que no estaban en el programa, por lo que consiguieron entrar en escuelas secundarias de mayor calidad (Bouillon et al., 2007; Clarke, 2020; Stampini, et al., 2016).

El programa de transferencias monetarias condicionadas de México, conocido como **PROSPERA** a partir de 2014, se lanzó en 1997 y funcionó hasta 2019 gracias a una constante adaptación. El programa comenzó proporcionando dinero a madres para que pudieran mandar a sus hijos e hijas a la escuela y a centros de salud y más adelante se amplió para dar acceso a la educación superior y a empleos formales. Asimismo, proporcionaba acceso a servicios financieros. En 2014, más de 6 millones de hogares se beneficiaron del programa (Dávila Lárraga, 2016). Varias evaluaciones mostraron un impacto positivo en los índices de inscripción escolar, de años de escolarización, de situación nutricional y de salud (CONEVAL, 2016; Fernard et al., 2009; Secretaría de Desarrollo Social, 2008). Un estudio halló que, en promedio, los niños adquirieron casi 10 meses de escolarización adicional, y las niñas casi 8 meses (Banco Mundial, 2014). El programa resultó exitoso gracias al hecho de que la población a la que iba destinado estaba extremadamente bien definida y a que los mecanismos para seleccionar a los beneficiarios eran claros y transparentes. Al ofrecer dinero directamente a las familias las animaba a mandar a los hijos e hijas a la escuela y a centros de salud. Además, el programa tenía una fuerte presencia en las comunidades con las que se comunicaba de manera directa. Finalmente, el programa incorporaba evaluaciones desde las fases iniciales y esto ayudó a perfeccionar su diseño. PROSPERA se ha replicado en muchos otros países del mundo (Banco Mundial, 2014), por ejemplo, en Nicaragua, que adoptó el marco PROSPERA (Dunn, 2014).

En Colombia, el programa **Jóvenes en Acción** motiva a los hombres y mujeres jóvenes de 18 a 24 años a acceder a la educación superior y finalizarla mediante contribuciones para sus cuotas académicas y con pagos directos en efectivo supeditados al progreso continuado de sus estudios. El programa ofrece apoyo a estudiantes procedentes de hogares de bajos recursos y beneficia a 300.000 personas. Se trata de un programa particularmente atractivo para los hombres jóvenes que se encuentran infrarrepresentados en la educación superior. El índice de paridad de género en la matriculación en la educación superior mostraba una desventaja en detrimento de los jóvenes varones (1,17) en 2019 (base de datos del IEU, 2021). Debido a que el desempleo juvenil aumentó de manera considerable durante la pandemia de COVID-19, el programa Jóvenes en Acción dio prioridad a su intención de ampliar la cobertura de edad de 18 a 28 años y realizó un pago extraordinario a los beneficiarios existentes. Asimismo, se ha planificado la ampliación a 200.000 jóvenes más (Álvarez-Iglesias et al., 2021).

A pesar de que la evidencia existente es variada, algunos programas de transferencias monetarias condicionadas se asociaron a mejoras en los resultados de los exámenes y en algunos casos, esta ventaja se mantuvo a largo plazo. Los datos de Nicaragua mostraron que aquellos varones que se habían beneficiado durante cinco años del programa de transferencias monetarias condicionadas obtuvieron mejores resultados en los exámenes de lengua materna y matemáticas 10 años después del inicio del programa en comparación con aquellos que solamente habían estado en el programa durante 2 años (Damon et al., 2016).

En Nepal, se han proporcionado becas para acceder a instituciones gubernamentales de EFTP a estudiantes de hogares desfavorecidos como, por ejemplo, a los intocables (o dalit) y a jóvenes varones que en el pasado habían estado atrapados en el conflicto maoísta del país. Asimismo, las instituciones privadas también deben proporcionar becas para estudiantes de hogares de bajos recursos (Karki, 2012).

Namibia. El actual plan sectorial educativo mongol incluye ejercicios de planificación de los jardines de infancia con el fin de apoyar su ampliación y renovar sus instalaciones. Un objetivo a largo plazo es conseguir la escolarización

preescolar total de niños y niñas procedentes de comunidades de pastores que han estado educativamente marginados a lo largo de la historia (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Deportes de Mongolia, 2020).

## Educación no formal para respaldar el retorno a la educación

A pesar de que los enfoques son variados, el aprendizaje acelerado es una estrategia común en entornos no formales mediante facilitadores basados en las comunidades que utilizan un currículo condensado y centrado en un aprendizaje pertinente y básico (Longden, 2013). Los diseños complementarios a menudo empiezan impartiendo la enseñanza en la lengua materna, pero tienen por objetivo nivelar el aprendizaje de los niños y las niñas para que puedan volver a entrar en el sistema educativo formal (Carter et al., 2020). Al integrar la oferta de educación complementaria en los sistemas y políticas de educación, los gobiernos pueden llegar más fácilmente a los niños y las niñas desescolarizados: aquellos procedentes de comunidades no alcanzadas que salieron de la educación formal en los grados iniciales, o cuya educación se vio interrumpida a causa de un conflicto o de una emergencia humanitaria (DeStefano et al., 2006; Longden et al., 2013; Miske, 2013).

A pesar de que ninguna de las políticas examinadas mencionaba de manera específica a los niños como grupo meta para recibir una educación no formal, este tipo de enfoques puede apoyar a los niños desfavorecidos en contextos en los que se encuentran desescolarizados de manera desproporcionada. Por ejemplo, el **Sistema de Aprendizaje Alternativo (SAA)** en Filipinas es un sistema de educación no formal que ofrece una “segunda oportunidad” de educación para los niños, las niñas y las y los jóvenes. Este sistema paralelo y alternativo ayuda a alcanzar el mandato constitucional según el cual se debe proporcionar una educación secundaria gratuita e inclusiva a todas y todos (Smith et al., 2021). El sistema SAA incluye dos componentes principales: el Programa de Alfabetización Básica y el Programa de Acreditación y Equivalencia (A&E). El primero está destinado a niños, niñas y jóvenes que no van a la escuela y que no cuentan con competencias básicas, y el segundo a jóvenes mayores de 15 años que saben leer y escribir y que, al finalizar el programa, pueden entrar en instituciones de formación y de educación superior o conseguir empleos para los que solo es necesario tener la educación secundaria (Mamba et al., 2021). Casi el 60 por ciento de graduados de los programas SAA que aprueban el examen de A&E ingresan en la educación terciaria (Banco Mundial, 2018). Las clases de SAA se llevan a cabo en más de 4.400 centros de aprendizaje comunitarios del país y representan una trayectoria educativa clave para los y las jóvenes desfavorecidos (Mamba et al., 2021). El programa SAA desempeña un papel crucial en la rehabilitación y reintegración de los y las jóvenes en situación de riesgo, que han entrado en el sistema de justicia juvenil o que han estado involucrados en algún conflicto (Borela, 2020).

El desarrollo de programas de aprendizaje acelerado puede compensar las pérdidas de aprendizaje, entre las que se incluyen aquellas sufridas durante el cierre de las escuelas debido a la pandemia de COVID-19. El **Grupo de Trabajo sobre Educación Acelerada** ha elaborado 10 principios para una práctica eficaz (ver **Recuadro 10**). En Jordania, país en el que investigaciones recientes hallaron que los niños estaban en situación especial de riesgo de abandono escolar debido a los cierres escolares (Jones et al., 2021), el Ministerio de Educación en colaboración con UNICEF lanzó en septiembre de 2020 un programa nacional de aprendizaje mixto, **Learning Bridges (Puentes de Aprendizaje)**, para todos los y las estudiantes de 4º a 9º grado. Docentes formados utilizan paquetes impresos de actividades elaboradas para llevar a cabo un aprendizaje acelerado del currículo básico y lo combinan con recursos en línea con el fin de ayudar a los niños y las niñas en su aprendizaje a distancia durante los cierres escolares, aunque también pueden servir de

### RECUADRO 10

#### Principios para elaborar Programas de Educación Acelerada (PEA) eficaces

El Grupo de Trabajo sobre la Educación Acelerada elaboró los siguientes 10 principios para conseguir una práctica eficaz de los PEA:

1. El PEA es flexible y se adapta a educandos de mayor edad
2. Los currículos, los materiales y la pedagogía son realmente acelerados y adecuados para la Educación Acelerada (EA), y utilizan un idioma de enseñanza apropiado
3. El entorno para el aprendizaje en el marco de la EA es inclusivo y seguro, y está preparado para el aprendizaje
4. Se contrata, supervisa y remunera a docentes
5. Las y los docentes participan en cursos de formación continua para su desarrollo profesional
6. Los objetivos, el seguimiento y la financiación están armonizados
7. El centro de EA está gestionado de forma eficaz
8. La comunidad está comprometida y es responsable
9. El PEA es una opción educativa legítima que goza de credibilidad y tiene como resultado la certificación del alumnado en educación primaria
10. El PEA está armonizado con el sistema educativo nacional y la estructura del sistema humanitario pertinente

Fuente: INEE, 2017

apoyo adicional tras la reapertura de las escuelas. Hombres formados para ejercer como Campeones de los Puentes de Aprendizaje desempeñan un papel esencial para animar a los docentes de escuelas masculinas a que participen en el programa e impliquen a los varones en las actividades de aprendizaje (UNICEF, 2021c).

**Mejorar el rendimiento y la progresión con apoyo de recuperación**

A pesar de las marcadas brechas de género en la lectura y las habilidades en detrimento de los niños, los marcos de política no suelen abordar las dimensiones de género de este problema. Puede que las iniciativas para fomentar la lectura se centren en un grupo demográfico específico y es más común que su aplicación la lleven a cabo organizaciones no gubernamentales (ver los programas e intervenciones que abordan el nivel escolar más arriba).

De los países examinados, Irlanda y Suecia tienen políticas para apoyar a los estudiantes que aprenden en una segunda lengua. El Departamento de Asuntos de la Infancia y la Juventud de Irlanda estableció un marco de política nacional con el fin de mejorar la integración de las personas migrantes en su sistema educativo en el que se incluía un apoyo lingüístico (Comisión Europea, 2021). En 2015, Suecia lanzó su programa **Läslyftet (Impulso para Leer)** de capacitación para docentes de preescolar (ver más arriba) como parte de un esfuerzo más amplio para apoyar el desarrollo lingüístico de los niños y las niñas más



jóvenes cuya lengua materna no es el sueco (OCDE, 2017). Finlandia ha implementado una política que aborda de manera implícita el rendimiento inferior de los niños (ver **Recuadro 11**). Sin embargo, estas iniciativas no tienen un enfoque dirigido a las disparidades de género.

<p style="text-align: center; font-size: 1.2em; margin: 0;">RECUADRO <b>11</b></p>	<p style="text-align: center;">Abordar el bajo rendimiento de los niños en Finlandia</p>
<p>Los niños están sobrerrepresentados en la educación especial en los países de ingresos altos (Cooc and Kiru, 2018). En Finlandia, el <b>modelo de tres niveles de apoyo a las y los estudiantes</b> aborda factores asociados a los peores resultados obtenidos por los niños. Se supervisa la situación de cada estudiante y se les proporciona apoyo de manera inmediata durante el tiempo que sea necesario. Se ofrecen tres niveles de apoyo para el aprendizaje y la asistencia escolar: general, más intenso y necesidades especiales. En ellos se incluyen distintas formas de apoyo como por ejemplo educación correctiva, educación especial a tiempo parcial, servicios de asistencia escolar y ayudas especiales, y todos ellos se pueden utilizar de una manera flexible (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2021). Una evaluación mostró que el modelo redujo la proporción de estudiantes matriculados en escuelas especiales de un 2 a un 1 por ciento de 2004 a 2014 (Pirttimaa, 2016).</p> <p>La financiación destinada a fines precisos se ha utilizado para prevenir el abandono escolar y mejorar el desempeño académico de las y los estudiantes. Desde 2016 Finlandia ha proporcionado <b>financiación para fomentar la equidad educativa en escuelas desfavorecidas</b> a través de las municipalidades con el fin de apoyar a las escuelas en zonas con altos índices de desempleo, niveles educativos inferiores y una gran proporción de educandos con bajo rendimiento y educandos que reciben apoyo para sus necesidades especiales. En 2017 se proporcionaron 16 millones de euros. Las escuelas desfavorecidas recibieron financiación para docentes o auxiliares para reducir el tamaño de las clases. Una evaluación de la política en Helsinki mostró que el abandono escolar se redujo en un 3 por ciento para los estudiantes finlandeses y en un 6 por ciento para los estudiantes de origen inmigrante. Los efectos más notables se hicieron ver en los niños finlandeses con peor desempeño escolar, con un 30 por ciento menos de abandonos en el segundo ciclo de la educación secundaria en comparación con el 10 por ciento de niños de origen inmigrante (Ministerio de Educación de Finlandia, 2017; Silliman, 2017).</p>	



### Encontrar alternativas a la división y la segregación

Tal como ha quedado subrayado en el **Capítulo 2**, la repetición escolar es un fuerte pronosticador de malos resultados académicos entre los que se incluye el abandono y, en general, los niños tienen un riesgo más elevado de repetir que las niñas. El informe de revisión nacional de la Educación para Todos de 2015 de Suriname observó que los niños son más propensos a repetir grados en la escuela primaria (Ministerio de Educación y de Desarrollo Comunitario de Suriname, 2014) y sin embargo el país no cuenta con ninguna política para abordar esta cuestión. En África Occidental, donde los índices de repetición son muy elevados, los esfuerzos gubernamentales para reducir la repetición se enfrentaron a la resistencia de padres y docentes (Hares et al. 2020). Una opción de política para minimizar la repetición escolar es introducir la promoción automática al siguiente grado al final de cada año escolar independientemente de los resultados. Con ello se podría respaldar el aprendizaje y la participación de los niños siempre que se proporcione apoyo escolar para aquellos que se quedan a la zaga (Hares et al., 2020)

Clases regulares de recuperación que emplean metodologías centradas en la o el estudiante pueden proporcionar este tipo de apoyo. Por ejemplo, el enfoque **Enseñanza al Nivel Adecuado (TaRL**, por sus siglas en inglés) impulsado por la ONG india Pratham, que enseña a niños y niñas en edad de cursar la primaria en grupos en función de sus necesidades de aprendizaje y no de su edad o de su grado, y evalúa su avance de manera periódica, puede ofrecer a los niños (y a las niñas) el espacio que necesitan para desarrollar sus habilidades básicas, para aprender a su ritmo y, por último, para ponerse al día con el currículo (Teaching at the Right Level, 2021). Esta metodología se ha ampliado a toda India y ha mostrado tener éxito en Botswana (Banerjee et al., 2017). Es preciso llevar a cabo investigaciones adicionales de este enfoque como alternativa a la división de los niños en grupos según sus habilidades. Otros enfoques flexibles y centrados en el o la estudiante merecen una atención especial, por ejemplo, el aprendizaje con base en las actividades que se fundamenta en métodos de enseñanza innovadores y multigrado que permiten a los niños y las niñas llevar a cabo las tareas de aprendizaje a su propio ritmo (Blum, 2009). Las estrategias basadas en evidencia para ofrecer una educación correctiva suponen opciones de política importantes que pueden ayudar a los niños y las niñas a recuperar el aprendizaje perdido a causa de la pandemia de COVID-19 (Azevedo et al., 2021). Sin embargo, es esencial que dichas estrategias vayan acompañadas de una formación docente adecuada.

La implementación de escuelas no mixtas como opción de política para mejorar los resultados de aprendizaje de los niños despierta un interés limitado. Las investigaciones, principalmente realizadas en países de ingresos altos, no han encontrado evidencia acerca de la obtención de mejores resultados en las escuelas no mixtas en comparación con las mixtas, sino que simplemente parecen reflejar indicadores conocidos de éxito tales como los ingresos más elevados de los hogares (Halpern, et al., 2011). Al contrario, los estudios realizados indican que la segregación por género puede dar como resultado una menor motivación de los niños para mejorar, además de tener un impacto negativo en los entornos y resultados de aprendizaje (OCDE, 2019c). Tal como se ha mencionado en el **Capítulo 3**, en los países de la OCDE, el hecho de que en las clases haya una mayor cantidad de niñas está asociado a un entorno de aprendizaje más positivo (ibíd.). Sin embargo, el desempeño de las niñas se mantiene relativamente constante independientemente de la cantidad de niños o niñas que haya en clase, lo cual sugiere que las políticas que se centran en aumentar la proporción de niñas en las escuelas y de ciertas disciplinas (STEM o EFTP) repercuten de manera positiva en los resultados académicos de los niños (Comisión Europea, 2021). Sin embargo, hay que tener en cuenta que estas investigaciones se limitan en gran medida a países de ingresos altos en los que las escuelas mixtas son las más comunes. Es posible que en otros países y contextos las escuelas no mixtas respondan a requisitos culturales, y no existen investigaciones acerca de los impactos relativos en niños o niñas en entornos de aprendizaje equilibrados en materia de género. Las escuelas no mixtas reducen las oportunidades de que los niños y las niñas trabajen conjuntamente en un entorno supervisado y aprendan de primera mano acerca de las relaciones de género (Reilly et al., 2019). El aprendizaje positivo y cooperativo es un método eficaz para mejorar las relaciones interpersonales (Banks, 2015; Halpern, et al., 2011), y tiene unas implicaciones claras en la consecución de los objetivos en materia de igualdad de género.

### Calidad y contratación docente

En algunos países de ingresos altos existe la preocupación de que el hecho de que haya más mujeres que hombres docentes tenga efectos negativos en los educandos. Sin embargo, no hay pruebas suficientes que muestren que el género de las y los docentes por sí solo tenga un efecto en los resultados de los educandos. Un estudio en varios países de Page y Jha (2009) —en India, Malasia, Nigeria, Pakistán, Seychelles y Trinidad y Tobago— concluyó que la calidad y las destrezas de las y los docentes, y no el género, era lo que realmente importaba para conseguir una participación significativa de los niños y las niñas.

Sin embargo, las políticas para mejorar la inclusividad de la profesión docente y así crear una fuerza laboral equilibrada en materia de género y étnicamente diversa pueden mejorar la implicación de los niños, así como proporcionar una representación muy necesaria de los grupos minoritarios y, por consiguiente, contribuir a los objetivos de justicia social y equidad de género (Carrington et al., 2007; Francis et al., 2008; Pollard, 2020; UNESCO, 2014). Datos de los Estados Unidos indicaron que los estudiantes varones de ascendencia afroamericana asignados a un docente de la misma procedencia en la escuela primaria no solamente obtenían mejores resultados en los exámenes estandarizados, sino que tenían muchas menos probabilidades de abandonar la escuela secundaria y más opciones de matricularse en la universidad en comparación con sus pares de la misma raza que tenían docentes de otras razas. Estos resultados a largo plazo eran mucho más pronunciados para los educandos más pobres (Gershenson et al., 2018).

Siete de las políticas analizadas para este informe incluyen estrategias para contratar y mantener a docentes (ver **Cuadro 2**) pero no explícitamente para mejorar la participación o el aprendizaje de los varones. La excepción es el Plan Educativo Estratégico de Jordania que reconoce la calidad menor de los docentes en escuelas públicas masculinas y propone opciones de política para mejorar su selección y contratación (Ministerio de Educación de Jordania, 2018). La política educativa de Bhután y Colombia incluye incentivos, desarrollo profesional e iniciativas de bienestar docente para atraer y mantener a las y los docentes en zonas rurales, aunque no se hace ninguna mención a estrategias específicas para mejorar la diversidad del cuerpo docente.

### Reforma pedagógica y curricular

Las opciones de política para responder al bajo rendimiento de los niños y a su abandono escolar deben abordar las cuestiones de qué y cómo aprenden los niños y las niñas. Es posible fomentar un aprendizaje inclusivo y equitativo mediante la reforma curricular y la formación de docentes, incluyendo enfoques para el aula que fomenten el aprendizaje activo y la colaboración y que mejoren las destrezas socioemocionales y transferibles (Jha et al., 2012; OCDE, 2021a; Saito et al., 2021). Las políticas para establecer estrategias de enseñanza mejoradas y con base en evidencia pueden ser particularmente eficaces si se implementan en un entorno escolar que promueve el respeto y la cooperación (Jha et al., 2012).

A pesar de que los prejuicios inconscientes y los estereotipos pueden reforzar la visión de que los niños se beneficiarían más de las interacciones competitivas en las aulas (ver **Recuadro 12**), las investigaciones demuestran lo contrario. Un estudio de cuatro estilos

de enseñanza distintos de las matemáticas en escuelas secundarias de Nigeria encontró que una estrategia cooperativa (incorporar el trabajo en equipo, la colaboración y el intercambio de ideas) obtuvo resultados significativamente mejores de los educandos cuando se comparaban con aquellos que habían estado expuestos a estrategias convencionales, competitivas e individualistas (Oloyede et al., 2012). Tanto los niños como las niñas se beneficiaron del trabajo colaborativo en las aulas (ibíd.). Una prueba aleatorizada de estrategias de aprendizaje cooperativo en escuelas rurales de educación secundaria en Estados Unidos concluyó que estas estrategias también ayudaban a mejorar las interacciones entre pares y a reducir los actos de acoso (Van Ryzin y Roseth, 2018).

## RECUADRO 12

### ¿Y las políticas favorables a los niños?

Varios investigadores y profesionales han expresado cautela acerca del hecho de simplemente desplazar la atención de las niñas a los niños en aquellos contextos en los que ellos se encuentran en desventaja. La exclusión sigue suponiendo un problema, tanto para los niños como para las niñas (Barker et al., 2012). A menudo se han elaborado estrategias para que la enseñanza y el aprendizaje sean más acogedores para los niños, involucrando a más hombres en la profesión docente, adaptando el contenido a los niños, incluyendo una pedagogía más orientada a la acción, y organizando clases no mixtas (Haywood et al., 2013; Watson-Williams y Riddell, 2011). Sin embargo, diferentes investigaciones han cuestionado estas estrategias por el hecho de que a menudo afirman una visión esencialista de la masculinidad y enfatizan las diferencias de género (Figuroa, 2010). Además, se basan en afirmaciones carentes de fundamento: que las niñas y los niños son diferentes en sus estilos de aprendizaje y en sus necesidades educativas, y que los entornos mixtos distraen tanto a los varones que no pueden concentrarse en el aprendizaje (Kimmel, 2010). En lugar de crear escuelas acogedoras para los niños es más constructivo crear entornos de aprendizaje acogedores para la infancia en los que se motive y se apoye a los varones para fomentar su desarrollo (Watson-Williams y Riddell, 2011). Tampoco queda clara la razón por la cual el aprendizaje y la enseñanza orientada a la acción se adaptarían mejor a los niños. La enseñanza basada en las actividades y centrada en los niños y las niñas puede fomentar su aprendizaje. La calidad es crucial. Tanto la enseñanza como el aprendizaje deben llevarse a cabo de una manera que involucre a todos los educandos y les proporcione una retroalimentación positiva. Los entornos de aprendizaje deben ser inclusivos para responder a las necesidades de todos los educandos.

Los niños que reciben apoyo para desarrollar destrezas socioemocionales en cooperación y en las relaciones con los demás son más propensos a adquirir un mayor sentimiento de pertenencia en la escuela y, por consiguiente, a obtener mejores resultados académicos (OCDE, 2021a). Las y los docentes pueden ayudar tanto a las niñas como a los niños a combatir los estereotipos potencialmente dañinos al presentar las destrezas socioemocionales como destrezas que se pueden adquirir, en lugar de ser rasgos fijos de género (ibíd.).

Una revisión de datos acerca de posibles enfoques para apoyar a los educandos desfavorecidos y cerrar las brechas de aprendizaje al reabrir las escuelas en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte tras los cierres debidos a la pandemia de COVID-19 hace un llamamiento a las y los responsables de la elaboración de políticas para que financien y den prioridad a las intervenciones de aprendizaje socioemocional (Outhwaite y Gulliford, 2020).

La **pedagogía con perspectiva de género**, desarrollada inicialmente como un enfoque y programa de formación docente para crear entornos de aprendizaje con perspectiva de género y fomentar una mayor conciencia acerca de las necesidades de aprendizaje de las niñas (Foro

para las Educadoras Africanas, 2020), tiene el potencial de beneficiar a todos los educandos. La pedagogía con perspectiva de género refleja una comprensión de los roles y prejuicios de género, y al abordarlos se fomenta la participación y los resultados equitativos. Incluye estrategias para mejorar la inclusión a través de medidas en las que se preste atención a la configuración y a las interacciones del aula, se adopte un lenguaje inclusivo y se aborden los prejuicios de género en el contenido de las lecciones y los materiales (ibíd.) Los prejuicios de género en los libros de texto pueden tener importantes implicaciones tanto para las niñas como para los niños (ver **Recuadro 13**).

Ocho de las políticas examinadas (ver **Cuadro 2**) incluyen estrategias para fomentar la pedagogía con perspectiva de género mediante la reforma curricular y la capacitación docente, aunque solamente una, la de Jamaica, lo relaciona de manera específica con la mejora de los resultados académicos de los niños. El plan estratégico nacional de educación de Jamaica hace referencia al proyecto Expanding Educational Horizons (Ampliar los Horizontes Educativos) financiado por USAID que incorpora enfoques con perspectiva de género en la escuela para responder al “desempeño deficiente de

## RECUADRO 13

### Los prejuicios de género en los libros de texto pueden limitar las oportunidades de los niños

Los libros de texto son una fuente de autoridad en el aula y pueden ejercer una fuerte influencia en la construcción de las identidades de género de los educandos. Pueden consolidar las visiones tradicionales de hombres y mujeres o, por el contrario, desafiar las normas y los valores discriminatorios. No solamente se trata de herramientas para transmitir conocimiento, sino que reflejan y reproducen las normas sociales y de género y, por consiguiente, repercuten en la manera en que los niños y las niñas ven el mundo (UNESCO, 2020a). Las normas y los valores de género tienen un impacto en las prácticas y las actitudes. Asimismo, moldean las aspiraciones de los niños y las niñas e imponen los comportamientos y atributos que se esperan de los hombres y las mujeres (Heslop, 2016). Una revisión realizada por el equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo mostró que los países siguen desarrollando libros de textos en los que se incluyen estereotipos de género. En Europa, 23 de los 49 países no abordan de manera explícita la orientación sexual ni la identidad de género en su currículo (UNESCO, 2020b) por lo que invisibilizan a los educandos LGBTIQ. Los estudios de caso encargados por la UNESCO y por el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo han mostrado un progreso variado a la hora de abordar los prejuicios en los libros de texto. En Comoras, los libros de textos todavía incluyen estereotipos de género, en parte debido a la falta de capacitación en materia de género para las personas que los elaboran. Etiopía ha logrado avances, pero los estereotipos siguen existiendo porque las mujeres han estado excluidas del proceso de elaboración de los libros de texto. Nepal creó libros de texto y materiales de aprendizaje con una mayor perspectiva de género al proporcionar orientación en materia de género a través de una persona experta que revisa el material y al realizar auditorías en materia de género cada cinco años (UNESCO, 2020a). Si bien hay muchas investigaciones que han analizado las implicaciones de los estereotipos de género para las estudiantes, no existen suficientes investigaciones acerca de las implicaciones para los varones. Evans y Davies (2000) hallaron que en los libros de lectura de la escuela primaria se presenta a los hombres como agresivos, pendencieros y competitivos. Cuando durante una consulta se preguntó acerca de la discriminación de género en los libros de textos en la República de Corea, los encuestados señalaron que las bailarinas y enfermeras eran mayoritariamente mujeres (Ministerio de Igualdad de Género y Familia de la República de Corea, 2018). Un estudio sobre los textos utilizados para la materia de estudios sociales en una escuela primaria de China encontró que se mostraban a todos los soldados como hombres y a todos los docentes como mujeres (Benavot y Jere, 2016). Esto tiene implicaciones graves en la manera en que los niños construyen su sentimiento de masculinidad y puede incluso limitar sus elecciones profesionales, por ejemplo, en el sector de la asistencia y la enseñanza.

los niños” (Ministerio de Educación de Jamaica, 2012, pág. 6). Existen otras políticas que podrían resultar beneficiosas para los niños, aunque no los mencionan de manera explícita. La Política Sectorial de Namibia sobre la Educación Inclusiva incluye una reforma del currículo de la educación nacional básica con el fin de “reflejar la diversidad de las necesidades de todos los educandos” (Ministerio de Educación de Namibia, 2013, pág. 7). La Política Nacional de Educación de India de 2020 fomenta la educación inclusiva para abordar el acceso y las necesidades de aprendizaje de los grupos con un nivel socioeconómico desfavorecido. Incluye un “Fondo para la Integración de Género” con el fin de dar prioridad a las estrategias que aborden las dificultades que sufren las niñas, así como los niños transgénero, aunque, una vez más, no se hace mención específica a los varones (Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos de India, 2020).

La **educación integral en sexualidad** (EIS) (ver **Recuadro 14**) desempeña una función crucial en la promoción del bienestar y la salud de los y las jóvenes y puede hacer frente a las normas de género y a las versiones de masculinidad dañinas, así como a cuestiones relativas a la igualdad de género. La participación exitosa de hombres y niños para la consecución de la igualdad de género puede contar con el apoyo de un sólido marco de política en materia de educación en sexualidad (Doyle y Kato-Wallace, 2021). En Suecia, se espera que la educación en sexualidad fomente la igualdad de género y la igual dignidad de todos, y forma parte de un currículo escolar obligatorio más amplio que defiende de manera explícita la igualdad de género como objetivo global de la educación. La política establece que la “escuela tiene la responsabilidad de contrarrestar los patrones tradicionales de género... y proporcionar un alcance para que los

educandos puedan explorar y desarrollar sus habilidades y sus intereses independientemente de su género” (Ministerio de Educación de Suecia, 2014, pág. 13).

De los 19 países examinados en profundidad para este informe, 10 cuentan con algún tipo de educación en sexualidad o de habilidades para la vida tanto en la primaria como en la secundaria. Documentos de Bangladesh y Finlandia mencionan un marco jurídico general o políticas cuyas características específicas no quedan claramente definidas. Armenia dispone de un programa académico que aborda algunos aspectos de la educación en sexualidad, pero solamente a nivel de la educación secundaria. Bhután, Myanmar y Suriname no cuentan en la actualidad con orientaciones para la educación integral en sexualidad.

Un reciente informe de la UNESCO sobre la situación mundial proporciona información acerca del progreso realizado para incluir la educación integral en sexualidad en las políticas y las prácticas de educación en el mundo (UNESCO, 2021e). De los 155 países con datos, el 85 por ciento dispone de políticas, leyes o marcos jurídicos relacionados con alguna forma de educación en sexualidad. A pesar de este contexto político favorable, el informe advierte acerca de una brecha importante entre la política y la implementación y señala la capacitación docente como una preocupación. En cuanto al contenido, la variación es significativa. A pesar de que 49 países informaron que contaban con currículos de educación en sexualidad con perspectiva de género y basados en las habilidades para la vida tanto en la primaria como en la secundaria, un análisis más detallado del contenido en los distintos países indica que es necesario realizar progresos considerables para disponer de un programa educativo realmente integral dado que algunos temas clave están ausentes o se enseñan demasiado tarde (ibíd.). A nivel de políticas, es necesario centrarse en las necesidades de los niños (ibíd.).

Existen sinergias importantes entre la pedagogía con perspectiva de género y la enseñanza de la educación integral en sexualidad. En Ghana, por ejemplo, la labor realizada en conjunto con expertos del Ministerio de Educación para fomentar las capacidades en los enfoques con perspectiva de género resultó en la aprobación de módulos sobre educación en sexualidad en los que se incluían actividades en materia de diversidad, no discriminación e igualdad de género en el aula (Atangana-Amougou, 2017).

### Prohibir el castigo corporal

Para prevenir y responder a la violencia en el entorno escolar es necesario disponer de enfoques integrales que incluyan legislación, orientaciones en materia de políticas que respalden intervenciones con base en las escuelas y

## RECUADRO 14

### Educación integral en sexualidad (EIS)

La educación integral en sexualidad es un proceso de enseñanza y aprendizaje con base en el currículo que versa sobre los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. Su propósito es dotar a los niños y las niñas de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les empoderen para proteger y disfrutar de su salud y su bienestar. Ayuda a los y las jóvenes a desarrollar relaciones respetuosas y no violentas y a tomar decisiones positivas y proteger sus derechos y los de los demás. La EIS se puede ofrecer en entornos formales o no formales y su denominación es distinta en función del entorno (UNESCO, 2021e).

las comunidades, y mecanismos sólidos de seguimiento (UNESCO y UNGEI, 2015). Según la **Iniciativa para Poner Fin al Castigo Corporal** de la Alianza Global para Poner Fin a la Violencia contra la Niñez (2021), el progreso a nivel mundial para poner fin al castigo corporal se está acelerando. Hasta el momento, 135 países han elaborado legislaciones para prohibir completamente el castigo corporal en las escuelas. Colombia es el más reciente en haberlo hecho y así se convirtió, en 2021, en el 11° país de América Latina en prohibir todo castigo corporal infligido en los niños y las niñas. La promulgación de esta ley es el resultado de una colaboración entre el gobierno y grupos activistas que trabajan en favor de los derechos de la infancia y requiere que las y los responsables gubernamentales de la elaboración de políticas implementen una estrategia **nacional de prevención pedagógica** para identificar y proporcionar capacitación en materia de prácticas disciplinarias no violentas (ibíd.).

En Bhután, Gambia y Jamaica, el castigo corporal sigue siendo legal en algunos entornos educativos, aunque Jamaica es uno de los países que apoyó un **llamamiento a la acción de Safe to Learn** en marzo de 2020, que incluía el compromiso de prohibir el castigo corporal en las escuelas y la promoción de la disciplina positiva (ibíd.). En muchos países, la implementación de políticas es un desafío: en la actualidad, 32 países tienen políticas educativas o directivas ministeriales para limitar el castigo corporal en las escuelas que sin embargo no se aplican de manera adecuada mediante una legislación nacional o medidas de rendición de cuentas, entre los que se incluyen Armenia, Bangladesh, Myanmar, Rwanda y Suriname (ibíd.). Datos de países tales como India, Kenya, Perú, Sudáfrica y Uganda, indican que, si bien el castigo corporal en las escuelas está prohibido, su prevalencia es elevada (Devries, et al., 2015; Gershoff, 2017; Guerrero y Rojas, 2016; Statistics South Africa, 2016; Together for Girls, 2021). **INSPIRE** es un paquete técnico desarrollado por 10 agencias y liderado por la Organización Mundial de la Salud para poner fin a la violencia contra niños y niñas. Subraya la necesidad de llevar a cabo reformas políticas y de la legislación para prohibir el castigo corporal en las escuelas y en las comunidades e incluye un marco de política y un programa con base en evidencia que recomiendan realizar campañas de sensibilización, capacitación en materia de disciplina positiva e iniciativas basadas en la comunidad (Alianza Global para Poner Fin a la Violencia contra la Niñez, 2021).

El hecho de contar con un marco político y jurídico sólido es crucial en los entornos afectados por conflictos en los que el malestar debilita la rendición de cuentas y exacerba la violencia en las escuelas, comunidades y campos de refugiados (Winthorp y Kirk, 2005). Las **Normas Mínimas de la Red Interinstitucional para la Educación en**

**Situaciones de Emergencia (INEE**, por sus siglas en inglés) para la educación integran estrategias para hacer frente a la violencia en contextos educativos dentro de las respuestas interinstitucionales —respuesta coordinada para garantizar que se aborden las necesidades durante las crisis— a emergencias complejas (INEE, 2020).

### Abordar el acoso y la violencia entre pares

Siete de los 19 países examinados cuentan con políticas y leyes que abordan de manera específica la violencia y el acoso entre pares en el entorno escolar. En Filipinas, la **Ley Contra el Acoso** obliga a todas las escuelas a que adopten políticas para abordar los incidentes de violencia en el entorno escolar que incluyen el acoso, el ciberacoso y la violencia contra estudiantes con base en su orientación sexual, identidad de género o expresión de género (SOGIE) (loverno, 2021). Ordena el establecimiento de mecanismos seguros de denuncia y describe sanciones por incumplimiento. La Ley está orientada a escuelas y comunidades, y proporciona un marco para sensibilizar a nivel nacional y realizar iniciativas de desarrollo de capacidades (ONU, 2016). La documentación de las políticas señala el riesgo de que se cometan actos de violencia y acoso en el entorno escolar, incluidos entre niños e individuos LGBTIQ, y pide el establecimiento de un coordinador de violencia contra mujeres y niños y niñas en todas las escuelas. En Jordania, se ha establecido un programa de orientación y asesoramiento para hacer frente a la violencia, el acoso y el consumo de drogas, al igual que en Gambia. Abordar la violencia de género es parte del programa educativo en materia de habilidades para la vida.

Varios países de Europa han elaborado políticas para mitigar la violencia de género en el entorno escolar, que incluye la violencia con base en la orientación sexual y la identidad y expresión de género. En Portugal, se han introducido nuevas políticas para facilitar la inclusión de educandos transgénero e intersexuales en las escuelas, así como planes nacionales para hacer frente a la discriminación con base en la SOGIE. En el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, el gobierno ha financiado varios programas para prevenir y responder al acoso en el entorno escolar con base en la SOGIE. En la región de Asia Oriental y el Pacífico, varios países cuentan con leyes y programas académicos u orientaciones en cuestión de políticas para abordar la discriminación y, en menor grado, la violencia con base en el SOGIE en el entorno escolar (UNESCO, 2021c). En Fiji, la **Política de Protección de la Infancia en el Entorno Escolar** de 2015 exige que las escuelas respeten los derechos, los deseos y la orientación sexual de los niños y las niñas, y que actúen contra el acoso, incluyendo el homofóbico (UNESCO, 2015a).

En Honduras, debido a las inquietudes por las elevadas tasas de violencia de bandas y de muertes de estudiantes, el gobierno introdujo reformas curriculares para incluir la educación para la paz, la resolución de conflictos, y los derechos y los valores humanos (Junta Nacional de Educación de Honduras, 2019). Aunque no se menciona a los jóvenes varones de manera explícita, el gobierno reconoce que el hecho de mejorar el acceso a la educación y la inclusión de los más desfavorecidos puede contribuir a reducir la violencia (ibíd.).

### Abordar el impacto del COVID-19 en el abandono escolar de los niños

La medida en que se puede mitigar el impacto que la pandemia de COVID-19 ha tenido en la desvinculación y las desventajas educativas que sufren los niños depende de la eficacia de las respuestas gubernamentales durante el cierre de las escuelas, así como de la capacidad de los hogares y de los educandos para acceder y participar en el aprendizaje ofrecido a distancia (Azevedo, 2020). Sin embargo, las encuestas realizadas en varios países sobre las políticas de los gobiernos para responder a la perturbación educativa debido a la pandemia de COVID-19 no indican si estaban

orientadas específicamente a los niños, si bien muchos países implementaron estrategias para llegar a distintos grupos desfavorecidos (UNESCO et al., 2021). Las y los responsables de la elaboración de políticas deben establecer medidas compensatorias a corto y largo plazo para reincorporar a los educandos en la educación y abordar las pérdidas de aprendizaje, especialmente en las comunidades más afectadas y entre los grupos más desfavorecidos, o en aquellos con necesidades de aprendizaje adicionales (Darmody et al., 2021), todo ello con un prisma de género que incluya la manera de abordar las necesidades de los niños.

En los países de ingresos altos incluyendo el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, el apoyo escolar y los programas de tutoría individuales o en pequeños grupos ofrecen a los educandos oportunidades para ponerse el día (ibíd.). En los países de ingresos medios o bajos donde ya existe una gran cantidad de niños (y niñas) desescolarizados, el apoyo escolar para los educandos que regresan a la escuela y los programas de aprendizaje acelerado para reincorporar a los niños y las niñas en la educación formal pueden dar como resultado opciones de política cruciales (Azevedo et al., 2020), aunque es necesario abordar las posibles deficiencias presupuestarias.



Una encuesta conjunta de UNESCO-UNICEF-Banco Mundial (2020) que se llevó a cabo en el momento álgido de los cierres escolares preguntó a los Ministerios de Educación de 149 países acerca de sus políticas para prevenir la exclusión de educandos que no tenían acceso al aprendizaje a distancia. La mayor parte de los países introdujeron estrategias multiplataforma, aunque son muy variadas en función del país. Una tercera parte de los países de bajos ingresos que participaron afirmaron que *no* habían tomado medidas específicas para hacer frente al riesgo de exclusión de las y los estudiantes del aprendizaje a distancia, una cifra seis veces mayor en comparación con los países de ingresos altos (Azevedo et al., 2020). Los países de ingresos altos y medios eran más propensos a desarrollar un paquete de medidas para proporcionar plataformas que garantizaran un aprendizaje flexible y de ritmo propio, plataformas de aprendizaje asincrónicas, así como instalaciones escolares para apoyar a los educandos con necesidades especiales o para aquellos en situación de riesgo (ibíd.).

Muchos de los niños y las niñas que regresan a la escuela se habrán quedado a la zaga y necesitarán apoyo correctivo para ponerse al día (Giannini et al., 2021). Según la encuesta conjunta de UNESCO-UNICEF-Banco Mundial de 2020, el 44 por ciento de los Ministerios de Educación encuestados habían empezado programas de aprendizaje correctivo con el objetivo de mitigar las pérdidas de aprendizaje. Otras respuestas incluyen: la revisión de los calendarios académicos (un 39 por ciento), la evaluación de las y los estudiantes en su retorno a la escuela (un 35 por ciento) y políticas revisadas de exámenes y de promoción automática de grados (un 18 por ciento). En el 17 por ciento de los países se establecieron programas de aprendizaje para llegar a niños y niñas desescolarizados (UNESCO et al., 2020). En Lesotho, el Ministerio de Educación y UNICEF recibieron una subvención de la Alianza Mundial para la Educación para poder desarrollar directrices y programas de aprendizaje acelerado orientados a educandos desfavorecidos haciendo especial hincapié en los varones adolescentes de comunidades de pastores de zonas rurales montañosas que ya se encuentran en una situación de riesgo elevada de abandono escolar (Alianza Mundial para la Educación, 2021).

De febrero a abril de 2021, una tercera iteración de la encuesta conjunta de UNESCO-UNICEF-Banco Mundial que incluía a la OCDE actualizó la información disponible sobre las políticas de respuesta de 143 países, y de su impacto. La encuesta halló que más de dos tercios de los países informaron que las medidas correctivas para abordar las brechas de aprendizaje se estaban aplicando de forma generalizada para las y los estudiantes de primaria y secundaria a medida que abrían las escuelas (UNESCO

et al., 2021), lo que supone un aumento importante en relación con las rondas previas de la encuesta. Se trataba en su mayor parte de países de ingresos altos y medios-altos que en el pasado no habían comunicado acerca de la aplicación de medidas correctivas (UNESCO et al., 2020).

En cuanto a las escuelas que seguían confinadas, el acceso equitativo al aprendizaje en línea seguía suponiendo un reto, en particular para ese único 25 por ciento de los países de ingresos bajos que tenía planes de proporcionar dispositivos o conexión a Internet con subvenciones o a costo cero. La gran mayoría de los países de ingresos bajos utilizaban la radio o la televisión para ofrecer aprendizaje a distancia. Sin embargo, un tercio de los países de ingresos bajos o medios-bajos que utilizaban medios de difusión informaron de que solamente conseguían llegar a menos de la mitad de los educandos (UNESCO et al., 2021). En términos de las dimensiones de género de las políticas de respuesta, menos de la mitad de los países declararon haber tomado una o más medidas para apoyar la educación de las niñas. No se hizo mención específica de los niños (ibíd.).

Un informe de UNICEF acerca de la inclusión de los niños y las niñas con discapacidad en las políticas de respuesta al COVID-19 mostró que su exclusión se había exacerbado a medida que el aprendizaje se transfería a plataformas a distancia y en línea. En la región de Asia Oriental y el Pacífico, solamente una quinta parte de los gobiernos encuestados (el 19 por ciento) había adoptado medidas para apoyar el aprendizaje de los niños y las niñas con discapacidad. En el Sur de Asia, el 37 por ciento de los gobiernos adaptaron sus respuestas para conseguir que el aprendizaje fuera accesible para los niños y las niñas con discapacidad (UNESCO y UNICEF, 2021). A pesar de reconocer que en la región de Asia Oriental y el Pacífico “los niños con discapacidad participan menos que las niñas con discapacidad y obtienen peores resultados”, no se mencionan las dificultades a las que se enfrentan los niños como grupo (ibíd., pág. 29).

Algunos programas e iniciativas que se dirigen principalmente a las niñas como respuesta a la pandemia de COVID-19 han beneficiado a los niños. Making Ghanaian Girls Great! (¡Hacer que las niñas de Ghana sean maravillosas!), financiado por el Ministerio de Asuntos Exteriores, Commonwealth y Desarrollo del Reino Unido como parte del programa Girls Education Challenge II (Desafío Educativo de la Niñas II), es una iniciativa que ha demostrado tener efectos positivos al mejorar la alfabetización y la aritmética para las niñas y los niños mediante contenido de literatura y matemáticas basado en la televisión y administrado en contextos de aula con el apoyo de la o el docente (Johnston y Ksoll, 2017). Cuando las escuelas cerraron, la iniciativa colaboró con la Corporación de Radiodifusión de Ghana para impartir

lecciones de educación básica a los educandos desde el jardín de infancia hasta el último curso de secundaria. Las clases se ofrecieron a través de Ghana Learning TV, un nuevo canal que ofrecía los contenidos sin coste alguno para el espectador. El programa también ofrecía a las y los estudiantes sin acceso a la televisión en directo y a aquellos con discapacidades la posibilidad de acceder a los contenidos a través de grabaciones de audio de las clases televisadas emitidas por la radio y programas de televisión con subtítulos y lenguaje de signos.

## Conclusión

A pesar de los evidentes patrones de género en la educación en algunos países, son escasos los programas e iniciativas que abordan la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños; y menos aún las políticas sistémicas que hacen frente a los obstáculos a los que se enfrentan. Asimismo, faltan programas, políticas e iniciativas que se ocupen de las desventajas

interseccionales de los niños. Esta revisión encontró algunos programas que trabajan con niños para cambiar las normas relacionadas con la masculinidad.

Tal como ha quedado demostrado en esta revisión, los programas, las políticas y las iniciativas que se implementan para mejorar la educación de todos los educandos tienen un importante efecto positivo en los niños en los contextos en que están desvinculados o desfavorecidos. Resultan mucho más eficaces cuando incorporan la cuestión de género e incluyen acciones específicas transformativas de género. Las intervenciones que trabajan a varios niveles, desde el individual, de pares y familia, al escolar y social y estatal pueden resultar estratégicas y eficaces. De manera general, hay poca evidencia sólida acerca de la eficacia de las políticas, los programas y las intervenciones que se dirigen a abordar la desvinculación y las desventajas educativas que sufren los niños.





**Capítulo 5**

Conclusiones y  
recomendaciones

## Conclusiones y recomendaciones

El objetivo de la Agenda 2030 es no dejar a nadie atrás mediante el ODS 4 que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Para ello, es necesario aumentar los esfuerzos no solamente para conseguir que las niñas accedan a la escuela y proporcionar entornos de aprendizaje estimulantes, sino también para mantener a los niños en la educación y apoyar su trayectoria educativa. Se necesitan por lo tanto contenidos, procesos y entornos de aprendizaje y de enseñanza transformativos de género y políticas, planes y recursos que respalden la igualdad de género.

Muchos niños y niñas siguen sin poder ejercer el derecho a la educación. Aunque en general las niñas tienen menos probabilidades que los niños de tener acceso a la escuela, en muchos países los niños corren más riesgo de no avanzar en sus estudios o de no terminar la educación. Aunque, en el pasado, la desvinculación y el abandono de los niños era una cuestión que preocupaba principalmente a los países de ingresos altos, en muchos países de ingresos medios y bajos se están quedando a la zaga en comparación con las niñas en la escolarización y finalización de la educación básica. En general, hay menos niños que avanzan hasta la educación terciaria. Los varones representan más de la mitad de los niños y niñas desescolarizados a nivel mundial, la mayoría de ellos en la educación secundaria. La crisis mundial de aprendizaje ha dejado patente que hay muchos niños y niñas que están escolarizados pero que no están aprendiendo de manera adecuada. La persistente brecha de género en las competencias de lectura y de alfabetización en detrimento de los niños continúa agrandándose en muchos países. Si no se toman medidas para abordar las necesidades de aprendizaje de todos, es muy posible que los cierres de las escuelas y la pérdida de aprendizaje a causa del COVID-19 agraven las disparidades de género ya existentes.

Tal como muestra este informe, existen múltiples factores que combinados previenen que los niños participen plenamente en el aprendizaje y que contribuyen a su abandono escolar. Algunos de los factores estructurales que repercuten en el abandono escolar de los niños son la pobreza y la necesidad de trabajar. Las normas y expectativas de género tienen un impacto en la motivación y el deseo de los niños para aprender. Las normas sociales y los estereotipos de género presionan a los niños para que elijan ciertas profesiones que pueden tener como consecuencia que terminen prematuramente

la educación. En algunos contextos, la facilidad de los varones para entrar en el mercado laboral puede dar como resultado su abandono prematuro de la educación. A nivel institucional, las bajas expectativas o los sesgos de las y los docentes, la división por clases con base en las habilidades de los educandos y la repetición escolar constituyen factores de desmotivación para los niños que tienen un impacto negativo en sus resultados académicos y en su retención. Los entornos escolares autoritarios, las disciplinas severas y la violencia o el miedo a la violencia también contribuyen al absentismo y empujan a los niños a abandonar la escuela. A nivel interpersonal, la ausencia del apoyo de la familia, así como la presión de los pares repercuten en la retención de los niños y en su desempeño escolar.

Los niños procedentes de grupos marginados y vulnerables, al igual que ocurre con sus contrapartes femeninas, se enfrentan a desventajas desproporcionadas en los resultados académicos, en particular cuando ello se combina con la pobreza. El contexto a nivel macro, como los conflictos, las crisis humanitarias y la actual pandemia de COVID-19, así como la inestabilidad económica y un entorno legal y político frágil, agravan las desigualdades y los desafíos para garantizar que todos los niños y todas las niñas reciban una educación inclusiva y de calidad.

A pesar de la existencia de evidentes patrones de género en la educación en algunos contextos, son escasos los programas e iniciativas que abordan la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños, y muy pocas las políticas sistémicas y específicas de género destinadas a los niños. En general, se ha prestado poca atención al tema, y las políticas que se han establecido se encuentran mayoritariamente en países de ingresos altos. Pocos países de ingresos medios y bajos cuentan con políticas específicas para mejorar el índice de matriculación y finalización de la educación básica de los niños, incluso en aquellos en los que las disparidades en su detrimento son severas. Faltan políticas, programas e iniciativas que aborden las desigualdades transversales de los niños que a menudo perjudican a los más marginados.

A pesar de que hay poca evidencia sólida sobre la eficacia de las políticas, los programas y las iniciativas que abordan la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños, este informe ha identificado varios elementos clave que tienen el potencial de apoyar la educación de los mismos (ver **Cuadro 3**).

**Cuadro 3:** Elementos clave de prácticas positivas y prometedoras

ELEMENTOS CLAVE	MACROSISTEMA	MESOSISTEMA	MICROSISTEMA
Los programas y las políticas multinivel que tratan de entender y abordar los factores que influyen en la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños a nivel del macrosistema (estatal y social), del mesosistema (comunidad e instituciones educativas) y del microsistema (individuos, familia y pares) repercuten en la participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños.	X	X	X
Políticas, programas e iniciativas transformativos de género con base en evidencia sólida que utilizan una gran variedad de métodos y perspectivas.	X	X	X
Programas educativos transformativos de género y actividades continuas en las escuelas desde una edad temprana para fomentar el análisis crítico de las normas sociales dañinas, las desigualdades de género y las masculinidades, y el fortalecimiento de las destrezas sociales y emocionales de los niños.	X	X	
Capacitación en materia de pedagogías y entornos escolares transformativos de género para docentes y directores de escuela con la participación de facilitadores bien formados y que hayan desafiado sus propios prejuicios de género.	X	X	
Colaboración entre los actores nacionales y locales de los departamentos de educación, empleo, juventud y justicia para abordar el abandono escolar temprano.	X	X	
Acciones inclusivas que respondan a las necesidades de niñas y niños por igual y que no mejoren las oportunidades de los niños en detrimento de las niñas y viceversa.	X	X	
Prestar atención a la interseccionalidad, así como a la accesibilidad y pertinencia de programas destinados a niños, niñas y jóvenes marginados y asegurarse de que se escuchen sus voces. Evitar que los niños marginados se conviertan en un grupo de población problemática para el diseño de políticas y programas y así prevenir su estigmatización.	X		X
Enfoques centrados en toda la escuela que involucren a toda la comunidad escolar para identificar y abordar las necesidades de los educandos y trabajar con directores de escuela, docentes, padres y educandos.		X	X
Hacer frente al bajo rendimiento de los niños lo antes posible, por ejemplo, en la atención y educación de la primera infancia, y ofrecer apoyo temprano para la lectura. Exposición a modelos y mentores masculinos que puedan ayudar a eliminar estereotipos y a aumentar la motivación de los niños para aprender.	X	X	X
Participación activa de niños, niñas, y hombres y mujeres jóvenes en intervenciones destinadas a prevenir la violencia de género en el entorno escolar, incluyendo enfoques con base en la comunidad y en los pares.		X	X

## Recomendaciones

Este informe ha analizado los muchos factores que contribuyen a la desvinculación de y las desventajas en la educación que sufren los niños. Gracias a un enfoque amplio e inclusivo de la educación, así como a un apoyo focalizado y adaptable cuando sea necesario, es posible tanto abordar las necesidades específicas de los niños como fomentar distintas maneras de pensar acerca del género. Se requiere voluntad política y la elaboración de políticas a todos los niveles para sensibilizar acerca de las dificultades a las que se enfrentan los niños marginados y desfavorecidos y para reforzar la promulgación de iniciativas y programas adecuados.

El futuro impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación en general y en la educación de los niños en particular todavía es incierto. Para garantizar el derecho a la educación y a la igualdad de género, es importante seguir abordando los desafíos actuales y mitigar el daño a mediano y largo plazo. El reciente informe de la UNESCO *Cuando las escuelas cierran: El impacto de género del cierre de las escuelas por el COVID-19* formula varias recomendaciones en la materia (UNESCO, 2021g).

Para garantizar el derecho a la educación de todos los niños, todas las partes interesadas —gobiernos, socios para el desarrollo (organizaciones bilaterales y multilaterales, sociedad civil, el sector privado y la academia), comunidades, escuelas, familias y cuidadores, y educandos— deben trabajar conjuntamente mediante la realización de acciones personalizadas en función de los contextos específicos de cada país (ver **Cuadro 4**).

Abordar la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños no es un juego de suma cero, sino que beneficia tanto a los niños como a las niñas y a la sociedad en general. El género siempre es una cuestión de relaciones. Si se quiere abordar la desigualdad de género en y a través de la educación, así como desafiar las normas de género tradicionales, es preciso incluir a los niños y a los hombres, lo cual supone garantizar que los niños vayan a la escuela y aprendan. De lo contrario, se pierde una oportunidad vital para incluir a los niños en la enseñanza, el contenido y el aprendizaje transformativos de género. Es preciso mejorar la educación para los educandos varones, mujeres y de género no binario para no dejar a nadie atrás. El derecho a la educación debe ser para todas y todos.

**Cuadro 4:** Recomendaciones

SISTEMAS DE MARCO ECOLÓGICO	MICROSISTEMA			MESOSISTEMA		MACROSISTEMA	
	Estudiantes	Familia	Pares	Comunidades	Escuelas	Gobiernos	Socios para el desarrollo
<b>Fomentar el acceso igualitario a la educación y prevenir el abandono escolar de los niños</b>							
De conformidad con el ODS 4, proporcionar 12 años de educación gratuita, financiada públicamente, inclusiva, equitativa y de calidad, sin discriminación, con la adopción de medidas como el subsidio de los costes indirectos asociados a la escolaridad, la elaboración de programas de protección social como transferencias monetarias para familias pobres, y la garantía de sistemas educativos y escuelas que respondan a las necesidades y los intereses específicos de cada género.						X	
Movilizar apoyo para fomentar políticas transformadoras de género en la educación de los niños y las niñas.				X			X
Elaborar programas de aprendizaje acelerado y de transición para los niños que, igual que las niñas, no pudieron beneficiarse de una educación o para quienes esta se vio interrumpida.						X	X
Fortalecer y hacer cumplir la legislación y las normativas laborales y asegurarse de que estén en conformidad con las políticas de educación obligatoria con el fin de evitar que la juventud quede fuera de la escuela y prevenir daños.						X	
Supervisar el rendimiento académico de las y los estudiantes, el índice de asistencia y otros indicadores de abandono escolar, dando seguimiento con estudiantes y padres según sea necesario.	X	X			X	X	
Respaldar intervenciones, incluida la orientación profesional, para ayudar a los niños y jóvenes varones a entender el valor de la educación superior.	X	X	X	X	X	X	
Trabajar en conjunto con comunidades locales en las que los niños se encuentran en riesgo de abandono escolar para sensibilizar acerca de la importancia de finalizar un ciclo básico educativo completo.		X		X	X	X	X
Reformar las prácticas tradicionales o adaptar el momento de su realización, como por ejemplo las ceremonias de iniciación, que hacen que los niños dejen de ir a la escuela.	X	X		X		X	
Aprovechar las lecciones aprendidas en el extenso trabajo llevado a cabo para identificar y abordar los obstáculos que obstaculizan la educación de las niñas.				X	X	X	X
<b>Hacer que el aprendizaje sea transformador de género, seguro e inclusivo para todas y todos los educandos</b>							
Crear entornos de aprendizaje transformadores de género e inclusivos que respondan a las necesidades de todas y todos los educandos. Esto incluye capacitar a las y los docentes en pedagogías transformadoras de género, permitirles cuestionar las normas de género rígidas y hacer que los programas escolares, la enseñanza y el aprendizaje sean transformadores de género, inclusivos y libres de estereotipos.	X				X	X	X
Promocionar una cultura de aprendizaje positiva que estimule el interés de todas y todos los educandos, con docentes justos que muestren altas expectativas en todos los niños y niñas y que les aporten comentarios constructivos que fomenten relaciones estudiante-docente de gran calidad.	X				X		

Introducir o reforzar el apoyo lingüístico para el aprendizaje, como opciones de instrucción en la lengua materna y apoyo lingüístico escolar para estudiantes de minorías étnicas, migrantes, desplazados y refugiados.					X	X	
Implementar programas de tutoría y de mentoría para niños con rendimiento escolar deficiente.					X	X	
Promover enfoques de “toda la escuela” para fomentar la igualdad de género e incluir a los padres y a la comunidad en las actividades diseñadas para eliminar los estereotipos de género.	X	X	X	X	X	X	X
Prohibir el castigo corporal en la escuela, introducir, difundir y hacer cumplir los códigos de conducta a las y los docentes y a las y los estudiantes, y proporcionar capacitación sobre disciplinas positivas y no violentas a la docencia, así como mecanismos eficaces de respuesta y de vigilancia.					X	X	
Eliminar la separación de clases y minimizar las prácticas de segregación de género.					X	X	
Suprimir las políticas de repetición e implementar la promoción automática al siguiente grado junto con un apoyo escolar adecuado.					X	X	
Elaborar y utilizar estrategias pedagógicas eficaces para desarrollar las habilidades lectoras de los niños.					X	X	X
Implementar una educación integral en sexualidad y abordar las masculinidades y normas de género dañinas.					X	X	X
Elaborar programas dirigidos a niños y niñas y a jóvenes de ambos sexos para cuestionar las normas de género dañinas y participar críticamente en cuestiones de masculinidades restrictivas a través de actividades curriculares (básicas o adicionales), extracurriculares o comunitarias.	X	X	X	X	X	X	X
Incorporar las reformas curriculares para respaldar el aprendizaje y las habilidades sociales y emocionales.						X	
Prevenir y responder a todo tipo de violencia de género en el entorno escolar a través de la legislación, la orientación normativa, la capacitación docente, los enfoques de “toda la escuela”, las intervenciones comunitarias y los mecanismos de seguimiento y rendición de informes robustos.				X	X	X	X
Proporcionar acceso a información precisa y sin juicios sobre la orientación sexual y la identidad y expresión de género en el entorno escolar.					X	X	
Ofrecer actividades extracurriculares para mantener a los niños en la escuela y ayudarles a desarrollar competencias transferibles y sociales.					X	X	
<b>Invertir en mejores datos y generar evidencia</b>							
Recolectar y publicar datos desglosados por género y características cruzadas para entender mejor la participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños en la educación, incluidos los más marginados. Recopilar y manejar datos sensibles con cuidado.					X	X	X
Apoyar a los gobiernos, cuando sea necesario, para que mejoren el análisis interseccional de niños y jóvenes varones y lo utilicen para elaborar políticas y planes del sector educativo con base en evidencia.							X

Invertir en estudios longitudinales para tener una mejor comprensión sobre cómo se generan las actitudes de género durante la adolescencia e identificar los puntos clave de intervención.						X	X
Invertir en investigaciones acerca de la eficacia de las políticas, los programas y las intervenciones que abordan la desvinculación de y las desventajas en la educación que sufren los niños, en particular en relación con la intersección de las desventajas.						X	X
Llevar a cabo evaluaciones rigurosas para determinar qué medidas funcionan para conseguir que los niños regresen a la escuela y aprendan, con un enfoque en los niños con alto riesgo de pobreza de aprendizaje y de deserción.						X	X
Realizar investigaciones sobre los costes sociales y económicos del abandono escolar de los niños en distintos contextos.						X	X
Realizar investigaciones sobre el papel que la homofobia y la transfobia juegan en el abandono escolar de los niños y elaborar estrategias adecuadas para hacer frente a estos fenómenos y para proteger a la juventud LGBTIQ de la discriminación.						X	X
<b>Desarrollar y financiar sistemas educativos equitativos, inclusivos y transformadores de género</b>							
Aprovechar el actual replanteamiento del sistema educativo en el contexto de la pandemia de COVID-19 para reconstruir mejor y crear sistemas educativos transformadores de género y resilientes a futuras crisis.						X	X
Desarrollar planes y políticas del sector educativo con perspectiva de género basados en la Alianza Mundial para la Educación (AME) y la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) que incluyan un enfoque equitativo más amplio en el que se identifiquen los desafíos a los que se enfrentan los niños de manera desproporcionada o que les son específicos, y asegurarse de que se aborden las necesidades de todas y todos los estudiantes.						X	X
Invertir considerablemente en educación centrándose en las niñas y los niños más necesitados.						X	X
Invertir en servicios de atención y educación de la primera infancia para sentar las bases para el aprendizaje.						X	X
Financiar la implementación de respuestas con base en evidencia con el objetivo de prevenir o eliminar las disparidades de género en todos los ámbitos y en todos los niveles de la educación.						X	X
<b>Promover y garantizar enfoques integrados, coordinados y que abarquen todo el sistema</b>							
Crear y participar en asociaciones con múltiples partes interesadas bajo dirección gubernamental para mejorar la educación de los niños y las niñas.						X	X
Colaborar con grupos de educación locales (facilitando el diálogo sobre políticas entre el gobierno y los asociados bajo dirección gubernamental) y con el Education Cluster (el grupo de coordinación de respuestas para garantizar que las necesidades educativas durante las crisis queden satisfechas).						X	X
Garantizar enfoques completos y coordinados para abordar la desvinculación educativa de los niños, reagrupando a actores de los sectores de educación, género, empleo, juventud, salud y justicia.						X	X



## Bibliografía

## Bibliografía

- ABAAD-Resource Centre. 2021. "Playing for Gender Equality" Toolkit. ABAAD- Resource Centre.
- . 2015. *Annual Report 2015*. ABAAD-Resource Centre.
- Abramovay, M. y Rua, M. d. G. 2005. *Violence in schools: Concise version*. Brasilia, UNESCO.
- Achyut P., Bhatla N., Verma H., Uttamacharya, Singh G., Bhattacharya S. y Verma R. 2016. *Towards gender equality: The GEMS journey thus far*. Nueva Delhi, International Center for Research on Women.
- Adukia, A. 2014. Sanitation and education. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 9, No. 2, 2017, pp. 23–59.
- Agüero, J. M. 2016. *Evaluación de la jornada escolar completa. Ponencia presentada en el primer seminario internacional de jornada escolar completa, "Experiencias, impacto y desafíos de la jornada escolar completa"*. Lima.
- Alcázar, L. 2008. *Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú*. En Benavides, M. (ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: Contribuciones empíricas para el debate*. Lima, Grupo de Análisis para el Desarrollo, pp. 41-81.
- Alcott, B. y Rose, P. 2015. *Schools and learning in rural India and Pakistan: Who goes where, and how much are they learning?*, *Prospects*, Vol. 45, No. 3, pp. 345–363.
- Ali, W. 2022. *No dejar a ningún niño o niña atrás: La desvinculación de la educación de los niños; Estudio de caso de Fiji*. Estudio de caso preparado por la UNESCO. Informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños. París, UNESCO.
- Alla-Mensah, J., Henderson, H. y McGrath, S. 2021. *Technical and vocational education and training for disadvantaged youth*. Bonn, Centro Internacional para la Enseñanza y la Formación Técnica y Profesional UNESCO-UNEVOC.
- Allen, T., Atingo, J., Atim, D., Ocitti, J., Brown, C., Torre, C., Fergus, C.A. y Parker, M. 2020. *What happened to children who returned from the Lord's Resistance Army in Uganda?*, *Journal of Refugee Studies*, Vol. 33, No. 4, pp. 663–683.
- Álvarez-Iglesias, A., Hessel, P., Bauer, A. y Evans-Lacko, S. 2021. *Extending COVID-related reforms to conditional cash transfers could improve the life chances of young people in Colombia*. Londres, London School of Economics.
- Amaro, D., Pandolfelli, L., Sanchez-Tapia, I. y Brossard, M. 2020. *COVID-19 and education: The digital gender divide among adolescents in sub-Saharan Africa*. 4 de agosto de 2020. Blog. Nueva York, UNICEF.
- Andrade, F. 2016. *La competencia matemática en estudiantes peruanos de 15 años: Predisposiciones de los estudiantes y sus oportunidades para aprender en el marco de PISA 2012*. Lima, Ministerio de Educación.
- André, P., 2009. *Is grade repetition one of the causes of early school dropout?: Evidence from Senegalese primary schools*. Documento MPRA No. 25665. Cergy-Pontoise, Université de Cergy-Pontoise.
- Aniceto França, M., Allon Duenhas, R. y de Oliveira Gonçalves, F. 2013. *Melhoria da qualidade educacional e redução da violência através de abertura de escolas públicas os finais de semana: Uma avaliação quantitativa, Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Vol. 21, No. 81, pp. 711–738.
- Atangana-Amougou, T. 2017. *UNESCO and gender equality in sub-Saharan Africa: Innovative programmes, visible results*. París, UNESCO.
- Avis, J., Atkins, L., Esmond, B. y McGrath, S. 2020. *Reconceptualising VET: Responses to covid-19*, *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 73, No. 1, pp. 1–23.
- Azevedo, J. P. 2020. *Learning poverty in the time of COVID-19: A crisis within a crisis*. Washington D.C., Banco Mundial.
- Azevedo J. P., Gutierrez M., de Hoyos R. y Saavedra J. 2021. *The unequal impacts of COVID-19 on student learning*. En: Reimers F.M. (ed), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer, Cham, pp. 421-459.
- Banco Mundial. 2022. *Educational underachievement among boys and men*. Washington D.C., Banco Mundial.
- . 2021. *World Bank Data Bank*. Sitio web del Banco Mundial.
- . 2019. *Ending learning poverty: What will it take?* Washington D.C., Banco Mundial.
- . 2018. *The People's Republic of Bangladesh for an additional financing for the reaching out-of-children project II (ROSC II)*. Washington D.C., Banco Mundial.
- . 2015. *Lesotho: Systematic Country Diagnostic*. Washington D.C., Banco Mundial.
- . 2014. *A model from Mexico for the world*. Washington D.C., Banco Mundial.
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukerji, S., Shotland, M. y Walton, M. 2017. *From proof of concept to scalable policies: Challenges and solutions, with an application*, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 31, No. 4, pp. 73–102.
- Banks, J. A. 2015. *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Londres, Routledge.
- Barakat, B., Bengtsson, S., Muttarak, R. y Kebede, E. 2016. *Modelling SDG scenarios for educational attainment and development*. Documento de antecedentes para el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo 2012: Logros y Desafíos. París, UNESCO.
- Barker, G., Heilman, B. y Reichert, M. 2020. *Staying at home with our sons: Fostering healthy masculinity in challenging times*. Washington D.C., Promundo-US y Fundación Kering.
- Barker, G., Ricardo, C. y Nascimento, M. 2007. *Engaging men and boys in changing gender-based inequity in health: Evidence from programme interventions*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- Barker, G., Verma, R., Crownover, J., Segundo, M., Fonseca, V., Contreras, J. M., Heilman, B. y Pawlak, P. 2012. *Boys and education in the Global South: Emerging vulnerabilities and new opportunities for promoting changes in gender norms*, *Thymos Journal of Boyhood Studies*, Vol. 6, No. 1,2, pp. 137–150.
- Barr Rosso, P., Castro Rodríguez, P., Guzmán Rivas, A. y Miranda Molina, L. 2018. *Balance y recomendaciones 2017-2018*. Lima, Consejo Nacional de Educación.



- Baulch, B., 2011. The medium-term impact of the primary education stipend in rural Bangladesh, *Journal of Development Effectiveness*, Vol. 3, No. 2, pp. 243–262.
- Beaman, R., Wheldall, K. y Kemp, C. 2006. Differential teacher attention to boys and girls in the classroom, *Educational Review*, Vol. 58, No.3, pp. 339–366.
- Beilmann, M. y Espenberg, K. 2016. The reasons for the interruption of vocational training in Estonian vocational schools, *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 68, No.1, pp. 87–101.
- Belanteri, R. A., Hinderaker, S. G., Wilkinson, E., Episkopou, M., Timire, C. y De Plecker E. (2020). Sexual violence against migrants and asylum seekers. The experience of the MSF clinic on Lesbos Island, Greece. *PLoS ONE*, Vol. 15, No. 9, pp. 1–14.
- Benavot, A. y Jere, C. 2016. Gender bias is rife in textbooks. 8 de marzo de 2016. Blog. París, Blog de la Educación Mundial.
- Berliner, D. C. 2009. Poverty and potential: Out-of-school factors and school success. Boulder, Colorado, y Tempe, Arizona, Education and the Public Interest Center y Education Policy Research Unit.
- Bertran, M. G. F., Holla, A. y Vakis, R. 2021. Poor expectations: Experimental evidence on teachers' stereotypes and student assessment. Documento de trabajo sobre investigaciones de políticas 9593 Washington D.C., Banco Mundial, Policy and Equity Global Practice and Education Global Practice.
- Bešić, E., Paleczek, L. y Gasteiger-Klicpera, B. 2020. Don't forget about us: Attitudes towards the inclusion of refugee children with(out) disabilities, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 24, No. 2, pp. 202–217.
- Biggs, J. y Tang, C. 2011. Teaching for quality learning at university (4ª ed.). Maidenhead, Open University Press.
- Blum, N. 2009. Small NGO schools in India: Implications for access and innovation, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 39, No. 2, pp. 235–248.
- Borela, V. 2020. ALS curriculum implementation for juvenile delinquents in urban and rural areas in the Philippines: A comparative analysis, *Middle Eastern Journal of Research in Education and Social Sciences*, Vol.1., No.1, pp.1–14.
- Borgonovi, F. y Maghnouj, S. 2018. Bridging the gender gap: What Norway can learn from other countries. París, OCDE.
- Bouillon B., César P. y Tejerina, L. R. (2007). Do we know what works? A systematic review of impact evaluations of social programs in Latin America and the Caribbean. Nueva York, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bradlow, J., Bartram, F., Guasp, A. y Jadva, V. 2017. School report: The experiences of lesbian, gay, bi and trans young people in Britain's schools in 2017. Londres, Stonewall.
- Brind, T., Harper, C. y Moore, K., 2008. Education for migrant, minority, and marginalised children in Europe. Londres, Open Society Institute.
- British Council 2019. Boys' Can Mentoring Programme. Kingston, British Council.
- Bronfenbrenner, U. 1995. Developmental ecology through space and time: A future perspective. En Moen, P. y Elder, G.H (eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*, Washington, D.C., American Psychological Association, pp. 619–647.
- . 1989. Teoría de los sistemas ecológicos. En Vasta, R. (ed.), *Annals of child development*, Vol. 6. Six theories of child development: Revised reformulations and current issues. Greenwich, CT, JAI Press, pp. 187–249.
- Brun, D. 2017. Men and boys in displacement: Assistance and protection challenges for unaccompanied boys and men in refugee contexts. Washington D.C., CARE International y Promundo.
- Bruns, B., Akmal, M., y Birdsall, N. 2019. The political economy of testing in Latin America and sub-Saharan Africa, No. 515. Washington D.C., Centro para el Desarrollo Global.
- Cáceres, C. and Salazar, X. 2013. "Era como ir todos los días al matadero...": El bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú. Lima, IESSDEH, UPCH, PNUD, UNESCO.
- Cahill, H., Beadle, S., Davis, M. y Farrelly, A. 2016. Connect with respect: Preventing gender-based violence in schools. Bangkok, UNESCO.
- Cahill, H., Dadvand, B., Suryani, A. y Farrelly A. [de próxima publicación]. Analysis of experience and outcomes of Connect with Respect violence prevention programme in countries in Eastern and Southern Africa and Asia-Pacific regions. París, UNESCO.
- Cahill, H. y Romei, K. 2019. Preventing gender-based violence in schools in the east and southern Africa region: From consultation to capacity-building. Melbourne, Melbourne Youth Research Centre/University of Melbourne.
- Cappon, P. 2011. Exploring the 'boy crisis' in education. Berlín, Canadian Council on Learning y Fundación Bosch.
- Cardoso, A. R. y Verner, D. 2007. School drop-out and push-out factors in Brazil: The role of early parenthood, child labor, and poverty. Documento de debate IZA No. 2515. Bonn, Institute for the Study of Labour (IZA).
- CARE International. 2016. Final report of the evaluation of the regional project: Boys and men as allies in violence prevention and gender transformation in the Western Balkans – Young Men Initiative (YMI). Sarajevo, CARE International.
- Carrington, B., Francis, B., Hutchings, M., Skelton, C., Read, B., y Hall, I. 2007. Does the gender of the teacher really matter? Seven- to eight-year-olds' accounts of their interactions with their teachers, *Educational Studies*, Vol. 33. No. 4, pp. 397–413.
- Carter, E., Sabates, R., Rose, P. y Akyeampong, K., 2020. Sustaining literacy from mother tongue instruction in complementary education into official language of instruction in government schools in Ghana, *International Journal of Educational Development*, Vol. 76.
- Centre for Public Impact. 2016. The Drive to Reduce Dropout Rates programme in Dutch schools. Londres, Centre for Public Impact.
- Cha, J. 2020. Refugee students' academic motivation in displacement: The case of Kakuma Refugee Camp, *Journal of Education in Emergencies*, Vol. 5, No. 2, pp. 108–146.

- Chisamya, G., De Jaeghere, J., Kendall, N. y Khan, M. A. 2012. Gender and education for all: Progress and problems in achieving gender equity, *International Journal of Educational Development*, Vol. 32, No. 6, pp.743–755.
- Chitiyo, M., Changara, D. M. y Chitiyo, G. 2008. Providing psychosocial support to special needs children: A case of orphans and vulnerable children in Zimbabwe, *International Journal of Educational Development*, Vol. 28, No. 4, pp. 384–392.
- Chuta, N. y Morrow, V. 2015. Youth trajectories through work and marriage in Rural Ethiopia. Documento de trabajo 135. Oxford, Young Lives.
- Ciudad de Buenos Aires. 2021. Censo a personas en situación de calle de la ciudad de Buenos Aires. Mayo de 2021: Resultados y aspectos metodológicos. Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.
- . 2001. Manual operativo. Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.
- Clark, C. y Picton, I. 2020. Children and young people's reading in 2020 before and during lockdown. Londres, National Literacy Trust.
- Clarke, C. 2020. Gender and education in Jamaica: Boys and inclusion in education in the Caribbean. Documento de antecedentes preparado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo sobre América Latina y el Caribe. París, UNESCO.
- Cobbett, M. y Younger, M. 2012. Boys' educational 'underachievement' in the Caribbean: Interpreting the 'problem', *Gender and Education*, Vol. 24, No. 6, pp. 611–625.
- Colclough, C. 2007. Global gender goals and the construction of equality: Conceptual dilemmas and policy practice. In Fennell, S. y Arnot, M. (eds), *Gender Education and Equality in a Global Context: Conceptual Frameworks and Policy Perspectives*. Londres, Routledge.
- Comisión Europea. 2021. Study on gender behaviour and its impact on education outcomes (with a special focus on the performance of boys and young men in education): Final Report. Bruselas, Comisión Europea.
- Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN), 2020. PASEC 2019: Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone - Résumé exécutif. Dakar, CONFEMEN.
- Connell, R. W. 2011. Confronting equality gender, knowledge and global change. Cambridge, Polity Press.
- Consejo de Europa, s.f. Combating gender stereotyping and sexism in the media. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Consejo Nacional de Educación de Honduras. 2019. Plan Estratégico Sectorial de Educación 2018-2030. Tegucigalpa, Consejo Nacional de Educación de Honduras.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (CONEVAL). 2016. Informe de la Evaluación Específica de Desempeño de PROSPERA 2014-15. Ciudad de México, CONEVAL.
- Consejo para la Educación Superior. 2016. Higher education statistics bulletin 2014/15. Maseru, CHE.
- Cooc, N. y Kiru, E. 2018. Disproportionality in special education: A synthesis of international research and trends, *The Journal of Special Education*, Vol. 52, No. 3, pp. 163–173.
- Cordero, C. 2019. 'Campaign created by young people of the Instituto Wem of Costa Rica to reduce macho-patriarchal behaviour in adolescents', documento presentado en Men, Masculinities and Gender Equality in Africa, Latin America, and the Caribbean: Interregional Dialogues, Maputo, Mozambique, 25–27 de febrero de 2019.
- Crawford, L., Hares, S. y Minardi, A. L. 2021. New data on learning loss in Pakistan. 11 de mayo de 2021. Blog. Centre for Global Development.
- Crenshaw, K. 2014. The girls Obama forgot. 29 de julio de 2014. New York Times.
- Crichlow, W. 2014. Hyperheterosexualization and hypermasculinity: Challenges for HIV/AIDS intervention in the Caribbean Trinidad and Tobago. *International Journal of Sociology and Anthropology*, Vol. 6, No. 1, pp. 28–41.
- Crossouard, B., Dunne, M., Szyp, C., Madu, T. y Teekin, B. 2021. Rural youth in southern Nigeria: Fractured lives and ambitious futures, *Journal of Sociology*, pp. 1–18.
- Cuenca, R., Carrillo, S., de los Ríos, C., Reátegui, L. y Ortiz, G. 2017. La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú. Documento de trabajo N° 237. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Ivaro Zevallos, Á. y Sugimaru, C. 2010. De quinto de primaria al fin de la secundaria en seis años: Un estudio longitudinal en Puno. Lima, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Cunningham, M. 2008. Changing attitudes towards the male breadwinner, female homemaker family model: Influences of women's employment and education over the life-course, *Social Forces* 2008, Vol. 7, No. 1, pp. 299–322.
- Cuttance P. y Thompson, J. 2008. Literature review of boys' education for the Ministry of Education. Wellington, Ministerio de Educación.
- Damon, A., Glewwe, P., Wisniewski, S. y Sun, B., 2016. Education in developing countries: What policies and programmes affect learning and time in school? Estocolmo, Expertgruppen för biståndsanalys.
- Darmody, M., Smyth, E. y Russell, H., 2021. Impacts of the COVID-19 control measures on widening educational inequalities, *YOUNG*, Vol. 29, No. 4, pp. 366–380.
- Das, M., Ghosh, S., Miller, E., O'Conner, B. y Verma, R. 2012. Engaging coaches and athletes in fostering gender equity: Findings from the Parivartan program in Mumbai, India. Washington, International Center for Research on Women.
- Dávila, L. 2016. How does Prospera work? Best practices in the implementation of conditional cash transfer programs in Latin America and the Caribbean. Washington D.C., Banco Interamericano de Desarrollo.
- Dean, J. M. 2019. In search of the common wealth: Indigenous education inequality in Australia, Tesis doctoral, Facultad de Educación, University of Canberra.
- Dee, T. y Penner, E. 2019. My brother's keeper? The impact of targeted educational supports. Documento de trabajo CEPA No. 19-07. Paolo Alto, Stanford University.

- Democracy International. 2020. *Positive pathways in Jamaica*. Kingston, Democracy International.
- Departamento de Educación de Filipinas. 2017. *Gender-responsive basic education policy*. Manila, Departamento de Educación de Filipinas.
- . 2014. *Philippine Education for All 2015 review report*. Manila, Departamento de Educación de Filipinas.
- DeStefano, J., Hartwell, A., Schuh-Moore, A. y Balwanz, D. 2006. *Meeting EFA: Reaching the underserved through complementary models of effective schooling*. Documento de trabajo. Washington, D.C., Academy for Educational Development (AED) y USAID.
- Devries, K. M., Knight, L., Child, J. C., Mirembe, A., Nakuti, J., Jones, R., Sturgess, J., Allen, E., Kyegombe, N., Parkes, J. y Walakira, E. 2015. *The good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: A cluster-randomised controlled trial in Uganda*, *The Lancet Global Health*, Vol. 3, No. 7, pp. 378–386.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. y van Den Brink, H. M., 2013a. *A critical review of the literature on school dropout*, *Educational Research Review*, Vol. 10, pp. 13–28.
- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C. y Van Damme, J., 2013b. *The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: A comparative analysis of EU countries*, *European Journal of Education*, Vol. 48, No. 3, pp. 331–345.
- Dhar, D., Jain, T. y Jayachandran, S. 2018. *Reshaping adolescents' gender attitudes: Evidence from a school-based experiment in India*. Cambridge, National Bureau of Economic Research.
- Dirección de Educación Primaria de Bangladesh. 2018. *Fourth Primary Education Development Program (PEDPA)—Infrastructure Plan and Planning Guidelines*. Dhaka, Dirección de Educación Primaria de Bangladesh.
- Doyle, K. y Kato-Wallace, J. 2021. *Program H: A review of the evidence: Nearly two decades of engaging young men and boys in gender equality*. Washington, D.C., Promundo.
- Dumas, M. J. 2016. *My brother as “problem”: Neoliberal governmentality and interventions for black young men and boys*, *Educational Policy*, Vol. 30, No. 1, pp. 94–113
- Dunn, C. M. 2021. *Conditional cash transfer programs in Latin America*. 16 de marzo de 2021. Borgen Magazine.
- Dunne, M., Humphreys, S. y Szyp, C. 2021. *Education and work: Children's lives in rural sub-Saharan Africa*. Documento de trabajo ACHA 9, Brighton, Action on Children's Harmful Work in African Agriculture, Institute of Development Studies.
- Dunne, M., Sabates, R., Bosumtwi-Sam, C. y Owusu, A. 2013. *Peer relations, violence and school attendance: Analyses of bullying in senior high schools in Ghana*, *The Journal of Development Studies*, Vol. 49, pp. 285–300.
- Duryea, S., Lam, D., y Levison, D. 2007. *Effects of economic shocks on children's employment and schooling in Brazil*, *Journal of Development Economics*, Vol. 1., pp.188–214.
- Edström, J., Hassink, A., Shahrokh, T. y Stern, E. 2015. *Engendering men: A collaborative review of evidence on men and boys in social change and gender equality*. EMERGE Evidence Review. Washington D.C. Promundo-US, Sonke Gender Justice y Institute of Development Studies.
- Ellis, E.G. 2018. *Gender complexities in Jamaican secondary education: Class culture and the ‘elephant’ in the room*, *Gender and Education*, Vol. 30, No. 8, pp. 1019-1031.
- Engzell, P., Frey, A. y Verhagen, M. D., 2021. *Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic: An early systematic review*, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 118, No. 17, pp. 1-7.
- Espinosa, O. y Ruiz, E. 2017. *Reducción de la deserción escolar en la secundaria rural en la Amazonía peruana. Informe final*. Lima, Proyecto de Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú.
- EU Read. 2021. *Bookstart outcomes*. Mainz, EU Read.
- Eurydice. 2010. *Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe*. Bruselas, Agencia Ejecutiva para el Sector Audiovisual y la Cultura (Eurydice).
- . 2016. *Peer Learning Activity (PLA) reducing early school leaving in France*. Informe PLA. Bruselas, Comisión Europea.
- . 2013. *Reducing early school leaving: Key messages and policy support-Final report of the thematic working group on early school leaving (Noviembre de 2013)*. Bruselas, Comisión Europea.
- Evans, L., y Davies, K. 2000. *No sissy boys here: A content analysis of the representation of masculinity in elementary school reading textbooks*, *Sex Roles*, Vol. 42, pp. 255–270.
- Ewe, L. P., 2019. *ADHD symptoms and the teacher–student relationship: A systematic literature review*, *Emotional and Behavioural Difficulties*, Vol. 24, No.2, pp.136-155.
- Fenaughty, J., Lucassen, M., Clark, T. y Denny, S. 2019. *Factors associated with academic achievement for sexual and gender minority and heterosexual cisgender students: Implications from a nationally representative study*, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 48, No. 10, pp. 1883–1898.
- Fernald, L. C., Gertler, P. J. y Neufeld, L. M. 2009. *10-year effect of Oportunidades, Mexico's conditional cash transfer program, on child growth, cognition, language, and behaviour: A longitudinal follow-up study*, *The Lancet*, Vol. 12.
- Figueroa, M. 2010. *Coming to terms with boys at risk in Jamaica and the rest of the Caribbean*. Londres, Commonwealth Secretariat.
- Filmer, D., Rogers, H., Angrist, N. y Sabarwal, S. 2018. *Learning Adjusted Years of Schooling (LAYS): Defining a new macro measure of education*. Documento de trabajo sobre investigaciones de políticas 8591, Washington D.C., Banco Mundial.
- Fischman, G.E. Topper, A.M. Silova, I. J., Goebel J. y Holloway, J.L. 2019. *Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies*, *Journal of Education Policy*, Vol. 34, No. 4, p. 470-499.
- Flemming, J. 2017. *Case study report: Norwegian refugee council, Dadaab, Kenya*. Amherst, Center for International Education.

- Foko, B., Tiyab, B. y Husson, G. 2012. *Household education spending: An analytical and comparative perspective for 15 African countries*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar.
- Forsyth Queen, E., Gonzalez, L. y Meehan, S. 2015. *Doorways: Preventing and responding to school-related, gender-based violence in West Africa*. En: Stacki, S.L. y Baily, S. (eds.) *Educating adolescent girls around the globe: Challenges and Opportunities*. New York, Routledge, pp. 96-117.
- Forum for African Women Educationalists (FAWE) 2020. *Gender responsive pedagogy: A toolkit for teachers and schools*, 2a Edición. Nairobi, FAWE.
- Francis, B., Skelton, C., Carrington, B., Hutchings, M., Read, B., y Hall, I. 2008. *A perfect match? Pupils' and teachers' views of the impact of matching educators and learners by gender*, *Research Papers in Education*, Vol.23, No.8, pp. 21-36.
- Froschl, M. y Sprung, B. 2005. *Raising and educating healthy boys: A report on the growing crisis in boys' education*. Washington, D.C., The Educational Equity Center at the academy for Educational Development.
- Fuller, N. 2022. *No dejar a ningún niño o niña atrás: La desvinculación de la educación de los niños; Estudio de caso de Perú*. Estudio de caso preparado por la UNESCO. Informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños. París, UNESCO.
- . 2001. *Masculinidades: Cambios y permanencias. Varones de Cuzco, Iquitos y Lima*. Lima, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- . 2013. *Sexualidad y género en las culturas wampís y awajún*. Lima, UNICEF y Ministerio de Educación.
- . 2012. *Mapeo de terapeutas tradicionales y agentes comunitarios, relevo de conocimientos sobre planificación familiar, embarazo adolescente y salud materna*. Lima, Salud sin Límites, UNFPA.
- . 2005. *Impases de la paternidad*, *Revista de la Asociación peruana de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes*, No. 10, pp. 125-134.
- . 2000. Significados de paternidad y reproducción entre varones urbanos del Perú, En: Fuller, N. (ed.), *Paternidades en América Latina*. Lima, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 35-90.
- Fulu, E., Warner, X., Miedema, S., Jewkes, R., Roselli, T. y Lang, J. 2013. *Why do some men use violence against women and how can we prevent it? Quantitative findings from the United Nations multi-country study on men and violence in Asia and the Pacific*. Bangkok, PNUD, UNFPA, ONU Mujeres y UNV.
- Fundación Kering y Promundo. 2022. *Global Boyhood Initiative*. Página web de la Fundación Kering.
- Fundación Obama 2021. *My Brother's Keeper Alliance*. Página web de la Fundación Obama.
- Fundación Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi para la Investigación sobre Políticas. 2022. *No dejar a ningún niño o niña atrás: La desvinculación de la educación de los niños; Estudio de caso de los Emiratos Árabes Unidos*. Estudio de caso preparado por la UNESCO. Informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños. París, UNESCO.
- Fundación Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi para la Investigación sobre Políticas. 2021. *Programas*. Fundación Al Qasimi.
- García-Jaramillo, S. y Maranti, R. 2015. *Effectiveness of targeting in social protection programs aimed to children: Lessons for a post-2015 agenda*. Documento de antecedentes para el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo 2015: Logros y Desafíos. París, UNESCO.
- Gershenson, S., Hart, C. M., Hyman, J., Lindsay, C. y Papageorge, N. W. 2018. *The long-run impacts of same-race teachers*. Documento de trabajo No. 25254. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Gershoff, E. T. 2017. *School corporal punishment in global perspective: Prevalence, outcomes, and efforts at intervention*, *Psychology, Health & Medicine*, Vol. 22, No. 1, pp. 224-239.
- Giannini, S., Jenkins, R. y Saavedra, J. 2021. *Mission: Recovering Education 2021*. 29 de marzo de 2021. Blog. Blogs del Banco Mundial.
- Ginestra, C. 2020. *School-related gender-based violence (SRGBV): A human rights violation and a threat to inclusive and equitable quality education for all*. Documento de antecedentes preparado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: Informe sobre Género: París, UNESCO.
- Glick, P. y Sahn, D. E. 2010. *Early academic performance, grade repetition, and school attainment in Senegal: A panel data analysis*, *The World Bank Economic Review*, Vol. 24, No.1, pp. 93-120.
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). 2020. *Education under attack 2020*. Education Under Attack series. Nueva York, GCPEA.
- . 2014. *Education under attack 2014*. Education Under Attack series. Nueva York, GCPEA.
- Global Education Evidence Advisory Panel. 2020. *Cost-effective approaches to improve global learning: Recommendations of the global education evidence advisory panel*. Washington, D.C., Londres, Banco Mundial, Foreign, Commonwealth and Development Office (FCDO) y Building Evidence in Education (BE2).
- Global Partnership for Education (GPE). 2021. *Financing COVID-19: Lesotho*. Washington D.C., IREX/GPE.
- GPE y UNESCO. 2015. *Guidelines for education sector plan preparation*. Washington D.C. y París, AME y UNESCO.
- Global Partnership to End Violence Against Children. 2021. *Prohibiting all corporal punishment of children: Laying the foundations for non-violent childhoods*, Global Partnership to End Violence Against Children, Un informe especial para la Conferencia Mundial Together #ENDviolence Solutions Summit de abril de 2021. Nueva York, Global Partnership to End Violence Against Children.
- GLSEN. 2018. *Model school policy empowers transgender children and their families*. 20 de septiembre de 2018. Nueva York, GLSEN.
- Grassroot Soccer. 2021. *Grassroot Soccer*. Hanover, Grassroot Soccer.
- . 2020. *Informe Anual 2020*. Hanover, Grassroot Soccer.

- Greeley, M. y Rose, P. 2006. Learning to deliver education in fragile states, Forced Migration Review: Suplemento: Education and Conflict; Research Policy and Practice, pp. 14–15.
- Guerrero, G. y Rojas, V. 2016. Understanding children's experiences of violence in Peru: Evidence from Young Lives. Documentos de trabajo Innocenti no. IWP 2016 17, Roma, UNICEF Innocenti.
- Hallett, D., Want, S. C., Chandler, M. J., Koopman, L. L., Flores, J. P. y Gehrke, E. C. 2008. Identity in flux: Ethnic self-identification, and school attrition in Canadian Aboriginal youth, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 29, No.1, pp. 62–75.
- Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Hyde J. y Martin, C. L. 2011. Education: The pseudoscience of single-sex schooling, *Science*, Vol. 333, pp. 1706–1707.
- Hares, S, Minardi, A.L. y Rossiter, J. 2020. Grade repetition in developing countries: Repeat to fail or second time's a charm? 11 de febrero de 2020. Blog. Center for Global Development.
- Harper, C. 2020. Briefing: Historical lessons on gender norm change, with case studies from Uganda and Nepal. Londres, ALIGN.
- Hartley, B. L. y Sutton, R. M. 2013. A stereotype threat account of boys' academic underachievement. *Child Development*, Vol. 84, No.5, pp. 1716–1733.
- Haywood, C. y Mac an Ghaill, M. 2013. Education and masculinities: Social, cultural and global transformations. Londres, Routledge.
- Heath, J. 2019. TEVET codes of conduct and trainee orientation impact report. Harare, UNESCO.
- Heilman, B., Barker, G. y Harrison, A. 2017. The Man Box: A study on being a young man in the US, UK, and Mexico. Washington, D.C. y Londres, Promundo-US y Unilever.
- Helgadóttir, E. 2012. Ungt fólk til athafna: Atvinnuleit, virkniúrræði, stjórnrot og vinnuviðhorf ungs fólks á atvinnuleysisrá. Reykjavík, Heilbrigðisvísindasvið Háskóla Ísland.
- Heller, S.B., Shah, A.K., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S. y Pollack, H.A. 2015. Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago. Documento de trabajo 21178. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- Hensels, I.S., Sherr, L., Skeen, S., Macedo, A. Roberts K. J. y Tomlinson, M. 2016. Do not forget the boys – gender differences in children living in high HIV-affected communities in South Africa and Malawi in a longitudinal, community-based study, *AIDS Care*, Vol. 28, No. 2, pp. 100–109.
- Hepworth, F. 2013. Why are boys under-performing in education? Gender analysis of four Asia-Pacific countries. Nueva York, Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas.
- Heslop, J. 2016. Engaging communities in dialogue on gender norms to tackle sexual violence in and around Schools. Technical Brief. Londres, Institute of Education, University College of London.
- Hoffman, N. 2011. Schooling in the workplace: How six of the world's best vocational education systems prepare young people for jobs and life. Boston, Harvard Educational Publishing Group.
- Hossain, F. y Terwelp, E. 2015. Improving outcomes for New York City's disconnected youth: Lessons from the implementation of the Young Adult Literacy Program. Nueva York, MDRC.
- Huerta, A. H., Howard, T. C., y Haro, B. N. 2020. Supporting Black and Latino boys in school: A call to action. *Phi Delta Kappa*, Vol. 102, No. 1, pp. 29–33.
- Human Rights Campaign Foundation. 2021. Professional development training for your school: On-site or virtual; Gender & LGBTQ+ Inclusive. HRC Foundation.
- Hunt, F. 2008. Dropping out from school: A cross country review of the literature. CREATE Pathways to Access. Monografía de investigación, No. 16. Brighton, University of Sussex.
- Imbusch, P., Misse, M., Carrión, y F. 2011. Violence research in Latin America and the Caribbean: A literature review. *International Journal of Conflict and Violence*, Vol. 5, pp. 87-154.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). 2021a. Closures and regional policies to mitigate learning loss due to COVID-19: A Focus on the Asia-Pacific. Montreal, IEU.
- . 2021b. More than one-half of children and adolescents are not learning world, Hoja Informativa No. 46, Montreal, IEU.
- . 2021c. Base de datos del IEU. Montreal, IEU. Consultada en agosto y noviembre de 2021.
- . 2019. New methodology shows that 258 million children, adolescents and youth are out of school. Ficha técnica nº 56. Montreal, IEU.
- . 2018. Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries. Documento de información 49. Montreal, IEU.
- . 2010. The quantitative impact of conflict on education. Think piece prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011: The hidden crisis: armed conflict and education. París, UNESCO.
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). 2016. El Aprendizaje de Habilidades Básicas Durante el Encarcelamiento, Noruega. Hamburgo, UIL.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO). 2020. Dropping out of school: An unwelcome trend in Haiti. 26 de octubre de 2020. París, IPE-UNESCO.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). 2019. Encuesta nacional de hogares. Lima, Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- . 2017. Encuesta demográfica y de salud familiar de Perú. Lima, Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- International Centre for Research on Women (ICRW). 2021. Flagship program: Gender equity movement in schools (GEMS). Washington D.C., IREX/ICRW.
- . 2020. What works for adolescents' empowerment: A learning review. Washington D.C., IREX/ICRW.
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) 2021. Educación acelerada. Nueva York, INEE.
- . 2020. Normas mínimas de la INEE. Nueva York, INEE.

- INEE, Accelerated Education Working Group. 2017. *Educación acelerada: Principios para una práctica eficaz*. Nueva York, INEE.
- Innovations for Poverty Action (IPA). 2018. *Study summary: The impact of information provision on human capital accumulation and child labor in Peru*. New Haven, IPA.
- Institute for Reproductive Health at Georgetown University (IRH). s.f. *Transforming gender norms among very young adolescents: An innovative intervention and evaluation in Nepal*. Washington D.C., IRH.
- Jamaica Observer. 2021. *26 Jamaican community leaders participate in violence prevention training*. 17 de junio de 2021. Jamaica Observer.
- James, E. 2013. *The Norwegian prison where inmates are treated like people*. 25 de febrero de 2021. The Guardian.
- Jensen, R. 2010. *The (perceived) returns to education and the demand for schooling*. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 125, pp. 515–548.
- Jere, C. M. 2014. *Addressing educational access and retention of orphaned and vulnerable children in high HIV prevalence communities in rural Malawi: A flexible approach to learning*. Tesis doctoral. Londres, University College Institute of Education.
- . 2012. *Improving educational access of vulnerable children in high HIV prevalence communities of Malawi: The potential of open and flexible learning strategies*, *International Journal of Educational Development*, Vol. 32, No. 6, pp. 756–763.
- Jha, J., Bakshi, S. y Faria, E. M., 2012. *Understanding and challenging boys' disadvantage in secondary education in developing countries*. Documento de antecedentes preparado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2012: Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación. París, UNESCO.
- Jha, J., y Kelleher, F. 2006. *Boys' underachievement in education: An exploration in selected Commonwealth countries*. Londres, Commonwealth Secretariat.
- Jha, J. y Pouezevara, S. 2016. *Measurement and research support to education strategy goal 1: Boys' underachievement in education: A review of the literature with a focus on reading in the early years*. Preparado por USAID en el marco del proyecto Education Data for Decision Making (EdData II) Research Triangle Park, Piedmont, NC, RTI International.
- Johnston, J. y Ksoll, C. 2017. *Effectiveness of interactive satellite-transmitted instruction: Experimental evidence from Ghanaian primary schools*. Documento de trabajo No. 17-08 de Center for Education Policy Analysis (CEPA). Stanford, Stanford Center for Education Policy Analysis.
- Joint Programme for Girls Education in Malawi (JPGE). 2019. *Fact sheet: UN Joint Programme on girls education (JPGE) – Malawi*. Joint Programme for Girls Education in Malawi.
- Jones, N., Tapia, I. S., Baird, S., Guglielmi, S., Oakley, E., Yadete, W. A., Sultan, M. y Pincok, K. 2021. *Intersecting barriers to adolescents' educational access during COVID-19: Exploring the role of gender, disability and poverty*, *International Journal of Educational Development*, p. 1–11.
- Jussim, L. y Harber, K. D. 2005. *Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies*, *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 9, No. 2, pp. 131–155.
- Kågesten A., Gibbs, S., Blum, R. W., Moreau, C., Chandra-Mouli, V. y Herbert, A. 2016. *Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixed methods systematic review*, *PLoS ONE*, Vol. 11, No. 6, pp. 1–36.
- Karki, R. 2012. *Contemporary TVET management practice in Nepal: An overview*, *Technical and Vocational Education and Training Development*, No. 12, pp. 1–31.
- Karmaliani, R., McFarlane, J., Khuwaja, H. M. A., Somani, Y., Bahamani, S. S., Ali, T. S., Asad, N., Chirwa, E. D. y Jewkes, R. 2020. *Right to play's intervention to reduce peer violence among children in public schools in Pakistan: A cluster-randomized controlled trial*, *Global Health Action*. Vol. 13, No. 1, pp. 1–11.
- Kato-Wallace, J., Barker, G., Sharafi, L., Mora, L., y Lauro, G. 2016. *Adolescent boys and young men: Engaging them as supporters of gender equality and health and understanding their vulnerabilities*. Washington, D.C. y Nueva York, Promundo-US y UNFPA.
- Kazianga, H., Levy, D., Linden, L. L. y Sloan, M. 2013. *The effects of "girl-friendly" schools: Evidence from the BRIGHT school construction program in Burkina Faso*, *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 5, No. 3, pp. 41–62.
- Kazianga, H., de Walque, D., y Alderman, H. 2012. *Educational and Child Labour Impacts of Two Food-for-Education Schemes: Evidence from a Randomised Trial in Rural Burkina Faso*, *Journal of African Economies* Vol. 21, No. 5, pp. 723–60.
- Kearney, S. y Levine, P. 2015. *Early childhood education by MOOC: Lessons from Sesame Street*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- Kelly, E. 2016. *ICRW releases new findings around its gender equity movement in schools (GEMS)*. Washington D.C., página web de International Center for Research on Women (ICRW).
- Kimmel, M. 2010. *Boys and school: A background paper on the "Boy Crisis". Swedish government inquiries*. Estocolmo, Gobierno de Suecia.
- Kimmel, M., Hearn, J. y Connell, R. W. (eds.) 2004. *Handbook of studies on men and masculinities*. Nueva York, Sage.
- Kiribati Education Improvement Program Phase III. 2018. *Why are boys dropping out of school in Kiribati? A snapshot report*. South Tarawa, Ministerio de Educación de Australia, Kiribati Education Improvement Program Phase III.
- KiVa Antbullying Program. 2021. *KiVa – let's stop bullying together!* Página web de KiVa.
- Koordinationsstelle Chance Quereinstieg. 2019. *6,6 percent Männer in Kitas*. 9 de octubre de 2019. Berlin, página web de Koordinationsstelle Chance Quereinstie.
- Kosciw, J. G., Palmer, N. A., Kull, R. M. y Greytak, E. A. 2013. *The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports*, *Journal of School Violence*, Vol. 12, No. 1, pp. 45–63.
- Kowalski R. M., Giumetti G. W., Schroeder A. N. y Lattanner M. R. 2014. *Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth*, *Psychological Bulletin*, Vol. 140, No. 4, pp. 1073–1137.

- Krishnaratne, S., White, H., y Carpenter, E. 2013. *Quality education for all children? What works in education in developing countries*. Nueva Delhi, 3ie.
- Kyegombe, N., Namakula, S., Mulindwa, J., Lwanyaaga, J., Naker, D., Namy, S., Nakuti, J., Parkes, J., Knight, L., Walakira, E. y Devries, K.M. 2017. *How did the Good School Toolkit reduce the risk of past week physical violence from teachers to students? Qualitative findings on pathways of change in schools in Luwero, Uganda*, *Social Science & Medicine*, Vol. 180, pp. 10–19.
- Lamb, S. y Huo, S. *Counting the costs of lost opportunity in Australian education*. Mitchell Institute, informe No. 02/2017. Melbourne, Mitchell Institute.
- Lansing, J. y Rapoport, E., 2016. *Bolstering belonging in BAM and beyond: Youth guidance's becoming a man (BAM) program components, experiential processes, and mechanisms*. Un informe para Youth Guidance. Chicago, IL, Chapin Hall at the University of Chicago.
- Le Nestour, A. 2021. *New PASEC results show modest improvements in student learning in francophone Africa, but inequalities are widening*. 19 de enero de 2021. Blog. Centre for Global Development.
- Leach, F. 2003. *Learning to be violent: The role of the school in developing adolescent gendered behaviour*, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 33, No. 3, pp. 385–400.
- Lei, Z. y Lundberg, S., 2020. *Vulnerable boys: Short-term and long-term gender differences in the impacts of adolescent disadvantage*, *Journal of Economic Behavior & Organization*, Vol. 178, pp. 424–448.
- Lesestart. 2021. *Begleitforschung und Evaluation*. Mainz, página web de Lesestart.
- Leste, A. 2005. *Streaming in Seychelles: From SACMEQ research to policy reform*. En *SACMEQ Research Conference*. Paris, UNESCO, pp. 1-19.
- Lian, Q., Yu, C., Tu, X., Deng, M., Wang, T., Su, Q. y Zuo, X. 2021. *Grade repetition and bullying victimization in adolescents: A global cross-sectional study of the Program for International Student Assessment (PISA) data from 2018*, *PLoS Medicine*, Vol. 18, No. 11, pp. 1–17.
- Lifting Limits. 2019. *'We can all be what we want to be': A whole school approach to challenge gender stereotypes and promoting gender equality in primary schools*. Independent Evaluation of the Lifting Limits Pilot Year 2018-2019. Londres, Lifting Limits.
- Longden, K. 2013. *Accelerated Learning Programmes: What can we learn from them about curriculum reform?* Documento de antecedentes para el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo 2013/14: Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Paris, UNESCO.
- Male, C. y Wodon, Q. 2017. *The price of exclusion: Disability and education – Disability gaps in educational attainment and literacy*. Washington D.C., Banco Mundial.
- Mamba, M., Tamayao, A., Vecaldo, R., Paat, F. M., Pagulayan, E. y Asuncion, J. E. 2021. *Study orientation and college readiness among alternative learning system graduates in Northeastern Philippines*, *International Journal of Education and Practice*, Vol. 9, No. 2, pp. 285–296.
- Mann, A., Denis, V., Schleicher, A., Ekhtiari, H., Forsyth, T., Liu, E. y Chambers, N. 2020. *Dream jobs: Teenagers' career aspirations and the future of work*. Paris, OCDE.
- Marcus, R. 2014. *Gender justice and social norms – processes of change for adolescent girls*. Londres, Overseas Development Institute.
- Marcus, R., Stravopoulou, M. y Archer Gupta, N. 2018. *Programming with adolescent boys to promote gender-equitable masculinities: A rigorous review*. London, Gender & Adolescence Global Evidence.
- Martin, A. J. 2011. *Holding back and holding behind: Grade retention and students' non-academic and academic outcomes*, *British Educational Research Journal*, Vol. 37, No. 5, pp. 739–763.
- Martinez Jr, E. y Huerta, A. H. 2020. *Deferred enrollment: Chicano/Latino males, social mobility and military enlistment*, *Education and Urban Society*, Vol. 52, No.1, pp. 117–142.
- Martinez, S., Naudeau, S. y Peireira, V. 2012. *The promise of preschool in Africa: A randomized impact evaluation of early childhood development in rural Mozambique*. 3ie Impact Evaluation Report 1. Nueva Delhi, 3ie.
- McCormack, O. y Brownhill, S. 2014. *'Moving away from the caring': Exploring the views of in-service and pre-service male teachers about the concept of the male teacher as a role model at an early childhood and post-primary level*, *International Journal of Academic Research in Education and Review*, Vol. 2, No. 4, pp. 82–96.
- Mejía J.F. y Chauz E. 2017. *Aulas En Paz*, en: García-Cabrero B., Sandoval-Hernández A., Treviño-Villareal E., Ferráns S.D., y Martínez M.G.P. (eds.) *Civics and citizenship. Moral development and citizenship education*. Rotterdam, Sense Publishers, pp. 193-203.
- Men Against Violence and Abuse (MAVA), 2021. *About us*. Sitio web de la MAVA
- Metzler, J., Savage, K., Yamano, M., y Ager, A., 2013. *Evaluation of child-friendly spaces: An inter-agency series of impact evaluations in humanitarian emergencies*. Londres y Nueva York, Save the Children, Columbia University, UNICEF, y World Vision.
- MIET Africa. 2021. *The impact of COVID-19 on adolescents and young people in the Southern African Development Community Region*. Sudáfrica, MIET Africa.
- Ministerio de Ciencia, Educación y Deporte de Croacia. 2005. *Education Sector Development Plan 2005-2010*. Zagreb, Ministerio de Ciencia, Educación y Deporte de Croacia.
- Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos de India. 2020. *Política Nacional de Educación*. Nueva Delhi, India, Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos.
- Ministerio de Economía de Fiji. 2021. *Budget Supplement 2021-2022* Suva, Ministerio de Economía de Fiji.
- Ministerio de Educación, Artes y Cultura de Namibia. 2017. *Strategic plan 2017/18—2021/22*. Windhoek, Ministerio de Educación, Artes y Cultura de Namibia.
- Ministerio de Educación Básica y Secundaria de Gambia. 2014. *Education for All 2015 National Review Report: Gambia*. Banjul, Ministerio de Educación Básica y Secundaria de Gambia.

- Ministerios de Educación Básica y Secundaria y de Educación Superior, Investigación, Ciencia y Tecnología de Gambia. 2017. *Education Sector Strategic Plan 2016 – 2030: Accessible, Equitable and Inclusive Quality Education for sustainable Development*. Banjul, Ministerios de Educación Básica y Secundaria y de Educación Superior, Investigación, Ciencia y Tecnología de Gambia.
- . 2016. *Education sector policy 2016-2030. Accessible, equitable and inclusive quality education for sustainable development*. Banjul, Ministerios de Educación Básica y Secundaria de Educación Superior, Investigación, Ciencia y Tecnología de Gambia.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Deportes de Mongolia. 2020. *Education sector medium-term development plan 2021-2030*. Ulaanbaatar, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Deportes de Mongolia.
- Ministerio de Educación de Bangladesh. 2020. *Education sector plan (ESP) for Bangladesh Fiscal years 2020/21-2024/25*. Dhaka, Ministerio de Educación de Bangladesh.
- Ministerio de Educación de Bhután. 2019. *National education policy (Draft)*. Thimphu, Ministerio de Educación de Bhután.
- . 2014. *Bhutan Education Blueprint 2014-2024: Rethinking education*. Thimphu, Ministerio de Educación de Bhután.
- Ministerio de Educación de Finlandia. 2020. *Ministry of Education and Culture strategy 2020*. Helsinki, Ministerio de Educación de Finlandia.
- Ministerio de Educación de Jamaica. 2014. *Jamaica: Education For All review 2015*. Kingston, Ministerio de Educación de Jamaica.
- . 2012. *National education strategic plan: 2011-2020*. Kingston, Ministerio de Educación de Jamaica.
- Ministerio de Educación de Jordania. 2018. *Education strategic plan 2018-2022*. Amman, Ministerio de Educación de Jordania.
- Ministerio de Educación de los Emiratos Árabes Unidos (EAU). 2019. *Gross tertiary enrollment*. Sitio web del Ministerio de Educación de los Emiratos Árabes Unidos.
- Ministerio de Educación de Myanmar. 2016. *National Education Strategic Plan 2016-2021*. Naypyidaw, Ministerio de Educación de Myanmar.
- . 2014. *National EFA review report: Myanmar*. Naypyidaw, Ministerio de Educación de Myanmar.
- Ministerio de Educación de Namibia. 2013. *Sector policy on inclusive education*. Windhoek, Ministerio de Educación de Namibia.
- Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. 2015. *New Zealand report on the national Education for All review*. Wellington, Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Ministerio de Educación de Perú. 2019. *Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia SISEVE*. Lima, Ministerio de Educación de Perú.
- . 2015. *Plan nacional de educación intercultural bilingüe*. Lima, Ministerio de Educación de Perú.
- Ministerio de Educación de Rwanda. 2019. *Education sector strategic plan 2018/19 to 2023/24*. Kigali, Ministerio de Educación de Rwanda.
- . 2018. *Revised special needs and inclusive education policy*. Kigali, Ministerio de Educación de Rwanda.
- Ministerio de Educación de Suecia. 2014. *National Education for All review 2015, Sweden*. Estocolmo, Ministerio de Educación e Investigación de Suecia.
- Ministerio de Educación, Patrimonio y Arte de Fiji. 2016. *2015 Annual report*. Suva, Ministerio de Educación, Patrimonio y Arte de Fiji.
- Ministerio de Educación y Ciencia de Armenia. 2014. *Education for All, national report: Armenia*. Yerevan, Ministerio de Educación y Ciencia de Armenia.
- Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia. 2017. *Schools receiving additional funding in 2017*. Helsinki, Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia.
- . 2014. *National EFA 2015 review: Finland*. Helsinki, Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia.
- Ministerio de Educación y Desarrollo Comunitario de Suriname. 2014. *Suriname Education for All report, 2010-2013*. Paramaribo, Ministerio de Educación y Desarrollo Comunitario de Suriname.
- Ministerio de Educación y Formación de Lesotho. 2019. *Lesotho draft education sector analysis*. Maseru, Ministerio de Educación de Lesotho.
- . 2016. *Education sector plan 2016-2026*. Maseru, Ministerio de Educación y Formación de Lesotho.
- Ministerio de Igualdad de Género y Familia de la República de Corea. 2018. *교과서 속의 성차별, 이렇게 바꿔주세요!* Seúl, Ministerio de Igualdad de Género y Familia de la República de Corea.
- Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Servicios Penitenciarios de Lesotho. 2017. *Correctional services report*. Maseru, Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Servicios Penitenciarios de Lesotho.
- Ministerio Federal de Familia, Tercera Edad, Mujer y Juventud de Alemania. 2021. *Día de los Niños*. Berlín, Ministerio Federal de Familia, Tercera Edad, Mujer y Juventud de Alemania.
- Miske, S. J. 2013. *Gendered dimensions of teaching and learning*. Documento de antecedentes para el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo 2013/2014: Enseñanza y Aprendizaje. París, UNESCO.
- Molina Olavarría, Y. 2015. *Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México, Estudios pedagógicos*, Vol. 41, pp. 147–167.
- Molyneux, M. 2020. *Adolescence: Policy opportunities and challenges*. Nueva York, UNICEF.
- Monteiro, J. y Rocha, R. 2017. *Drug battles and school achievement: Evidence from Rio de Janeiro's favelas*, *Review of Economics and Statistics*, Vol. 99, No. 2, pp. 213–228.
- Morojele, P., 2013. *Rural teachers' views: What are gender-based challenges facing free primary education in Lesotho?* *South African Journal of Education*, Vol. 33, No. 3, pp. 1–18.



- Mosia, P. A. 2022. *No dejar a ningún niño o niña atrás: La desvinculación de la educación de los niños; Estudio de caso de Lesotho*. Estudio de caso preparado por la UNESCO. Informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños. París, UNESCO.
- Moss, G. y Washbrook, E. 2016. *Understanding the Gender Gap in Literacy and Language Development*. Bristol, University of Bristol.
- Mukwambo, P. 2021. Human development and perceptions of secondary education in rural Africa: A Zimbabwean case study, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 51, No. 6, pp. 806–823.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Kennedy, A. M. y Foy, P. 2007. *PIRLS 2016 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P. and Drucker, K. T. 2012. *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Amsterdam y Boston, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P. and Hooper, M. 2017. *PIRLS 2006 International Report*. Amsterdam y Boston, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P., Kelly, D. y Fishbein, B. 2020. *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Amsterdam y Boston, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Munthali, A. ; Kok, M. ; Kakal, T., Kusters, L. 2021. *Final evaluation report on the Champions of Change programme in Liwonde, Machinga district*. Amsterdam, YES I DO Alliance.
- Murphy-Graham, E., Montoya, D.P., Cohen, A.K. y Lopez, E.V., 2021. Examining school dropout among rural youth in Honduras: Evidence from a mixed-methods longitudinal study, *International Journal of Educational Development*, Vol. 82, pp. 1-11.
- Naciones Unidas (ONU). 2016. *UNGA A/71/213/Protecting children from bullying report for the Secretary General 2016*. Nueva York, Naciones Unidas.
- National Literacy Trust. 2021. *We announce author line up for the Premier League Primary Stars Reading Festival!* 6 de julio de 2021. Página web del National Literacy Trust.
- Norway National Commission on Gender Equality in Education. 2019. *The male disadvantage in educational achievement and attainment background note*. Oslo, Norway National Commission on Gender Equality in Education.
- Norwegian Refugee Council. 2019. *Violence has pushed thousands of children in Honduras and El Salvador out of school*. Oslo, Norwegian Refugee Council.
- Odeh, K.B., Jones, N., Pincock, K. y Malachowska, A. 2021. 'I wish someone would ask me questions': The unheard voices of adolescents with disabilities in Jordan. *The European Journal of Development Research*, Vol. 33, pp. 1328–1348.
- Olavarría, J., Celedón, R., Cerda, I., Cervantes, J.C., Chávez, S., Contreras, S., Molina, R., Reveco, O. y Rojas, A. 2015. *Proyecto "buenas prácticas y aprendizaje en lectura de los/as alumnos/as de ii° medio": Estudio de buenas prácticas en la reducción de las brechas de género en resultados SIMCE lectura ii° medio*. Santiago de Chile, Agencia de Calidad de la Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Oloyede, E., Adebawale, O. y Ojo, A. 2012. *The effects of competitive, cooperative, and individualistic classroom interaction models on learning outcomes in mathematics in Nigerian senior secondary schools*. *International Scholarly Research Notices*, Vol. 18, pp. 1-8.
- O'Malley, B. 2007. *Education under Attack: A global study on targeted political and military violence against staff, students, teachers, union and government officials, and institutions*. París, UNESCO.
- Omar, S. 2022. *No dejar a ningún niño o niña atrás: La desvinculación de la educación de los niños; Estudio de caso de Kuwait*. Estudio de caso preparado por la UNESCO: Informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños. París, UNESCO.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) 2021a. *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*. París, OCDE.
- . 2021b. *Employment Outlook 2021: A once-in-a-lifetime opportunity to build a better world of work*. París, OCDE.
- . 2021c. *Man Enough? Measuring Masculine Norms to Promote Women's Empowerment*. París, OCDE.
- . 2020a. *PISA for Development: Out-of-school assessment – Results in Focus*. París, OCDE.
- . 2020b. *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*. París, OCDE.
- . 2019a. *OECD skills strategy Flanders: Assessment and recommendations*. París, OCDE.
- . 2019b. *PISA 2018 results. Combined executive summaries (Volume I, II & III)*. París, OCDE.
- . 2019c. *PISA 2018 results volume III: What school life means for students' lives*. París, OCDE.
- . 2019d. *Skills matter: Additional results from the survey of adult skills*. OECD Skills Studies. París, OCDE.
- . 2018. *The Gender Gap in Educational Outcomes in Norway*. Documento de trabajo sobre Educación de la OCDE No.183. París, OCDE.
- . 2017. *Education Policy Outlook: Sweden*. París, OCDE.
- . 2016. *How does PISA for Development measure reading literacy?* PISA for Development Brief 8.. París, OCDE.
- . 2015. *The ABC of gender equality in education: aptitude, behaviour, confidence*. París, OCDE.
- . 2012a. *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. París, OCDE.
- . 2012b. *PISA – Let's read them a story! The parent factor in education*. París, OCDE.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). 2021. *Child labour: Global estimates 2020, trends and the road forward*. Ginebra, OIT.

- Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Organización Mundial de la Salud (OMS). 2019. Masculinities and health in the region of the Americas: Executive summary. Washington, D.C., Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud.
- Osher, D., Kelly, D.L., Tolani-Brown, N., Shors, L. y Chen, C.S. 2009. UNICEF child friendly schools programming: Global evaluation final report. Washington D.C., American Institutes for Research.
- Outhwaite, L. y Gulliford, A., 2020. Briefing note: Academic and social and emotional interventions in response to COVID-19 school closures. Londres, UCL Centre for Education Policy & Equalising Opportunities.
- Pabion, C. 2014. Investigating the impact of the Premier League Reading Stars programme on children's attainment. Londres, National Literacy Trust.
- Page, E. y Jha, J., (eds.), 2009. Exploring the bias: Gender and stereotyping in secondary schools. Londres, Commonwealth Secretariat.
- Papageorge, N. W., Gershenson, S. y Kang, K. M. 2020. Teacher expectations matter, *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 102, No. 2, pp. 234–251.
- Parkes, J. 2016. The evolution of policy enactment on gender-based violence in schools, *Prospects*, Vol. 46, pp. 93–107.
- Patel, S. K., Santhya, K. G. y Haberland, N., 2021. What shapes gender attitudes among adolescent girls and boys? Evidence from the UDAYA Longitudinal Study in India, *PLoS One*, Vol. 16, No. 3, pp. 1–20.
- . 2014. Gender-based violence in education. Documento de antecedentes para el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2015: Logros y Desafíos. París, UNESCO.
- Pease, M. A. y Mannarelli, S. 2019. Hacia una caracterización de las adolescencias peruanas. Elementos a considerar desde el desarrollo adolescente. Lima, UNICEF y Ministerio de Educación.
- Pells, K. y Morrow, G. 2018. Children's experiences of violence: Evidence from the young lives study in Ethiopia, India, Peru and Vietnam Summative Report. Oxford, Young Lives.
- Pells, K., Ogando Portela, M. J. y Espinoza Revollo, P. 2016. Experiences of peer bullying among adolescents and associated effects on young adult outcomes: Longitudinal evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam. Documento de debate Innocenti 2016-03. Florence, UNICEF Innocenti.
- Pereznieta, P., Harper, C. Clench, B. y Coarasa, J. 2010. The economic impact of school violence: A report for Plan International. Londres, Plan International y Overseas Development Institute.
- Piper, B. y Medina K. 2010. EGRA Plus: Liberia. Program evaluation report. Research Triangle Park, NC, RTI International.
- Pirttimaa, R., 2016. The evaluation of inclusive policy in Finland: Findings and lessons. Página web de Conference de Comparaisons Internationales.
- Pollard, N. 2020. Black boys need the guidance and mentorship of black male teachers. 15 de enero de 2020. Blog. *Student Voice*, Center for Black Educator Development.
- Postmus, J. L., Hoge, G. L., Davis, R., Johnson, L., Koechlein, E. y Winter, S. 2014. Examining gender-based violence and abuse among Liberian school students in four countries: An exploratory study, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 44, pp. 76–86.
- Presler-Marshall, E. 2018. Adolescent boys in Jordan: The state of the evidence. Londres, Gender and Adolescence: Global Evidence (GAGE).
- Pridmore, P., y Jere, C. 2011. Disrupting patterns of educational inequality and disadvantage in Malawi, Compare: A Journal of Comparative and International Education, Vol. 41, No. 4, pp. 513–531.
- Pritchett, L. 2013. The rebirth of education: Schooling ain't learning. Washington D.C., Centre for Global Development.
- Plan International. 2021a. Champions of Change: Results Peru. (no publicado)
- . 2021b. Champions of Change: Results Bolivia. (no publicado)
- . 2018. Champions of Change. Página web de Plan International.
- . 2017. Meet the refugee boys preventing violence against girls. Página web de Plan International.
- Plan International e ICRW, 2014. Are schools safe and gender equal spaces? Findings from a baseline study of school related gender-based violence in five countries in Asia. Washington D.C. y Woking, Reino Unido, IRWC y Plan International.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2020. Human Development Report 2020: The next frontier - human development and the anthropocene. Nueva York, PNUD.
- . 2019. Human development report 2019: Inequalities in human development in the 21st century. Nueva York, PNUD.
- Promundo, 2019. Manhood 2.0: Program overview and final results. Washington, D.C., Promundo.
- . 2020. Programa D. Ciudad de México, Promundo.
- Psaki, S. R., Mensch, B. S. y Soler-Hampejsek, E., 2017. Associations between violence in school and at home and education outcomes in rural Malawi: A longitudinal analysis, *Comparative Education Review*, Vol. 61, No. 2, pp. 354–390.
- Raising Voices, 2020. Good School Toolkit. Kampala, Raising Voices.
- Ramsdal, G., Gjørum, R. G., y Wynn, R. 2013. Dropout and early unemployment, *International Journal of Educational Research*, Vol. 62, pp. 75–86.
- Rathebe, P.C. 2018. The role of environmental health in the Basotho male initiation schools: Neglected or restricted? *BMC Public Health*, Vol. 18, pp. 1–8.
- Redding, C. 2019. A teacher like me: A review of the effect of student-teacher racial/ethnic matching on teacher perceptions of students and student academic and behavioral outcomes, *Review of Educational Research*, Vol. 89, No. 4, pp. 499–535.
- Reichert, M. C., y Nelson, J. D. 2020. The state of America's boys: An urgent case for a more connected boyhood. Washington, D.C., Promundo.

- Reilly, D., Neumann, D.L. y Andrews, G., 2019. Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP), *American Psychologist*, Vol. 74, No. 4, pp. 445–458.
- Ridge, N., Kippels, S. y Chung, B. J. 2017. The challenges and implications of a global decline in the educational attainment and retention of boys. Qatar, World Innovation Summit for Education (WISE).
- Rizvi, A. 2019. Hands on learning scheme helping potential school dropouts make the grade. Julio de 2019. The National News UAE.
- Robinson, T. A. 2013. Exploring the narratives of African Caribbean high attaining boys: Perceived peer influences in education. Disertación doctoral. Londres, Institute of Education, University of London.
- Robison, S., Jagers, J., Rhodes, J., Blackmon, B. J. y Church, W. 2017. Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South, *Children and Youth Services Review*, Vol. 73, pp. 37–46.
- Robinson, J. y Lubienski, S. 2011. The development of gender achievement gaps in mathematics and reading during elementary and middle school: Examining direct cognitive assessments and middle school: Examining direct cognitive assessments and teacher ratings, *American Educational Research Journal*, Vol. 48, No. 2, pp. 268–302.
- Rojas, V., Guerrero, G., y Vargas, J. 2017. El género y las trayectorias hacia la adultez en el Perú: Educación, trabajo y maternidad/paternidad. Lima, Niños del Milenio y Forge.
- Rose, P., Sabates, R., Alcott, B. y Ilie, S. 2017. Overcoming inequalities within countries to achieve global convergence in learning. Documento de antecedentes para la Comisión de Educación, The Learning Generation: Investing in education for a changing world. Cambridge, REAL Centre.
- Rubie-Davies, C. M. 2010. Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, No. 1, pp. 121–135.
- Saarento, S., Boulton, A. J. y Salmivalli, C. 2015. Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change, *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 43, pp. 61–76.
- Sabates, R., Hossain, A. y Lewin, K. M. 2013. School dropout in Bangladesh: Insights using panel data. *International Journal of Educational Development*, Vol. 33, No. 3, pp. 225–232.
- Saito, E., Takahashi, R., Wintachai, J. y Anunthavorasakul, A., 2021. Issues in introducing collaborative learning in South East Asia: A critical discussion, *Management in Education*, Vol. 35, No. 4, pp. 167–173.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. 2009. From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. En Jimerson, S. R., Swearer, S. M. y Espelage, D. L. (eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. Nueva York, Routledge, pp. 441–454.
- Schneider, S. K. O'Donnell, L. Stueve, A. y Coulter, R. W. S. 2012. Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students, *American Journal of Public Health*, Vol. 102, No. 1, pp. 171–177.
- Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P. y Scheithauer, H. 2018. A school-based cyberbullying preventive intervention approach: The Media heroes program. En Campbell, M. y Bauman, S. (eds), *Reducing Cyberbullying in Schools*. Waltham, Academic Press, pp. 145–158.
- Schwab, R. 2012. Indigenous early school leavers: Failure, risk and high-stakes testing, *Australian Aboriginal Studies*, Vol. 1, pp. 3–18.
- Secretaría de Desarrollo Social. 2008. External Evaluation of Oportunidades 2008. 1997-2007: 10 Years of Intervention in Rural Areas. Ciudad de México, Secretaría de Desarrollo Social.
- Shah, R. 2015. Norwegian refugee council's accelerated education responses: A meta-evaluation. Oslo, Norwegian Refugee Council.
- Sharp, C., Nelson, J., Lucas, M., Julius, J., McCrone, T. y Sims, D., 2020. The challenges facing schools and pupils in September 2020. Slough, National Foundation for Educational Research..
- Shek, D. y Wu, F. 2016. The Project P.A.T.H.S. in Hong Kong: Work done and lessons learned in a decade, *North American Society for Pediatric and Adolescent Gynecology*, Vol. 29, pp. 3–11.
- Sherman, J., Rasmussen, C. y Baydala, L. 2008. The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A review of the literature, *Educational Research*, Vol. 50, No. 4, pp. 347–360.
- Silliman, M. 2017. Targeted funding, immigrant background, and educational outcomes: Evidence from Helsinki's "positive discrimination" policy. Documento de trabajo VATT 9. Helsinki, VATT Institute for Economic Research.
- Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE). 2019. Sistema de gestión de la información educativa. Lima, SIAGIE.
- Silver, H. 2007. The process of social exclusion: The dynamics of an evolving concept. Documento de trabajo 95. Providence, Brown University.
- Smith, W.C., Voigt, A. y Zhang, Y. (eds). 2021. Barriers to secondary education in the Asia Pacific region: A scoping review of four countries. Final report of the Scotland Funding Council GCRF project Universal Secondary Education in the Asia Pacific Region. Edimburgo, University of Edinburgh.
- Sperling, G.B., Winthrop, R. y Kwauk, C. 2016. What works in girls' education: Evidence for the world's best investment. Washington, D.C., Brookings Institution Press.
- Stampini, M., Martínez-Cordova, S. Insfran, S. y Harris, D. 2016. Do conditional cash transfers lead to better secondary schools? Evidence from Jamaica's PATH, *World Development*, Vol. 101, pp. 104–118.
- Statistics South Africa. 2016. General Household Survey 2015. Pretoria, Statistics South Africa.
- Steiner-Khamsi, G. y Gerelmaa, A. 2008. Quality and equity in the Mongolian education sector, *Prospects*, Vol. 38, pp. 408–414.
- Stewart, E. B. 2007. Individual and school structural effects on African American high school students' academic achievement, *The High School Journal*, Vol. 91, No. 2, pp. 16–34.

- Stewart, R., Wright, B., Smith, L., Roberts, S. y Russell, N. 2021. Gendered stereotypes and norms: A systematic review of interventions designed to shift attitudes and behaviour, *Heliyon*, Vol. 7, No.4, pp. 1–15.
- Stromquist, N.P. 2007. The gender socialization process in schools: A cross-national comparison. Documento encargado para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008, Educación para Todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta? París, UNESCO.
- Sun, J. y Spinney, S. 2017. Transforming the American high school experience: NAF's Cohort Graduation Rates from 2011-2015. Fairfax, Inner City Fund.
- Tägtström, J. y Olsen, T. 2016. Nordic Projects to Combat School Dropout: Good practice in helping young people complete upper secondary education. Estocolmo, Nordic Welfare Centre.
- Taylor, B., Francis, B., Craig, N., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A., Tereshchenko, A. y Pepper, D. 2019. Why is it difficult for schools to establish equitable practices in allocating students to attainment 'sets'? *British Journal of Educational Studies*, Vol. 67, No. 1, pp. 5–24.
- Teaching at the Right Level. 2021. Teaching at the right level: Strengthening foundational skills to accelerate learning. Página web de Teaching at the Right Level.
- The Commonwealth Education Hub y UNGEI. 2016. Changing patterns in boys' education: Discussion summary. Nueva York, The Commonwealth Education Hub y UNGEI.
- Tierney, D., Bolton, P., Matanu, B., Garasu, L., Barnabas, E. y Silove, D., 2016. The mental health and psychosocial impact of the Bougainville Crisis: A synthesis of available information, *International Journal of Mental Health Systems*, Vol. 10, No. 1, pp. 1–9.
- Together for Girls. 2021. Policy Brief: Gender & corporal punishment: Findings and recommendations from secondary analyses of the Violence Against Children & Youth Surveys (VACS) on violence in schools. Together for Girls.
- Tomorrow Man. 2021. Tomorrow Man education programs. Página web de Tomorrow Man.
- Tsang, S., Hui, E. y Law, B. 2011. Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy, and self-determination, *Scientific World Journal*, Vol. 11, pp. 2278–2286.
- United Arab Emirates (UAE) Gender Balance Council. 2021. Facts. Sitio web de UAE Gender Balance Council.
- UNESCO. 2022. A systematic review of the evidence on the gendered impacts of extended school closures. París, UNESCO.
- . 2021a. Integrated approaches to literacy and skills development: Examples of best practice in adult learning programmes. París, UNESCO.
- . 2021b. Introducing: Our rights, our lives, our future PLUS (O3) programme. París, UNESCO.
- . 2021c. Our Rights, Our Lives, Our Future (O3 PLUS) Baseline Study Zambia and Zimbabwe. París, UNESCO.
- . 2021d. School violence based on sexual orientation and gender identity or expression: A desk-based review of trends since 2016. [Sin publicar]. París, UNESCO.
- . 2021e. El camino hacia la educación integral en sexualidad: Informe sobre la situación en el mundo. París, UNESCO.
- . 2021f. Transforming MENTalities: Gender equality and masculinities in India. París, UNESCO.
- . 2021g. When schools shut: Gendered impacts of COVID-19 school closures. París, UNESCO.
- . 2020a. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Informe sobre Género, Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación. París, UNESCO.
- . 2020b. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Todos, sin excepción. París, UNESCO.
- . 2020c. UN Secretary-General warns of education catastrophe, pointing to UNESCO estimate of 24 million learners at risk of dropping out. 6 de agosto de 2020. Sitio web de la UNESCO
- . 2019a. Behind the numbers: Ending school violence and bullying. París, UNESCO.
- . 2019b. Del acceso al empoderamiento: Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025. París, UNESCO.
- . 2019c. Global Education Monitoring Report 2019: Arab States: migration, displacement and education: building bridges, not walls. París, UNESCO.
- . 2019d. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Informe sobre Género: Construyendo puentes para la igualdad de género. París, UNESCO.
- . 2019e. Her Atlas, Map 12: Minimum age of employment is aligned with compulsory education. Sitio web de la UNESCO
- . 2019f. Horizontes programa de secundaria rural. Adolescentes con proyectos de vida que se identifican con su comunidad. Esquema ejecutivo. Lima, UNESCO.
- . 2019g. Leave no boy behind. Technical Consultation on boys' disengagement from education. París, UNESCO.
- . 2018a. Alcanzar la igualdad de género en la educación: no olvidemos a los varones. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Documento de política n° 35. París, UNESCO.
- . 2018b. Draft amendments to SISTER guidelines for the formulation of 39 C/5 regular programme workplans (activity/office) – the part related to Gender Equality Marker (GEM). París, UNESCO.
- . 2018c. STEP research series - No. 3: Gender equality and inclusion analysis of the technical, entrepreneurial, vocational education and training system. París, UNESCO.
- . 2017a. School violence and bullying: Global status report, presentado en *International Symposium on School Violence and Bullying: From Evidence to Action*, Seúl, República de Corea, 17 – 19 de enero de 2017. París, UNESCO.
- . 2017b. STEP Research Series No. 2: Situational analysis on the status of sexual and reproductive health of students and gender-based violence in technical and vocational colleges in Malawi. París, UNESCO.

- . 2017c. 617 million children and adolescents not getting the minimum in reading and math. 21 de septiembre de 2017. Sitio web de la UNESCO
- . 2015a. Asia-Pacific report on school bullying, violence and discrimination on the basis of sexual orientation and gender identity. Bangkok y París, UNESCO.
- . 2015b. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015: Logros y desafíos – Resumen sobre Género. París, UNESCO.
- . 2015c. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015: Logros y desafíos. París, UNESCO.
- . 2014. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/14: Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. París, UNESCO.
- . 2012. Expanding equitable early childhood care and education is an urgent need, EFA Global Monitoring Report, Policy Paper 03, París, UNESCO
- . 2007. World Data on Education: Lesotho. París, UNESCO.
- UNESCO y UNGEI. 2015. La Violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, Documento de política 17, París, UNESCO.
- UNESCO y UNICEF. 2021. Situation analysis on the effects of and responses to COVID-19 on the education sector in Asia. Bangkok y Nepal, UNICEF y UNESCO.
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OCDE. 2021. What's next? Lessons on education recovery: Findings from a survey of ministries of education amid the COVID-19 Pandemic. París, Nueva York, Washington D.C., UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OCDE.
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial. 2020. What have we learnt? Overview of findings from a survey of Ministries of Education on national responses to COVID-19. París, Nueva York, Washington D.C., UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial.
- UNESCO y ONU Mujeres. 2016. Global guidance on addressing school-related gender-based violence. París y Nueva York, UNESCO y ONU Mujeres.
- UNGEI (Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas). 2012. Why are boys under-performing in education? Gender analysis of four Asia-Pacific countries. Bangkok, Secretaría de UNGEI de la región de Asia Oriental y el Pacífico.
- UNICEF. 2021a. Child Labour Statistics. Sitio web de UNICEF
- . 2021b. COVID-19 'biggest global crisis for children in our 75-year history'. Sitio web de UNICEF
- . 2021c. Reimagine education case study: Jordan. Amman, Oficina Regional de UNICEF en Jordania.
- . 2021d. Supporting young male refugees and migrants who are survivors or at risk of sexual violence: A field guide for frontline workers in Europe. Belgrado, UNICEF.
- . 2017. Maternidad y paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria. Estudio sobre una experiencia educativa de la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, UNICEF.
- . 2006. Child friendly school manual. Nueva York, UNICEF.
- UNICEF, Center for Universal Education at Brookings y University of California, Berkeley. 2019. e-Toolkit on gender equality in education. Nueva York, UNICEF.
- UNSD (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas). División de Estadística 2021. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Sitio web del departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, División de Estadística.
- University of Pittsburgh. 2022. Creating Peace. Sitio web de University of Pittsburgh.
- Unterhalter, E., Robinson, L. y Balsera, M. R. 2020. The politics, policies and practices of intersectionality: Making gender equality inclusive and equitable in and through education. Documento de antecedentes preparado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. París, UNESCO.
- Unterhalter, E. 2014a. Measuring education for the Millennium Development Goals: Reflections on targets, indicators, and a post-2015 Framework, *Journal of Human Development and Capabilities*, Vol. 15, No. 2–3, pp. 176–187.
- . 2014b. Walking backwards into the future: A comparative perspective on education and a post-2015 framework. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 44, No. 6, pp. 852-873.
- U.S. Agency for International Development (USAID). 2021a. Community violence prevention project. Washington D.C., USAID.
- . 2021b. Accelerated quality education for Liberian children activity. Washington D.C., USAID.
- Van der Graaff J., Branje S., De Wied M., Hawk S., Van Lier P. y Meeus W. 2013. Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, Vol. 50, pp. 881–888.
- Vanden Dool, C., y Simpson, A. 2021. Reading for pleasure: Exploring reading culture in an Australian early years classroom, *Literacy*, Vol. 55, pp. 113–124.
- Vantighem, W., Vermeersch, H. y Van Houtte, M. 2014. Why "gender" disappeared from the gender gap: (Re-) introducing gender identity theory to educational gender gap research, *Social Psychology of Education*, Vol. 17, pp. 357–381.
- Van Ryzin, M.J. y Roseth, C.J. 2018. Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 110, No. 8, pp. 1192–1201.
- Velez Agosto, N. Soto-Crespo, J., Vizcarrondo Oppenheimer, M., Vega-Molina, S. y García Coll, C. 2017. Bronfenbrenner's bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro, *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 12, pp. 900-910.
- Vlaanderen. 2020. Truancy and absenteeism from school, Flandes, Ministerio de Educación y Formación de Flandes.
- Ward, L. M. and Grower, P. 2020. Media and the Development of Gender Role Stereotypes, *Annual Review of Developmental Psychology*, Vol. 2, No. 1, pp. 177-199.

Watson-Williams, C. and Riddell, A. 2011. Masculinity and educational performance: engaging our boys in the classroom. Summary prepared for USAID and the Jamaica Partners for Educational Progress. Debate en línea EduExchange, 12–14 de abril de 2011.

Westat, 2013. Follow-up evaluation of the CEO Young Adult Literacy Program: July 2009–December 2010. Nueva York, Centro de la Ciudad para las Oportunidades Económicas.

WhatWorks. 2021. Preventing violence against women and girls through school based programmes. Sitio web de WhatWorks.

White House. 2016. My Brother's Keeper 2016 Program Report: Two Years of expanding opportunities and creating pathways to success. Washington D.C., White House.

Winthrop, R. y Kirk, J. 2005. Teacher development and student well-being, *Forced Migration Review*, Vol. 22, pp. 18-21.

Wood, C., Pillinger, C., Stanley, D., Williams, G., Adie, J., y Sage, L. 2016. Premier league reading stars evaluation report 2015-2016. Coventry, University of Coventry y National Literacy Trust.

Woodrow, G.I. 2016. The academic outcomes of boys: An argument for a pluralist approach, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 15, No. 12, pp. 174–207.

Women's Refugee Commission. 2019. "More than one million Pains": Sexual violence Against men and boys on the Central Mediterranean Route to Italy. Nueva York, Women's Refugee Commission.

World Economic Forum. 2021. Global gender gap report 2021: Insight report. Ginebra, World Economic Forum.

WFP (Programa Mundial de Alimentos) 2019. Decentralized Evaluation of the Joint Programme for Girls Education (JPGE) with financial support from the Norwegian Government July 2014 – October 2017 Evaluation Report. Oficina de País de Malawi, Programa Mundial de Alimentos.

Zubairi, A. y Rose, P. 2019. Equitable financing of secondary education in sub-Saharan Africa. Documento de antecedentes para la Fundación MasterCard. Cambridge, Research for Equitable Access and Learning (REAL) Centre, University of Cambridge.

—. 2016. Raising domestic resources for equitable education. Documento de antecedentes para la Comisión Internacional sobre la Financiación de la Educación Mundial. Cambridge, REAL Centre, University of Cambridge.



## Apéndice: Metodología

## Apéndice: Metodología

Este informe se basa en investigaciones documentales, así como en una investigación detallada con métodos mixtos.

### Enfoque metodológico

Este informe se basa en investigaciones documentales que combinan un análisis original de conjuntos de datos estadísticos relativos a los indicadores más importantes de la educación con una revisión de la literatura y un análisis de políticas para responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la situación mundial actual en lo que refiere a la desvinculación de la educación de los niños? ¿Cuál es el desempeño de los niños en relación con todos los indicadores educativos clave?
- ¿En qué países o regiones están más rezagados los niños, y en qué niveles de educación?
- ¿Cuáles son los factores (económicos, sociales, culturales o de otra índole) que repercuten en la desvinculación y las desventajas educativas de los niños? ¿Cómo se combinan otras características con el género para agravar las desventajas?
- ¿Cómo influyen las normas y expectativas sociales de género —representadas en las escuelas y en las clases— en la participación, el avance y los resultados de aprendizaje en la educación de los niños?
- ¿Cuáles son los impactos del COVID-19 en la desvinculación y las desventajas educativas de los niños?
- ¿Qué han hecho los países y los asociados para abordar estos desafíos?
- ¿Cuáles son las características de las políticas y los programas que parecen haber funcionado y qué elementos podrían replicarse en otros contextos? ¿Cuáles son las condiciones necesarias del éxito? ¿Cuáles han sido las razones que han llevado al fracaso y que otros deben tener en cuenta en el proceso de adaptación o réplica?

### 1. Evidencia mundial y factores que repercuten en las oportunidades de educación de los niños:

#### Análisis de conjuntos de datos estadísticos en relación con los indicadores más importantes de la educación

Los datos estadísticos utilizados en este informe se basan en análisis secundarios de conjuntos de datos extraídos de la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) a la cual se accedió, en los casos indicados, en agosto de 2021. El IEU recibe datos desglosados por género de 162 países. El análisis examina el desempeño actual de los países y regiones en relación con los indicadores clave y con el progreso alcanzado desde el año 2000, a principios del milenio, con el objetivo de mostrar los cambios entre los datos recolectados para hacer un seguimiento de los

objetivos de la Educación para Todos (EPT) y aquellos recopilados desde el inicio de la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 y el ODS 4. El año más reciente para el que se informa de datos disponibles de los conjuntos de datos es 2020. Sin embargo, en la práctica, son pocos los países que aportaron datos sobre los indicadores para 2020. Por ejemplo, los datos del índice de paridad de género en las tasas de finalización de la educación primaria y del primer y segundo ciclo de educación secundaria no remitieron puntos de datos para 2020. Incluso en 2019, no había datos disponibles para ninguno de los países y territorios de las Naciones Unidas. Solamente nueve países informaron acerca del índice de paridad de género para la educación primaria en 2019. Por lo tanto, para hacer frente al problema de la disponibilidad de datos y recopilar información de la mayor cantidad de países y territorios, este informe utilizó los datos correspondientes a dos períodos distintos de cinco años cada uno. De 2000 a 2005 se seleccionó el primer punto de entrada de datos disponible. Si un país disponía de datos para 2001, 2003 y 2004, el análisis utilizó los puntos de datos de 2001 para este informe. De 2015 a 2019 se seleccionó el último punto de entrada de datos disponible. Si un país disponía de datos para 2015, 2017 y 2018, el análisis utilizó los puntos de datos de 2018 para este informe.

Cuando se presenta información de un país a título individual, este informe hace referencia al año en el que se envió la información a la base de datos del IEU, tanto en el primer período como en el segundo. Por ejemplo, si se compara el índice de paridad de género en la educación primaria en Nepal, se estará haciendo referencia al año 2003 para el primer período y al 2018 para el segundo.

### Revisión de la literatura

El estudio llevó a cabo una revisión de la siguiente literatura: (1) investigaciones académicas publicadas; (2) documentos de política gubernamentales; (3) documentos e informes de organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales; y (4) otra literatura gris que incluye informes de evaluación y blogs de investigación.

Para empezar la revisión, se utilizaron las bibliografías de informes anteriores conocidos sobre la educación de los niños para identificar a los autores principales. En la literatura identificada subsecuentemente, se revisaron las listas bibliográficas para encontrar los artículos y las publicaciones más pertinentes. Se utilizó la función “citar” de Google Académico (Google Scholar) para identificar la literatura más reciente que citaba la bibliografía relevante e identificada.

Se llevó a cabo una búsqueda de la literatura mediante el uso de términos clave de búsqueda (ver a continuación) en varios motores: Google Académico, Web of Science, Centro de Información de Recursos Educativos (ERIC, por sus siglas en inglés) y la base de datos de la biblioteca de la Universidad de East Anglia. Esto se completó con otras búsquedas de Google para asegurarse de no pasar por alto informes y literatura gris de instituciones no académicas. Asimismo, se utilizaron las páginas web de los actores clave en materia de género y de educación para buscar información fundamental. También se usaron entradas de Twitter para identificar informes y artículos relevantes y de interés recién publicados.



### Términos de búsqueda

PRIMER TÉRMINO																					
Niños					<input type="radio"/>	Género					<input type="radio"/>	Masculino					<input type="radio"/>	Masculinidad			
<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
SEGUNDO TÉRMINO																					
Educación					<input type="radio"/>	Escuela(s)					<input type="radio"/>	Aprendizaje									
<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
TERCER TÉRMINO																					
Factor(es)	Barreras	Descolarizado	Desigualdad	Paridad	Desvinculación	Pobreza	Trabajo infantil	Abandono	Logro	Consecución	Finalización	Repetición	Pares/Familia	Migrante/Refugiado	Conflicto	Etnicidad/Raza	Discapacidad				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
CUARTO TÉRMINO																					
Grado inicial	Preescolar	Escuela primaria	Escuela secundaria	Escuela(s) de segundo ciclo de secundaria	EFTP	Profesional	Educación superior	Colegio	Universidad	Aprendizaje acelerado	Complementario	Educación básica	No formal	Política							
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>							
<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
QUINTO TÉRMINO (OPCIONAL)																					
Región									País												

### Sitios web utilizados para la revisión de la literatura

- UNESCO e Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: incluyendo Informes sobre Género y los Perfiles para Mejorar las Evaluaciones de la Educación (PEER, por sus siglas en inglés)
- Instituto de Estadística de la UNESCO
- Planipolis IPE-UNESCO
- Align
- Center for Global Development
- CONFEMEN – PASEC
- Education Cannot Wait
- Comisión Europea
- Gender and Education Association
- Global Campaign to End Corporal Punishment
- OIT
- INEE
- J-PAL
- ODI y GAGE (Género y Adolescencia: Evidencia Mundial)
- OCDE (incluyendo PISA y PISA-D)
- Plan International
- Promundo / Boyhood Studies
- UKFIET
- UNGEI
- UNICEF

Solamente se revisó la literatura que hacía referencia a la educación de los niños o al género y la educación, salvo en el caso de los informes y la literatura relativa al COVID-19. Se utilizaron revistas evaluadas por pares de alta calidad, así como literatura gris y blogs de investigación, en especial cuando abordaban investigaciones emergentes y actuales (por ejemplo, Centro para el Desarrollo Global, UKFIET).

## 2. Revisión de políticas

Para responder a la pregunta “¿Qué han hecho los países para abordar estos desafíos?”, se revisaron documentos de política de países seleccionados, se resumieron en Excel y se utilizaron para desarrollar un tablero de políticas de respuesta clave. Aunque el enfoque del análisis se centró en las políticas dirigidas específicamente a los niños, también tuvo en cuenta respuestas generales, en particular en relación con el género y la inclusión, que abordan las restricciones educativas que afectan a los niños de manera desproporcionada en los contextos de esos países.

La elección de los 19 países para el análisis se realizó con base en criterios que incluían indicadores clave de las desventajas que sufren los niños: un IPG mayor a 1,10 para uno o más indicadores de escolarización o finalización, índices de rendimiento escolar sistemáticamente inferiores y estudios sólidos que apuntan a desventajas en las medidas de calidad/entorno educativo como por ejemplo la experiencia de la violencia en el entorno escolar. Asimismo, se prestó la debida atención a la inclusión de una variedad de países de distintas regiones y pertenecientes a todos los grupos de ingresos.

La selección también tuvo en cuenta la disponibilidad de documentos de política en inglés, aunque se utilizaron dos conjuntos de documentos en español de países de América Latina que se tradujeron antes de ser analizados. Algunas de las fuentes clave son los conjuntos de datos de IPE-UNESCO Planipolis, documentos de política de respuesta de la OCDE (en materia de COVID-19) y documentos e informes analíticos del Banco Mundial, la UNESCO y el ODI.

### Limitaciones

Los informes de esta índole tienen limitaciones debidas al idioma, en especial porque las bases de datos académicas más importantes que fueron consultadas contienen investigaciones que se publicaron principalmente en inglés. Esto limitó el ámbito de la evidencia y lo sesgó a países e investigaciones de países anglófonos. Varios de los países de ingresos más altos contaban con un número limitado de documentos de política disponibles en los sitios web de Planipolis o PEER, que fueron las principales fuentes documentales para llevar a cabo el análisis de políticas. En estos casos, se hizo referencia al resumen de los informes de revisión de la EPT. Aunque se reconoce que es posible que no se trate de la documentación más reciente, ofrecen una perspectiva histórica acerca de las políticas de respuesta anteriores y en vías de ejecución.

Varios de los estudios de investigación más importantes que informan acerca de características cruzadas de interés (por ejemplo, la discapacidad o la condición de refugiado/migrante) y de sectores (EFTP, juventud) no abordan las dimensiones de género o no presentan datos desglosados por género más allá de las descripciones metodológicas. Esto se hizo particularmente notorio en los informes de síntesis sobre las políticas de respuesta al COVID-19.

## 3. Revisión de programas

Los programas e iniciativas analizados abordan una o más de las dimensiones del modelo ecológico (ver Introducción) o están dirigidos a grupos específicos de niños o jóvenes varones, así como a situaciones específicas tales como los contextos de emergencia. Han estado activos durante los últimos 10 años. Los programas e iniciativas se han examinado y han demostrado tener un impacto positivo en (la buena práctica de) la educación de los niños (o tanto de los niños como de las niñas), o resultan relevantes y coherentes y pueden tener un impacto positivo en la educación de los niños (o tanto de los niños como de las niñas) aunque se necesitan más datos (sobre una práctica prometedora). Por otro lado, tienen potencial para ser replicados.

## 4. Estudios de caso

Se llevó a cabo una investigación detallada con métodos mixtos en cuatro países en distintos contextos regionales: Fiji, Kuwait, Lesotho y los Emiratos Árabes Unidos. El estudio de caso de Perú se limitó a una investigación documental y a entrevistas con algunas partes interesadas.

Los objetivos de los estudios de caso eran los siguientes:

1. Examinar la situación actual en relación con la participación, los logros de aprendizaje y la finalización de la educación de los niños, haciendo hincapié en los contextos nacionales y subnacionales y en la superposición de desventajas o la interseccionalidad de características.
2. Identificar los factores estructurales y relacionados con el género a nivel individual, familiar, comunitario, entre pares, escolar y de la sociedad en general que dificultan o facilitan la participación, el avance y los resultados de aprendizaje de los niños en la educación.
3. Documentar iniciativas prometedoras en materia de políticas y programas y evaluar qué elementos repercuten en el hecho de que ciertas estrategias funcionen en contextos particulares, así como sus potenciales consecuencias en otros entornos.

Las preguntas que se hicieron para la investigación fueron:

- ¿Cuál es la situación actual del acceso a la educación de los niños, su rendimiento educativo y la finalización de sus estudios, con un énfasis en los contextos nacionales y, donde sea posible, subnacionales? ¿Cuáles son los niños que se desvinculan de la educación (analizando la interseccionalidad e incluyendo la etnicidad, la ubicación y la clase)?
- ¿A qué nivel educativo aparecen las disparidades de género en relación con la desvinculación educativa de los niños?
- ¿Cuáles son los factores subyacentes de la desvinculación educativa de los niños a nivel individual, familiar y de pares, escolar, y de la sociedad en general? ¿En qué medida difieren estos factores en función de la etnicidad, la ubicación, la clase u otros parámetros?
- ¿En qué medida se ha abordado la desvinculación educativa de los niños a nivel nacional y subnacional mediante políticas y programas gubernamentales o de intervenciones lideradas por la comunidad o las ONG? En caso de que existan dichas intervenciones, ¿cuál ha sido el proceso, el alcance y el impacto de cada una de ellas?
- ¿Cuáles son las características de las políticas y los enfoques que parecen haber funcionado, y qué elementos podrían replicarse en otros contextos? ¿Cuáles son las condiciones necesarias del éxito? ¿Cuáles han sido las razones que han llevado al fracaso y que otros deben tener en cuenta en el proceso de adaptación o réplica?

Para captar las tendencias y la situación actual en relación con la desvinculación educativa de los niños, el estudio usó distintas metodologías, incluyendo los debates de grupos de discusión (DGD) y las entrevistas detalladas (ED) para recolectar datos cuantitativos y cualitativos para poder responder a las preguntas mencionadas anteriormente en los cinco estudios de caso. A continuación se proporciona información detallada por país.

### Estudio de caso de Fiji

En **Fiji** se implementó un enfoque escolar ecológico y se seleccionaron tres escuelas de manera aleatoria para el estudio. Se recolectaron datos originales cualitativos mediante entrevistas de grupos de debate y entrevistas detalladas, y se revisaron datos documentales de políticas y legislaciones nacionales y subnacionales sobre este tema. El estudio se llevó a cabo con base en un paradigma interpretativo y utilizando un diseño de investigación para estudios de caso. Se emplearon los protocolos para grupos de discusión para alcanzar los objetivos declarados para el estudio. La UNESCO proporcionó los protocolos de las entrevistas. Para seleccionar las tres escuelas de Fiji, se utilizó un muestreo aleatorio estratificado. Tal como sucede con otras técnicas cualitativas, los miembros de los grupos de discusión no fueron elegidos de manera aleatoria, sino que se empleó una metodología de muestreo intencional para obtener respuestas naturales y auténticas de las y los participantes, lo que significa que se obtuvieron datos esclarecedores para ser analizados e interpretados más allá de la transcripción de la entrevista. Los debates de los grupos de discusión se llevaron a cabo con educandos, docentes, padres y miembros de la comunidad.

#### *Selección de los sitios del estudio*

Se seleccionaron tres escuelas mediante un proceso de estratificación aleatoria de un total de 173 escuelas secundarias de Fiji en función de la ubicación, el tamaño y la cultura institucional. Estaban ubicadas en zonas urbanas, suburbanas y rurales de la división occidental, y de los distritos educativos de Lautoka/Yasawa y Ba/Tavua de Fiji.

La escuela A está ubicada cerca de un centro urbano y de un pueblo iTaukei. Los aldeanos que son padres de los educandos que asisten a la escuela A trabajan en su mayor parte en hoteles cercanos y en la ciudad. La escuela B está situada en una zona suburbana y las y los estudiantes pertenecen a una comunidad agrícola cuyos padres trabajaban en ciudades cercanas y en centros comerciales. La escuela C está ubicada en una comunidad agrícola rural a unos 40 kilómetros de la oficina educativa divisional más cercana. Los padres de las y los estudiantes eran mayoritariamente agricultores de caña de azúcar, cortadores de caña y agricultores de hortalizas, y muchos trabajaban como labradores en grandes explotaciones. El muestreo aleatorio estratificado permitió la recolección de datos detallados acerca de las causas principales y la naturaleza de la desvinculación y las desventajas educativas que sufren los niños de educandos, docentes, padres y miembros de la comunidad. Todas las escuelas ofrecen el mismo programa educativo.

Atributos	Estudio de caso 1 Comunidad 1	Estudio de caso 2 Comunidad 2	Estudio de caso 3 Comunidad 3
<b>Ubicación*</b>	<b>Urbana:</b> La escuela se ubica al límite de Nadi, la principal ciudad que visitan los turistas que se alojan en Denerau y en los hoteles de los alrededores. Los y las estudiantes pueden acceder fácilmente a los servicios de la ciudad y en su mayoría viven en un asentamiento cercano.	<b>Periurbana:</b> La escuela se ubica a unos 6 km del aeropuerto internacional de Nadi y a 1 km del centro comercial Votualevu. Se encuentra a unos 2 km de Challenge Plaza, New World y Courts Mega Store.	<b>Rural:</b> La escuela se sitúa a unos 40 km de la Oficina Educativa Divisional de Lautoka, en una comunidad agrícola enclavada en una meseta que domina las granjas.
<b>Comunidad</b>	La mayoría de las personas son indígenas fijianos. Las y los estudiantes son de religión cristiana en su mayor parte. El comité de gestión está compuesto de terratenientes y aunque siguen todas las tradiciones y costumbres, la escuela hace hincapié en la cultura indígena y sus tradiciones. La escuela está bien equipada y es conocida por sus contribuciones a los deportes, en particular al rugby.	Se trata de una escuela mixta cuyos estudiantes pertenecen a los dos grupos étnicos mayoritarios de Fiji. La mayor parte de los estudiantes indígenas son cristianos mientras que la mayoría de los indo-fijianos son hindúes, y algunos de ellos musulmanes. El comité de gestión está compuesto por padres trabajadores y en la escuela se hace énfasis en todas las culturas y tradiciones.	Se trata de una escuela mixta cuyos estudiantes pertenecen a los dos grupos étnicos mayoritarios de Fiji. La mayor parte de los estudiantes indígenas son hindúes, y algunos de ellos musulmanes. El resto de las y los estudiantes indígenas son cristianos. El comité de gestión está compuesto por padres trabajadores y en la escuela se hace énfasis en todas las culturas y tradiciones.
<b>Escuela</b>	Escuela A	Escuela B	Escuela C
<b>Año de creación</b>	1974	1977	1975
<b>Matriculación en la escuela</b>	874 educandos	622 educandos	178 educandos
<b>Grados</b>	Grados 9-13	Grados 9-13	Grados 9-13
<b>Tipo de escuela**</b>	Pública	Pública	Pública
<b>Vehículo de enseñanza</b>	Inglés	Inglés	Inglés
<b>Características destacables</b>	La escuela está bien mantenida y cuenta con buenos recursos. Tienen altos estándares y expectativas para todos los y las estudiantes. El liderazgo de la escuela es satisfactorio. Se podría renovar la oficina escolar para incorporar asientos adecuados para los visitantes.	La escuela está muy bien mantenida y cuenta con muy buenos recursos. Dispone de un fantástico laboratorio informático e instalaciones de aprendizaje. El director es un visionario y espera poder seguir mejorando las instalaciones. Tienen altos estándares y expectativas para todos los y las estudiantes. El espacio de oficinas está muy bien utilizado.	La escuela recibe buen mantenimiento. La biblioteca escolar podría mejorarse. El currículo, la instrucción y las evaluaciones están alineados con las normativas estatales. Se lleva a cabo un seguimiento regular del aprendizaje y de la enseñanza. Hay un desarrollo profesional bien orientado.

\* La clasificación se basa en la ubicación demográfica de la escuela.

\*\*El Gobierno de Fiji se opone a un uso de la etnicidad para fines analíticos. Por consiguiente, las escuelas no cuentan con datos descriptivos en relación con la etnicidad.

## Entrevista del grupo de discusión

En este estudio, se incluyeron en las entrevistas del grupo de discusión a niños, niñas, docentes, subdirectores de escuela, padres, madres y miembros de la comunidad. Lo

más apropiado fue solicitar las opiniones de docentes, educandos y miembros de la comunidad acerca de las causas fundamentales de la desvinculación educativa de los niños. El cuadro a continuación muestra el tipo de participantes en la investigación.

Escuelas	Niños	Niñas	Docentes	Subdirectores de escuela	Padres y miembros de la comunidad
<b>Escuela A</b>	6	6	4	1	-
<b>Escuela B</b>	6	6	4	1	6
<b>Escuela C</b>	6	6	2	1	8
<b>TOTAL</b>	18	18	10	3	13

Se identificó de manera deliberada a los participantes del estudio en las tres escuelas con la ayuda de las y los docentes. Los datos se recolectaron de manera anónima y se hizo un esfuerzo para garantizar un equilibrio de género de los participantes. Los datos de las entrevistas se capturaron utilizando papel y bolígrafo y se grabaron también con teléfonos y luego se transcribieron. Los datos de las tres escuelas se analizaron separadamente para entender mejor el contexto, pero luego se juntaron y se triangularon a efectos del debate. Asimismo, los datos se analizaron bajo distintos encabezados en función de: la accesibilidad de los recursos, el entorno de aprendizaje en la comunidad, las tendencias del mercado laboral para la comunidad, y las actitudes de género de la comunidad. Solamente se realizaron entrevistas detalladas con los subdirectores de las tres escuelas seleccionadas en el estudio.

Por otra parte, se recolectaron datos cuantitativos mediante el uso de distintos métodos para responder a las preguntas del estudio. Esto incluía una revisión documental de la literatura, incluyendo investigaciones, datos estadísticos y documentación de políticas y procedimientos educativos; también se utilizó literatura extranjera debido a la falta de literatura local; y políticas de género de Fiji e informes anuales pasados del Ministerio de Educación. Se analizaron los datos procedentes de entrevistas detalladas (ED) y de los debates de grupos de discusión (DGD) para identificar las diferencias y similitudes, contradicciones y sinergias de las perspectivas, percepciones y concepciones de varios niveles y partes interesadas. Se llevó a cabo asimismo un análisis secundario para captar las tendencias y la situación actual en relación con la desvinculación educativa de los niños en Fiji.

## Estudio de caso de Kuwait

Los métodos de estudio utilizados en **Kuwait** incluyeron una revisión documental de la literatura incluyendo investigaciones, datos estadísticos, documentación de políticas, esquemas y programas educativos, y entrevistas, observaciones y debates del grupo de discusión.

### Selección de los sitios del estudio

Los lugares del estudio se eligieron en función de los tres grupos mayoritarios de la población de Kuwait: población urbana kuwaití, beduinos de Kuwait y expatriados no kuwaitíes procedentes de otros países para trabajar en Kuwait. Los criterios se utilizaron en términos de ubicación geográfica, normas y tradiciones sociales relativas a las cuestiones de género, al estilo de vida y a los tipos de escuelas preferidos para los niños y las niñas. Con el fin de representar a los tres grupos en la muestra del estudio, se eligieron los lugares tal como se ilustran en el cuadro a continuación.

El sitio 1 representa la comunidad urbana kuwaití. La mayor parte de la población perteneciente a esta comunidad vive en la Gobernación (Capital) Al-Asimah: 12 de las y los estudiantes que participaron en el estudio venían de esta localidad, 4 de escuelas públicas y 8 de escuelas privadas extranjeras.

El sitio 2 representa la comunidad beduina (tribus) kuwaití. La mayoría de la población perteneciente a esta comunidad vive en la Gobernación de Al-Jahra. Se seleccionaron dos escuelas públicas secundarias en este sitio, una masculina y otra femenina.

El sitio 3 representa la comunidad árabe no kuwaití. La mayoría de la población perteneciente a esta comunidad vive en la Gobernación de Al-Farwaniya. Los nueve educandos de este sitio que participaron proceden de países árabes, cinco de escuelas públicas y cuatro de escuelas privadas árabes.

	Sitio 1	Sitio 2	Sitio 3
<b>Nombre de la localidad (región)</b>	Gobernación de Al-Asimah (Capital)	Gobernación de Al-Jahra	Gobernación de Al-Farwaniya
<b>Origen social de la población</b>	Urbano	Beduinos (tribus)	Urbano
<b>Nacionalidad de la mayor parte de la población</b>	Kuwaitíes	Kuwaitíes	Expatriados árabes
<b>Normas, costumbres y tradiciones sociales</b>	Tienen perspectivas solidarias en materia de igualdad de género y un estilo de vida liberal	Tienen perspectivas tradicionales en materia de igualdad de género y un estilo de vida conservador	Las normas sociales varían en función del país de origen y del origen social
<b>Educandos según su género</b>	Niños	Niños y niñas	Niños
<b>Educandos según su nacionalidad</b>	Urbana kuwaití	Beduina kuwaití	Árabe no kuwaití
<b>Tipo de escuela</b>	Pública y privada	Pública	Pública y privada
<b>Grados de los educandos</b>	10-12	10-12	10-12

### Recolección de datos originales

Los datos originales se recolectaron de distintas partes interesadas de escuelas secundarias tales como niños, niñas, docentes, padres y cuidadores para entender las relaciones y los procesos, así como la manera en que estas acciones e interacciones repercuten en la implicación o la desvinculación educativa de los niños.

Las herramientas de recolección de datos se diseñaron para recolectar datos cualitativos mediante los debates de grupos de discusión (DGD) y entrevistas detalladas (ED). Además de los DGD y las ED, se crearon perfiles de la comunidad y de la escuela para entender su naturaleza general y los detalles más específicos de cada una. Estos perfiles se crearon en inglés y luego se tradujeron al árabe para que los participantes cuya lengua materna era el árabe pudieran verificarlos.

También se recolectaron datos cuantitativos de la revisión documental que consistía en una revisión de la literatura, un análisis de datos estadísticos, una revisión de leyes y políticas gubernamentales y una evaluación de buenas prácticas, para proporcionar una concepción a nivel macro de la educación de los niños en Kuwait.

Los datos tanto cuantitativos como cualitativos se organizaron y analizaron mediante el uso de cuadros de análisis. Se contrastaron los resultados de los datos primarios y secundarios para crear una imagen compuesta de la situación actual y de los factores subyacentes de la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños en Kuwait, así como de programas y mejores prácticas.

## Estudio de caso de Lesotho

El estudio de caso de **Lesotho** utilizó un enfoque ecológico para identificar y estudiar tres sitios en detalle, observando la institución de la familia, los pares, la escuela y la comunidad, y sus interrelaciones, para entender el problema de la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños. Los datos para el estudio se recolectaron utilizando varios instrumentos entre los que había dos cuestionarios únicos para crear un perfil comunitario y escolar; tres formatos de entrevista para las fuentes claves, directores de escuela y líderes de comunidad; y cinco formatos de entrevistas para los debates de los grupos de discusión con padres, pares, docentes, niños y niñas.

## Selección de los sitios del estudio

Se escogieron tres de las cuatro regiones para este estudio. Al seleccionar las regiones y las escuelas/comunidades se empleó un método de muestreo intencional. En un sitio de estudio, se pidió al director de la escuela que seleccionara a los padres miembros de la comunidad, docentes y educandos para que proporcionaran datos relevantes para el estudio. El cuadro a continuación presenta un resumen de los participantes en los tres sitios analizados, excluyendo las entrevistas con los informantes clave.

Muestra del estudio	Sitio 1: Escuela primaria y secundaria urbana	Sitio 2: Escuela primaria y secundaria de las Highlands	Sitio 3: Escuela primaria y secundaria de Senqu Valley
Entrevistas individuales — Miembros de la comunidad	4	5	3
DGD – Pares	0	9	8
DGD – Docentes	8	7	7
DGD – Padres	8	9	5
DGD – Niños	5	8	10
DGD – Niñas	5	9	10
Entrevistas individuales — Participantes	2 (primaria y secundaria)	1 (secundaria)	2 (primaria y secundaria)

## Recolección de datos originales

La muestra para el estudio consiste en un total de 130 participantes en las entrevistas detalladas y los seis debates de los grupos de discusión. Para las entrevistas individuales, participaron cinco personas en las entrevistas a informantes clave como representantes de organizaciones e instituciones que colaboran con el Ministerio de Educación y Formación para facilitar el acceso a la educación para todos.

Un grupo de docentes intervino en tres debates de los grupos de discusión, uno por escuela. Un total de 22 docentes (excluyendo a los 5 directores) participaron en el estudio de los cuales 12 eran mujeres y 10 hombres. Solamente 3 de los 22 docentes habían participado anteriormente en una capacitación en materia de igualdad de género.

Un grupo de cinco directores participaron en las entrevistas individuales, dos de la región urbana, uno de las Highlands de Lesotho y dos de la región de Senqu Valley.

Un total de 64 educandos participaron en los debates de los grupos de discusión de niños únicamente, de niñas y de pares. Sus edades eran de entre 9 (un estudiante de 3<sup>er</sup> grado de las Highlands) y 21 años (un estudiante de 9<sup>o</sup> grado de las Highlands).

Se entrevistaron a 12 miembros de la comunidad y a 22 padres y madres.

Las entrevistas individuales duraron unos 60 minutos cada una y los debates de los grupos de discusión unos 120 minutos. Los datos se analizaron de manera cualitativa.

Todos los datos de este estudio fueron grabados en audio con el permiso de todos los participantes. Más tarde se transcribieron las entrevistas textualmente, aquellas en las que algún participante habló en sesotho se transcribieron en esa lengua y después se tradujeron al inglés. Se leyó varias veces la versión en sesotho y se comparó al audio para evaluar si la transcripción había captado las palabras del participante.

### Estudio de caso de Perú

En **Perú** se recolectaron datos cuantitativos mediante el uso de distintos métodos para responder a las preguntas del estudio. El estudio se limitó mayoritariamente a la revisión documental, aunque también incluyó entrevistas con algunas partes interesadas seleccionadas. Se incluyó una revisión de la literatura, información estadística e intervenciones analizadas. Asimismo, se analizaron las siguientes intervenciones de políticas de educación: 1) Escuelas de Tiempo Completo; 2) Programa de Apoyo Pedagógico para Escuelas Secundarias Rurales; y 3) Programa Horizontes.

Escuelas de Tiempo Completo es un programa a gran escala cuyo objetivo es mejorar la calidad y la pertinencia de la educación pública secundaria. El análisis de esta intervención

es indispensable dentro del contexto de este estudio debido a sus dimensiones, a los cambios que propone en el establecimiento de la educación secundaria peruana, y a sus impactos probablemente positivos en relación con la desvinculación educativa de los niños. Por otra parte, el Programa de Apoyo Pedagógico para Escuelas Secundarias Rurales y el Programa Horizontes están centrados en las zonas rurales y, por consiguiente, su alcance es limitado.

Se recolectaron también datos cualitativos a través de entrevistas con expertos y oficiales de programa en materia de cuestiones educativas con perspectiva de género. El cuadro a continuación presenta un resumen de la lista de personas entrevistadas.

### Lista de personas entrevistadas

Nombre	Cargo
Patricia Ames	Catedrática, Universidad Católica del Perú Investigadora, Instituto de Estudios Peruanos
Verónica Villarán	Investigadora, Grupo de Análisis para el Desarrollo Coordinadora del Proyecto de Fortalecimiento de la Gestión Educativa en Perú
Robin Cavagnoud	Catedrático, Universidad Católica del Perú
María Angélica Pease	Catedrática, Universidad Católica del Perú
Killasumac Miranda	Responsable de la Dirección de Educación del Gobierno de Lima
María Gloria Barreiro	Responsable de Desarrollo y Autogestión
Ángela Bravo	Responsable de la Educación Secundaria, Ministerio de Educación de Perú
Carmen Trelles	Cofundadora y miembro de la ONG Pro Rural, Perú



## Estudio de caso de los Emiratos Árabes Unidos

### Selección de los sitios del estudio

En los **Emiratos Árabes Unidos**, la selección de los sitios para el estudio se llevó a cabo de tres maneras. En primer lugar, se realizaron entrevistas con directores de escuelas públicas y privadas. Se seleccionaron cinco directores de escuela con base en su ubicación (urbana o suburbana/rural) así como al tipo de escuela (pública/privada, segregada por géneros o

mixta) para reflexionar acerca de las características del sistema público-privado de los Emiratos Árabes Unidos. Tres de ellos venían de escuelas públicas (dos masculinas y una femenina) y dos de escuelas privadas (una segregada por género y la otra solo masculina que atiende a familias de ingresos bajos y medios e incluye a niños apátridas). Sus directores contaban con una experiencia profesional variada y representaban las experiencias y calificaciones de los directores y las directoras del país.

	Sitio 1	Sitio 2	Sitio 3	Sitio 4	Sitio 5
<b>Ubicación</b>	Suburbana	Suburbana/rural	Urbana	Suburbana/rural	Urbana
<b>Otras características destacables del sitio</b>	En esta escuela hay niños de los suburbios y se encuentra en un barrio de viviendas pertenecientes al programa de viviendas del gobierno. Estos varones tienen menos dificultades familiares que en las otras escuelas masculinas (Sitio 2).	En esta escuela hay estudiantes de la ciudad, de los suburbios y de zonas rurales. Capta a educandos con una condición socioeconómica baja y que tienen problemas familiares en casa.	Esta escuela cuenta con la mayor proporción de educandos de los Emiratos en una escuela privada. Atrae a personas de todos los ámbitos: urbano, suburbano y rural.	Mezcla de educandos de distintas zonas y orígenes socioeconómicos y cuenta con los niños y las niñas más brillantes y con mejor rendimiento de la zona.	Una escuela privada masculina a la que asisten familias de ingresos bajos y medios. Cuenta con la mayor proporción de educandos apátridas en una escuela privada oficial que vienen subvencionados por un programa de becas.
<b>Grados</b>	9-12	9-12	Todos	9-12	9-12
<b>Tipo de escuela</b>	Pública — Solo niños	Pública — Solo niños	Privada — Mixta, segregada por género a partir de 5º grado	Pública — Solo niñas	Privada — Solo niños
<b>Información adicional</b>	Director originario de los Emiratos, siempre ha trabajado en el sector gubernamental. Hace cuatro años que trabaja en la escuela actual. Empezó como maestro.	Directora, una de las primeras mujeres en liderar una escuela masculina en los EAU. Empezó como maestra en una escuela de niñas; cuenta con más de 20 años de experiencia.	Parte de una red de escuelas semigubernamentales con campus en Abu Dabi, Dubái y Sharjah. Director americano que trabajó durante un tiempo en el GCC; tiene experiencia en escuelas públicas y privadas.	Directora originaria de los Emiratos, ha trabajado aquí durante cuatro años y empezó como maestra para después pasar a ser subdirectora.	Director libanés-americano de Houston; fue director en una escuela de Abu Dabi durante cuatro años.

En segundo lugar, se reflexionó acerca de la diversidad de la población estudiantil en los Emiratos Árabes Unidos y se organizaron cinco debates de grupos de discusión con: 1) Niños de una escuela pública, algunos con buenos resultados y otros con peores resultados; 2) Niñas de varias escuelas públicas, algunas con rendimiento alto y otras medio; 3) Pares de ambos sexos de varias escuelas públicas, algunos con rendimiento

alto y otros medio; 4) Padres con niños y niñas en varias escuelas públicas; y 5) Docentes varones y mujeres de varias escuelas públicas. Los métodos de muestreo utilizados para la selección de los participantes de los grupos de discusión eran con muestra de conveniencia —por ejemplo, participantes recomendados por un director de escuela— o tipo bola de nieve (ver tabla a continuación).

	Grupo de discusión 1	Grupo de discusión 2	Grupo de discusión 3	Grupo de discusión 4	Grupo de discusión 5
<b>Participantes</b>	Educandos (niñas)	Educandos (niños)	Educandos (mixto)	Padres	Docentes
<b>Fecha de realización</b>	29 oct 2019	30 oct 2019	28 oct 2019	7 nov 2019	5 nov 2019
<b>Idioma utilizado</b>	Inglés	Inglés y árabe	Inglés y árabe	Inglés y árabe	Inglés y árabe
<b>Características de los participantes</b>	Los participantes venían de varias escuelas públicas y se conocieron en un programa de horario postescolar.	Los participantes eran educandos con una mezcla de desempeño bajo y alto de una escuela masculina del gobierno.	Los participantes cursaban en distintas escuelas públicas y tenían distintos niveles de rendimiento, algunos con buenos resultados y otros con resultados inferiores.	Todos originarios de los Emiratos, 7 madres y un padre. Tenían hijos e hijas.	Los docentes venían de distintas escuelas del gobierno, de mujeres y hombres.
<b>Ciclo</b>	Ciclo 3	Ciclo 3	Ciclo 3	N/D	N/D
<b>Etnia</b>	De los Emiratos	De los Emiratos	De los Emiratos	De los Emiratos	De los Emiratos
<b>Ubicación</b>	Ras Al Jaima	Ras Al Jaima	Ras Al Jaima	Emiratos Árabes Unidos	Emiratos Árabes Unidos
<b>Tipo de escuela</b>	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
<b>Método de muestreo</b>	De conveniencia	De conveniencia (recomendado por director de escuela)	De conveniencia	De bola de nieve	De bola de nieve

En tercer lugar, para captar una diversidad de voces que reflejaran la complejidad del sistema educativo en general, se entrevistó a 10 informantes clave: personas de los ministerios, personas que supervisan las escuelas privadas, personas que trabajan en la educación superior (incluyendo a aquellos que forman a docentes) y personas de la comunidad, como un director ejecutivo exitoso y directores de una cárcel y de un refugio para mujeres.

### Recolección de datos originales

Todas las entrevistas y todos los grupos de discusión se llevaron a cabo con un mínimo de dos investigadores. Uno de los entrevistadores pasaba las notas a computadora después de la entrevista y el otro las revisaba. Las citas importantes se escribían inmediatamente y se organizaban por temas en la medida de lo posible. Las entrevistas se hicieron en inglés y en árabe. Después, se traducían las notas y se reflexionaba acerca de ellas para garantizar su claridad, y al menos uno de los investigadores siempre estaba presente.

Los investigadores involucrados en este proyecto también recolectaron datos cuantitativos, incluyendo fuentes adicionales, documentos y políticas con base en las bases de datos del gobierno y búsquedas en sitios web. Este paso incluía una revisión exhaustiva de la literatura pertinente, como publicaciones académicas (artículos de revistas, capítulos de libros y documentos de trabajo), investigaciones realizadas por la Fundación Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi para la Investigación sobre Políticas, y una búsqueda sistemática de bases de datos y una revisión posterior de las políticas del Gobierno (políticas a nivel federal y nacional). Todos los datos recolectados se gestionaron con el programa Microsoft Office, y fueron almacenados en los servidores locales y protegidos de la Fundación a los que solo podía acceder su personal.



unesco

Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

# No dejar a ningún niño o niña atrás

## Informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños

La Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 hace la promesa de no dejar a nadie atrás. Si bien la mejora de las oportunidades educativas para las niñas a nivel mundial todavía es de suma importancia para la consecución de la igualdad de género en y a través de la educación, no hay que olvidarse de los niños al tratar de alcanzar la igualdad de género y la paridad. Hay 132 millones de niños varones en edad de cursar la educación primaria y secundaria que no van a la escuela.

Para no dejar a ningún niño o niña atrás, la UNESCO ha elaborado el primer informe mundial de esta magnitud sobre la desvinculación de la educación de los niños, en el que se han recopilado datos cualitativos y cuantitativos de 140 países. El informe deja claro que abordar la desvinculación de y las desventajas en la educación de los niños no es un juego de suma cero. Apoyar a los niños no significa que las niñas vayan a salir perdiendo y viceversa. Abordar la desvinculación y las desventajas educativas de los niños no solamente mejora las oportunidades de aprendizaje y de empleo de los niños, así como sus ingresos y su bienestar, sino que también beneficia a las niñas y a la sociedad en general.

