

# Diagnóstico situacional sobre los avances de la integración de los Derechos Humanos de las Mujeres en los sistemas educativos de los países miembros del SICA



# Diagnóstico situacional sobre los avances de la integración de los Derechos Humanos de las Mujeres en los sistemas educativos de los países miembros del SICA

Este documento ha sido elaborado y publicado por el Consejo de Ministras de la Mujer de Centroamérica y República Dominicana (COMMCA), con el apoyo de la Unión Europea y el Sistema de las Naciones Unidas, mediante el proyecto “COMMCA/SICA como mecanismo articulador para potenciar la Iniciativa Spotlight en la región SICA”, el cual focaliza su intervención para la transformación de la cultura, normas, actitudes y comportamientos que afectan la equidad para la igualdad entre hombres y mujeres.

**Autor:** Secretaría Técnica de la Mujer del Consejo de Ministras de la Mujer de Centroamérica y República Dominicana (STM-COMMCA)

Octubre, 2020

**Coordinación general:** Alicia Amalia Rodríguez Illescas  
Secretaria Técnica del COMMCA

**Equipo investigador:** Rosio Villatoro, Monserrat Magen, Elaine Freedman y Noelia Ruiz.

**Coordinación técnica:** Emely Flores y Alexia Amaya

**Resumen ejecutivo:** Maite Mata

**Dirección:** Final Bulevar Cancillería, Distrito El Espino, Ciudad Merliot, Antiguo Cuscatlán, La Libertad, El Salvador, Centroamérica.

Teléfono: (503) 2248-8800 / 2248-6900

<http://www.sica.int/commca>

# Contenido

<b>Abreviaturas, Acrónimos y Siglas</b> .....	<b>5</b>
<b>Presentación</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>9</b>
<b>2. Antecedentes</b> .....	<b>10</b>
<b>3. Contexto regional</b> .....	<b>11</b>
3.1. Contexto Sociodemográfico .....	11
3.2. Contexto Sociocultural .....	12
3.3. Contexto Económico .....	18
3.4. Contexto de participación política de las mujeres.....	20
<b>4. Marco Teórico Referencial</b> .....	<b>21</b>
4.1. Marco filosófico.....	21
4.1.1. Equidad para el logro de la igualdad de las mujeres .....	21
4.1.2. Interseccionalidad .....	23
4.1.3. Los derechos humanos de las mujeres .....	24
4.1.4. Rol estratégico de la educación como elemento transformador .....	25
<b>4.2. Marco jurídico internacional y regional</b> .....	<b>30</b>
<b>5. Metodología de la investigación</b> .....	<b>34</b>
<b>6. Principales Resultados</b> .....	<b>37</b>
6.1. Normativas que promocionan los derechos humanos de las mujeres en el sistema educativo.....	37
6.1.1. Los derechos humanos de las mujeres y la educación: Marco normativo regional.....	37
6.1.2. Los derechos humanos de las mujeres y la educación: marcos normativos nacionales .....	38
6.1.3. Políticas de Equidad de Género en los Ministerios de Educación.....	49
6.1.4. Estructuras operativas de la equidad de género en los Ministerios de Educación.....	52
6.1.5. Presupuesto asignado a los derechos humanos de las mujeres en los Ministerios de Educación ..	53
6.1.6. Indicadores de equidad e igualdad de género en las políticas educativas .....	54
6.1.7. La armonización de la normativa “marco” de educación con la de equidad .....	56
6.2. Nivel de acceso y permanencia de niñas y adolescentes mujeres en el sistema educativo .....	57
6.2.2. Abandono y ausentismo escolar de las niñas y adolescentes .....	64
6.2.3. Políticas de discriminación positiva o medidas afirmativas .....	70
<b>6.3. Incorporación de los derechos humanos de las mujeres en los programas educativos</b> .....	<b>72</b>
6.3.1. El currículo educativo como concreción de las políticas .....	72
6.3.3. Protocolos de actuación en los centros escolares .....	87
6.3.4. La formación docente: la clave de la transversalización y aplicación de derechos .....	90
6.3.5. Grado de incorporación de los derechos de las mujeres en las escuelas de referentes familiares ..	95
6.4. La Práctica Educativa como Reto .....	97
<b>7. Conclusiones</b> .....	<b>100</b>
<b>8. Recomendaciones</b> .....	<b>102</b>
<b>9. Referencias bibliográficas</b> .....	<b>105</b>

## Abreviaturas, Acrónimos y Siglas

AEPI: Atención y Educación de la Primera Infancia

CEDAW: Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer

CECC: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CEVI: Convención Interamericana para la prevención, sanción y erradicación de la violencia contra la mujer

COMMCA: Consejo de Ministras de la Mujer de Centroamérica y República Dominicana

EIS: Educación Integral de la Sexualidad

EPT: Educación para Todos y Todas

IPG: Índice de Paridad de Género

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

ONU MUJERES: Organización de las Naciones Unidas dedicada a promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres

PRIEG/SICA: Política Regional de Igualdad y Equidad de Género del Sistema de la Integración Centroamericana

PRPPVCM: Programa Regional permanente de Prevención de la Violencia Contra las Mujeres

SICA: Sistema de la Integración Centroamericana

SSR: Salud Sexual y Reproductiva

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

UNFPA: Fondo de Población de las Naciones Unidas

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

VCM: Violencia contra las Mujeres

### **BELICE**

CARICOM: Comunidad Caribeña y Mercado Común

### **COSTA RICA**

MEP: Ministerio de Educación Pública

PIEG: Política de Igualdad y Equidad de Género

EI: Equipos Interdisciplinarios de los Centros Educativos

INAMU: Instituto Nacional de la Mujer

PLANOVI: Plan Nacional de Atención y Prevención de la Violencia contra las Mujeres

SUMEVIG: Sistema Unificado de Medición Estadística de la Violencia de Género en Costa Rica

UPRE: Unidad para la Permanencia Reincorporación y Éxito Educativo (MEP)

### **EL SALVADOR**

CONED: Consejo Nacional de Educación

CONNA: Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia

FOMILENIO: Fondo del Milenio

GOES: Gobierno de El Salvador

IES: Instituciones de Educación Superior  
ISDEMU: Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer  
LCD: Ley de la Carrera Docente  
LEIV: Ley Especial Integral para una vida libre de Violencia  
LEPINA: Ley de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia  
LGE: Ley General de Educación  
LIE: Ley de Igualdad, Equidad y Erradicación de la Discriminación contra las Mujeres  
MINED: Ministerio de Educación  
MINEDUCYT: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología  
MINSAL: Ministerio de Salud  
PAQ: Plan de Acción Quinquenal  
PCC: Proyecto Curricular del Centro  
PEA: Proyecto Educativo Anual  
PEI: Proyecto Educativo Institucional  
PESS: Plan El Salvador Seguro  
PIEG: Plan de Igualdad y Equidad de Género  
PNM: Política Nacional de las Mujeres  
PNVLV: Política Nacional de las Mujeres para el acceso a una Vida Libre de Violencia  
SIEITP: Sistemas Integrados de las Escuelas Inclusiva de Tiempo Pleno  
UIAEM: Unidades de Atención Especializada para las Mujeres

## **GUATEMALA**

CONADUR: Consejo Nacional de Desarrollo Urbano y Rural  
CONAPREVI: Coordinadora Nacional para la Prevención de la Violencia Intrafamiliar y contra la Mujer  
CODISRA: Comisión Presidencial contra la discriminación y el racismo hacia los pueblos indígenas  
DIGECADE: Dirección General de Gestión y Calidad Educativa  
DIGEDUCA: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa  
SEGEPLAN: Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia  
SEPREM: Secretaría Presidencial de la Mujer

## **HONDURAS**

PESE: Plan Estratégico del Sector Educativo  
INAM: Instituto Nacional de la Mujer  
OP: Oficina País UNICEF

## **PANAMÁ**

CONAPREDES: Comisión Nacional para la Prevención de los Delitos de Explotación Sexual del Sistema Nacional de Capacitación en Género (SNCG)  
CONIPREVINNA: Comité Nacional Intersectorial de Prevención de la Violencia contra Niños, Niñas y Adolescentes  
CONAMU: Consejo Nacional de la Mujer.

CONMIVU: Comité Nacional contra la Violencia a la mujer

COPEME: Consejo Permanente Multisectorial para la Implementación del Compromiso Nacional para la Educación

INAMU: Instituto Nacional de la Mujer

PPIOM: Política Pública de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres

## **REPÚBLICA DOMINICANA**

CEG-INTEC: Centro de Estudios de Género-Instituto Tecnológico de Santo Domingo

CONANI: Consejo Nacional para la Niñez y Adolescencia

MINERD: Ministerio de Educación de la República Dominicana

PEAS: Programa de Educación Afectivo Sexual

PLANEG: Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género

## Presentación

El Consejo de Ministras de la Mujer de Centroamérica y República Dominicana (COMMCA), a partir de su creación, ha trabajado en el marco de la institucionalidad del SICA, para integrar los principios de equidad para la igualdad entre mujeres y hombres, la observancia y aplicación del respeto a los derechos humanos universales de las mujeres. En este sentido, se cuenta con la Política Regional de Igualdad y Equidad de Género (PRIEG/SICA), la cual fue aprobada por los presidentes de Centroamérica y República Dominicana en su XLII Reunión (2013).

El COMMCA instruyó a la Secretaría Técnica de la Mujer de nuestro consejo a realizar las gestiones para sumarnos a la Iniciativa Spotlight que contribuye a eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas para el año 2030. Considerando los ejes estratégicos de la PRIEG/SICA: 2) educación para la igualdad; 5) seguridad y vida libre de violencias y el 7) condiciones para la implementación y la sostenibilidad, así como la importancia y vigencia de la incorporación de los derechos humanos de las mujeres en los procesos de educación para contribuir a mejorar sus condiciones actuales. Dicha iniciativa surge a partir del año 2019, impulsada por la Unión Europea, mediante el Sistema de Naciones Unidas. El COMMCA presentó a la Unión Europea y luego al Sistema de Naciones Unidas la propuesta de focalizar su intervención en la Iniciativa Spotlight Regional en su Pilar 3: transformación de la cultura, normas sociales, actitudes y los comportamientos inequitativos en materia de género. Este resultado tiene total congruencia con los instrumentos internacionales, regionales, subregionales y nacionales, así como con la PRIEG/SICA, el accionar de sus ejes estratégicos, el Programa Regional Permanente de Prevención de la Violencia contra las Mujeres y su respectivo Plan de Acción Quinquenal 2018-2022.

A partir de ello, se ha iniciado por el trabajo intersectorial e interinstitucional del COMMCA/SICA, proponiendo trabajar en el marco de la Política Regional con las/os ministras/os de Educación y Cultura, en materia de gestión del conocimiento y la inclusión de los derechos humanos de las mujeres para la transformación de la cultura de desigualdad por razón de género en los modelos educativos formales e informales, y la aplicación del primer resultado del Plan de Acción Quinquenal 2018-2022 del Programa Regional Permanente de Prevención de la Violencia contra las Mujeres (PRPPVcM).

El esfuerzo del presente documento ha sido posible gracias al trabajo colaborativo establecido entre el COMMCA y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), el cual quedó establecido en la primera reunión intersectorial celebrada en octubre del año 2019, en la cual, las y los ministros de ambas instituciones acordamos trabajar por la institucionalización en la región SICA del Programa de Derechos Humanos de las Mujeres en los niveles preprimaria y primaria. Este diagnóstico se constituye en un pilar fundamental que sistematiza los avances y retos que nuestros sistemas educativos tienen en la materia. Al explorar y analizar sus resultados se identifican los importantes avances normativos, técnicos e instrumentales que nuestra región ha integrado, gradualmente, algunos contenidos orientados al abordaje y prevención de la discriminación y violencia contra las mujeres en la educación, además se han identificado grandes retos que son imperativos considerar para avanzar en la observancia y garantía de los derechos humanos de las mujeres.

Reconocemos el valioso aporte que la Unión Europea mediante el Proyecto ATEPECA ha dado en este esfuerzo, así como la Iniciativa Spotlight. De igual forma, agradecemos la contribución del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), oficina regional de Latinoamérica y el Caribe en la realización de este diagnóstico que constituye un gran aporte para nuestra región SICA.

**Presidencia Pro Témpore del COMMCA**

**Ministra de la Mujer de Nicaragua, Jessica Leiva**



# 1. Introducción

El presente documento contiene el diagnóstico regional de la situación sobre los avances de la integración de los derechos humanos de las mujeres en los sistemas educativos de los países miembros del SICA. El Sistema de la Integración Centroamericana (SICA) es una comunidad económica-política que aspira a la integración de Centroamérica y que está actualmente conformado por los Estados de Belice, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá y República Dominicana.

En la región SICA existen tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, los cuales son nombrados de forma distinta en cada país. A efectos de facilitar el análisis, este diagnóstico delimita para preprimaria, las edades comprendidas entre los 4 y 6 años, y para el nivel primario de los 7 a 12 años.

Las evidencias encontradas en este diagnóstico servirán de base para el posterior diseño y formulación de un programa formativo sobre derechos humanos de las mujeres, que será trabajado de forma conjunta por el Consejo de Ministras de la Mujer de Centroamérica y República Dominicana (COMMCA) y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Este proceso de formación abonará a una de las principales apuestas del COMMCA/SICA, como es la transformación de la cultura de la desigualdad por razones de género en los sistemas educativos formales e informales.

El documento contiene los objetivos y la metodología utilizada durante todo el proceso investigativo. Posteriormente, se presenta un contexto regional donde se detalla la situación de las mujeres a nivel sociodemográfico, así como su participación económica, política y autonomía física. Luego, se presenta el marco teórico filosófico y el marco jurídico internacional y regional que protege los derechos humanos de las mujeres. En el apartado número 5 se encuentran los resultados obtenidos, los cuales han sido analizados a partir de cuatro dimensiones:

**Dimensión 1:** legislación y políticas nacionales de los derechos de las mujeres que mandatan o vinculan al sistema educativo, y políticas que han incluido la igualdad y equidad de género en los Ministerios de Educación.

**Dimensión 2:** nivel de acceso y permanencia de las niñas y adolescentes en el sistema educativo.

**Dimensión 3:** incorporación de los derechos humanos de las mujeres en los programas educativos de la región.

**Dimensión 4:** la práctica educativa como reto.

Finalmente, se exponen las conclusiones y recomendaciones. Esperamos que los hallazgos de este diagnóstico puedan abonar a ese compromiso asumido por el COMMCA/SICA:

*“Alinear el desarrollo político, socioeconómico, ambiental y cultural de la región SICA al pleno ejercicio de los derechos humanos (DDHH) de las mujeres. Este representa un enorme desafío para el desarrollo sostenido de la región, ya que no es posible concebir procesos integracionistas y democráticos, sin la activa participación de las mujeres en condiciones de igualdad de oportunidades y derechos con respecto de los hombres” (Plan Estratégico COMMCA, 2019).*

## 2. Antecedentes

El SICA tiene como objetivo fundamental la realización de la integración de Centroamérica, para constituirlo como una Región de Paz, Libertad, Democracia y Desarrollo. En consecuencia, ha definido propósitos y principios que constituyen mandatos de primer orden, de los cuales deriva un conjunto de decisiones y acciones orientadas a promover los derechos humanos y la equidad para la igualdad entre las mujeres y los hombres en los países integrantes del SICA.

El SICA ratifica su compromiso con los derechos de las mujeres en 2010 y mandata “Incorporar la igualdad y la equidad de género como temas estratégicos y de alta prioridad, en las políticas y planes de desarrollo nacionales y regionales, tanto en el Sistema de la Integración Centroamericana, como en los Estados que lo integran”.

El COMMCA es el órgano rector en materia de los derechos humanos de las mujeres, la equidad para la igualdad entre mujeres y hombres, y la transversalización de este principio para promover la transformación de la situación, posición y condición de las mujeres en los países que conforman el SICA. La Política Regional de Igualdad y Equidad de Género (PRIEG/SICA), liderada por el COMMCA, contempla siete ejes estratégicos: 1) autonomía económica; 2) educación para la igualdad; 3) gestión integral del riesgo de desastres; 4) salud en igualdad; 5) seguridad y vida libre de violencias; 6) participación política en los poderes del Estado; y un eje transversal: 7) condiciones para la implementación y la sostenibilidad. Como órgano rector, el COMMCA tiene la potestad y la práctica de convocar, impulsar y asumir acuerdos y directrices de política pública, planes, estrategias y programas al más alto nivel con otros órganos de decisión, incluyendo los ministerios de Educación de los países de la región.

Dando seguimiento al ejercicio de vincular las políticas generales de seguridad con las políticas sobre la violencia contra la mujer, se diseñó, en coordinación con la Dirección de Seguridad Democrática (DSD/SG-SICA), la STM-COMMCA y los Mecanismos para el Avance de la Mujer del COMMCA, el Programa Regional Permanente de Prevención de la Violencia contra las Mujeres (PRPPVcM) de la Región SICA, el cual fue aprobado en febrero de 2017 y se mandató a la SG-SICA, por medio de la DSD/SG-SICA y al COMMCA, a formular el Plan de Acción Quinquenal 2019-2023. Este Plan de Acción, en su primer resultado prioriza “la institucionalidad nacional y regional ha mejorado sus herramientas y mecanismos educativos de prevención de violencia contra las mujeres”, este resultado se enfoca en potenciar el impacto de las políticas educativas para transformar los modelos ideológico-culturales sustentados en la cultura sexista que rigen los sistemas de educación en la región basado en principios, valores, prácticas y costumbres que desvalorizan la imagen, posición y condición de las mujeres en la sociedad.

En este contexto y, con el apoyo de la Unión Europea y las Naciones Unidas, la intervención del COMMCA en la Iniciativa Spotlight Regional se focaliza en la transformación de la cultura, normas, actitudes y comportamientos que afectan la equidad para la igualdad entre hombres y mujeres. En esta línea, se establece una agenda intersectorial al más alto nivel entre el COMMCA y la CECC para integrar los derechos humanos de las mujeres en los modelos educativos, para lo cual se plantea el diseño y formulación de un Programa de Derechos Humanos. Lo que demanda, inicialmente, de una sistematización de los avances de cada país, con miras a la integración de los derechos de las mujeres en su sistema educativo. Dicha sistematización será un insumo importante para el diseño y formulación del Programa.

Esta investigación se plantea como objetivo identificar los principales avances y retos en materia de derechos humanos de las mujeres en los sistemas educativos de los países miembros del SICA, a través del análisis de las dimensiones y variables establecidas.

### 3. Contexto regional

El contexto demográfico, sociopolítico y económico de los países miembros del SICA es muy variado, puesto que en esta instancia se integran países con realidades muy distintas. El V Informe de la Región plantea que el núcleo central de la región está constituido por lo que podría denominarse la “Centroamérica histórica: las cinco repúblicas provenientes del imperio colonial, que conformaron la Capitanía General de Guatemala hasta 1821 (el llamado grupo CA-5), sin considerar Chiapas y Soconusco, hoy pertenecientes a México. Panamá y Belice no eran parte de esta Centroamérica histórica. Una última noción de “Centroamérica ampliada” es la que incluye el entorno inmediato de la región, es decir, a los países vecinos (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, pág. 304). Además, República Dominicana que, sin ser vecina cercana, ha ido acercándose al proceso de integración regional desde finales del Siglo XX. A continuación, se presenta una mirada regional del contexto de las mujeres.

#### 3.1. Contexto Sociodemográfico

La región SICA cuenta con alrededor de 59,012,279 habitantes, los cuales se encuentran distribuidos entre los ocho países miembros. Las mujeres componen entre un 49.9 % a 53.1 % de la población en cada uno de los países, identificándose poca variación en la composición por sexo en los diferentes países. Respecto a las mujeres en edades comprendidas entre 0 a 14 años, el porcentaje de la población oscila entre 20.8 % a 33.2 %, presentando una variación mayor entre los países, siendo Guatemala y Honduras los países con una tasa mayor de población joven, y presentado Costa Rica la menor.

**Tabla 1.**

*Indicadores Sociodemográficos*

<b>País</b>	<b>Población (2018)</b>	<b>Porcentaje de mujeres en la población (2018)</b>	<b>Porcentaje de mujeres entre 0-14 años (2018)</b>	<b>Porcentaje de población rural (2019)</b>
Belice	388,071	50.2%	29.7%	54.3%
Costa Rica	4,999,441	50.0%	20.8%	19.9%
El Salvador	6,420,744	53.1%	25.0%	27.3%
Guatemala	16,346,950	50.8%	33.2%	48.6%
Honduras	9,587,522	50%	31.0%	42.3%
Nicaragua	6,465,513	50.7%	29.0%	41.2%
Panamá	4,176,873	49.9%	26.5%	31.9%
República Dominicana	10,627,165	50%	27.4%	18.2%

Fuente: Elaboración propia con datos del Banco Mundial, OPS, INEC-Costa Rica.

Con relación a la población que vive en áreas rurales, la variación entre países es más notable. Belice es el único país donde más de la mitad de la población vive en áreas rurales, Guatemala, Honduras y Nicaragua tienen una población rural significativa (entre 40 % a 50 %), en El Salvador y Panamá es menor (entre 20 % a 40 %) y en República Dominicana y Costa Rica es significativamente menor al 20 %. Otro aspecto por resaltar es el impacto que tiene la migración internacional en los cambios sociodemográficos de la región, con altos costos para la salud mental y física de la población y el desarrollo de los países. Los países del denominado triángulo norte tienen un mayor porcentaje de población migrante, mayoritariamente se dirigen hacia los Estados Unidos y lo hacen de forma irregular. En el primer trimestre

de 2018, en comparación con el mismo periodo de 2017, Guatemala reporta el mayor crecimiento en el número de personas retornadas, con un incremento de 48 %, mientras que Honduras reporta un aumento de 29 %. Por el contrario, en El Salvador se observa una disminución de 38 %, registrándose 3,563 personas retornadas menos que el año anterior. En general, quienes deciden migrar y aquellas que lo hacen de forma irregular se exponen a situaciones de riesgo a su integridad. Las mujeres migrantes son más vulnerables a la violencia y la explotación durante el viaje (Oficina Internacional de Migración, 2018). El acoso, abuso y la violencia sexual, son las situaciones que las mujeres viven con mayor frecuencia, en las diferentes etapas del proceso migratorio, principalmente las adolescentes y jóvenes. En tránsito, existe el riesgo de abuso sexual, violación u otros tipos de violencia; en el destino se siguen enfrentando a diferentes tipos de violencia, como explotación laboral, sexual, etc. Además, aumenta la vulnerabilidad e indefensión, debido a que las mujeres tienen escasas posibilidades de acudir a la justicia o pedir protección, asociadas a su condición irregular, porque no se sienten sujetas de derechos al estar en otro país o por falta de información.

Es necesario reconocer la especial situación de vulnerabilidad con la que se encuentran las y los menores no acompañados. Según el Atlas de la migración en los países del norte de Centroamérica (CEPAL, 2018), el número de niñas no acompañadas que migraron aumentó en un 72 % en el año 2017 respecto al 2016. Aun así, en términos globales, el porcentaje de menores hombres que migraron sigue siendo mayor, representando el 71 % del total de menores no acompañados, mientras que las niñas representan el 29 %. La edad promedio en niñas y adolescentes migraron es de 15.5 años, mientras que para los niños y adolescentes fue de 14.3. Las razones se identificaron como: búsqueda de mejores estándares de vida, la violencia e inseguridad en sus países de origen, falta de empleo y la reunificación familiar (pág. 32).

### 3.2. Contexto Sociocultural

El contexto sociocultural de las mujeres de la región se encuentra determinado por una serie de variables y situaciones que les afecta de manera diferenciada con respecto a los hombres. Esta afectación desigual les ubica en una situación de mayor vulnerabilidad frente a otros elementos del contexto como la seguridad, migración, los desastres siconaturales, entre otros, así como, los derivados de las crisis económicas. Aquí se valoran algunos aspectos con mayor incidencia en la constitución de estas desigualdades, y que permiten entender mejor la situación de educación en la región.

**Tabla 2.**

*Indicadores socioculturales*

País	Índice de Desigualdad de Género (2018)	Tasa de alfabetización en mujeres adultas	% PIB dedicado a educación	Mujeres que han completado educación secundaria
Belice	0.39	84.1% (2010)	7.4% (2017)	-----
Costa Rica	0.29	98 (2018)	7 % (2018)	39.2%
El Salvador	0.40	87% (2018)	3.6% (2018)	28.2%
Guatemala	0.49	76% (2014)	2.9% (2018)	27.4%
Honduras	0.48	87% (2018)	6.1% (2018)	24.3%
Nicaragua	0.46	83% (2015)	4.3% (2017)	-----
Panamá	0.46	95% (2018)	3.2% (2011)	-----
República Dominicana	0.45	94% (2016)	4.0% (2019)	38.2

Fuente: Elaboración propia con datos del PNUD y Banco Mundial, Statistical Institute of Belice

El Índice de Desigualdad de Género (IDG), introducido en los Informes de Desarrollo Humano del PNUD desde el año 2010, es un cálculo que contempla factores de salud sexual y reproductiva, empoderamiento político y situación económica. El IDG es un indicador de la brecha entre mujeres y hombres respecto a los derechos sociales, políticos y económicos. Los índices en la región fluctúan entre un 0.29 (menor desigualdad) a un 0.49 (mayor desigualdad). Por supuesto, este indicador, al no incluir otras dimensiones claves como acceso a recursos naturales, violencia contra las mujeres, cultura y educación, y al no calcular variaciones de las variables incluidas entre la población rural y urbana, por quintil de ingreso, tiene ciertas limitaciones para ponderar en su totalidad la índole de esta brecha; aun así, es una variable que visibiliza la diferencia de desarrollo humano entre mujeres y hombres. El rango comprendido por los países miembros del SICA muestra un déficit en el cumplimiento de los derechos humanos de las mujeres, saldarlo se convierte en uno de los mayores desafíos para avanzar en el desarrollo humano de la región.

La tasa de alfabetización es otro indicador de las posibilidades del desarrollo humano de la región; el analfabetismo es, por un lado, una manifestación de la violación de derechos básicos, el derecho a la educación, como condicionante para el cumplimiento de otros derechos. A nivel regional, la tasa de alfabetización de mujeres adultas varía entre 83 a 94 %. El hecho que la alfabetización ha sido incluida en la valoración de uno de los Objetivo de Desarrollo Sostenible “Educación de Calidad”, refleja una creciente conciencia de la importancia de la alfabetización en el desarrollo humano y el cumplimiento de los derechos. Esto ha generado programas de alfabetización con menor o mayor cobertura en los distintos países que han provocado un alza en la tasa de alfabetización. La UNESCO señala que son necesarios al menos 12 años de escolaridad para aspirar a un empleo digno, situación que está muy alejada de la realidad de la región, en la que los porcentajes de mujeres que han completado la secundaria no superan el 40 %.

Según la UNESCO, el presupuesto mínimo dedicado a la educación en cada país para operativizar el derecho a la educación debe ser el equivalente al 7 % del PIB. En la región SICA, solo Belice y Costa Rica dedican este porcentaje. Estas asignaciones responden a la política económica y de desarrollo de cada gobierno, así como de las prioridades de inversión. Pero es claro que, sin una mayor inversión en áreas sociales, en particular en el sector educativo, difícilmente se puede avanzar en el cumplimiento de los derechos humanos de la población y de las mujeres.

## Derechos de Salud Sexual y Reproductiva

Los derechos de salud sexual y reproductiva son otro ámbito importante de analizar en la vida de las mujeres, ya que aluden al derecho de autonomía sobre su propio cuerpo.

**Tabla 3**

*Derechos de Salud Sexual y Reproductiva (Datos 2017 y 2018)*

País	Tasa de Embarazo Adolescente (2018) <sup>1</sup>	Demanda Insatisfecha de planificación familiar (2017)
Belice	68	19.3%
Costa Rica	52.5	7.1%
El Salvador	68.6	10.5%
Guatemala	69.8	14.0%
Honduras	71.8	10.5%
Nicaragua	83.3	6.1%
Panamá	81.0	16.2%
República Dominicana	93.0	10.9%

Fuente: Elaboración propia con datos del Banco Mundial, CEPAL y la OPS

El embarazo adolescente es un indicador ineludible y significativo para valorar el respeto y la garantía de los derechos de las mujeres, ya que mayoritariamente esta refleja falta de información sobre la sexualidad y los métodos anticonceptivos, imposibilidad para tomar decisiones sobre su cuerpo y sexualidad, y en muchos casos es consecuencia de la violencia sexual, muchas veces siendo el victimario del ámbito cercano a la adolescente. Además, la maternidad adolescente implica mayores dificultades para acceder a otros derechos como la educación, el trabajo y la recreación. Finalmente, según la OMS, “las complicaciones durante el embarazo y el parto son la segunda causa de muerte entre las muchachas de 15 a 19 años en todo el mundo” (OMS). La tasa de embarazo adolescente en la región oscila entre 52.5 a 93 por cada 1,000 mujeres entre las edades de 15 a 19 años. Aunque todos los países registran reducciones graduales año tras año, dentro del parámetro actual, aún representa un desafío para los derechos humanos de las mujeres.

Vinculado al tema de maternidad adolescente, se identifica la insatisfecha demanda de planificación familiar. Esta alude a la brecha entre las intenciones reproductivas de la mujer y su acceso a anticonceptivos para evitar el embarazo no deseado. La tasa se calcula a partir de la definición de unidad de medición a las mujeres casadas o acompañadas, por lo cual, no incluye una población importante de mujeres que resultan embarazadas anualmente. Este indicador arroja que un 6.1 % a 19.3 % de las mujeres en la región requieren planificación familiar y no se les ha facilitado el acceso a la misma. En el

---

<sup>1</sup> La tasa de embarazo adolescente o fecundidad adolescente es la cantidad de mujeres entre 15 a 19 años que se embarazan por cada 1,000 mujeres en estas edades.

caso de Belice, por ejemplo, casi 1 de cada 5 mujeres se encuentra en esta situación. El respeto a los derechos de salud sexual y reproductiva implica saldar este déficit en toda la región, otorgando mayor autonomía a las mujeres sobre sus cuerpos.

Los compromisos internacionales en materia de derechos humanos de las mujeres y las niñas establecen mandatos y recomendaciones vinculadas al acceso de las mujeres a la salud integral, salud sexual y reproductiva, así como del derecho a una vida libre de violencia. En ese marco, el acceso a servicios de interrupción del embarazo, según lo regulado en cada legislación es una condición importante en la materia. Una revisión de la legislación respecto a la interrupción voluntaria del embarazo muestra que en cuatro de los ocho países miembros del SICA, el aborto está prohibido sin excepciones, los otro cuatro permiten el aborto terapéutico, y en dos de ellos se permite cuando es resultado de una violación. Esta penalización del aborto representa probablemente la violación de los derechos de salud sexual y reproductiva de las mujeres más preocupante en la región SICA.

### Cuadro 1

*Situación del aborto en la legislación nacional de los países miembros del SICA*

<b>País</b>	<b>Situación del aborto</b>
Belice	Penalizado exceptuando cuando la salud de la madre corre riesgo.
Costa Rica	Penalizado exceptuando cuando hay “peligro para la vida o la salud física o mental de la mujer.” Existe un “perdón judicial” por violación o “para salvar el honor de una ascendiente o descendiente por consanguinidad o hermana.” (Código Penal, Art. 121 y 93)
El Salvador	Penalizado sin excepciones
Guatemala	Penalizado con excepción de aborto terapéutico (Decreto 17, Código Penal)
Honduras	Penalizado sin excepciones
Nicaragua	Penalizado sin excepciones
Panamá	Penalizado exceptuando casos en que el embarazo es consecuencia de “violación, durante los 2 primeros meses de embarazo; por causas graves de salud que pongan en peligro la vida de la madre o del producto de la concepción.”
República Dominicana	Penalizado sin excepciones

Fuente: Elaboración propia con datos del Observatorio de Género del CEPAL

A partir de los mandatos de la CEDAW y la Convención de Belém do Pará, todos los países de la región tienen algún tipo de legislación que norma los delitos de violencia contra la mujer, reconocen la violencia física contra las mujeres como un delito, aunque en el caso de Belice y Honduras, la legislación que la reconoce como un crimen, solo la regula dentro de las relaciones de pareja como “violencia doméstica”. Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Panamá tipifican y sancionan la violencia psicológica, sexual, económica y patrimonial una vez esta sea ejercida hacia una mujer específica y/o sistemáticamente, y la denominan violencia contra la mujer o violencia de género. Panamá y El Salvador también tipifican y sancionan la violencia simbólica. Tipificar la violencia como violencia contra la mujer, independientemente de la relación interpersonal del victimario y la víctima, permite ubicar la situación como el reflejo de las normas sociales y culturales predominantes, brindado los respectivos mecanismos y herramientas para su prevención.

**Tabla 4.**

*Indicadores del derecho a una vida libre de violencia para las mujeres: legislación, tasa de femicidios y percepción*

País	Legislación sobre violencia contra las mujeres	Femicidios/ Femicidios (número x 100,000 mujeres) (2018)	Porcentaje de mujeres que consideran justificado que un hombre golpee a su esposa por distintas razones
Belice	Ley contra la violencia doméstica (sanciona violencia física y psicológica) 2007	-----	8.6% (2011)
Costa Rica	Ley de penalización de la violencia contra las mujeres (sanciona violencia física, psicológica, sexual y patrimonial) 2007	1	3.5% (2011)
El Salvador	Ley Especial Integral para una vida libre de violencia (sanciona violencia física, psicológica, sexual, económica, patrimonial, simbólica, feminicidio) 2012	6.8	8% (2014)
Guatemala	Ley contra el Femicidio y Otras Formas de Violencia con la Mujer, Decreto 22-2008 (Sanciona violencia física, psicológica, sexual, económica/patrimonial) 2008	2	11% (2015)
Honduras	Ley contra la violencia doméstica (Sanciona violencia física, psicológica, sexual, económica/patrimonial) 2006	5.1	12.4% (2012)
Nicaragua	Ley integral contra la violencia hacia las mujeres y de reformas a la ley n. 641 "código penal", con sus reformas incorporadas. Ley n.779 (Sanciona violencia física, psicológica, sexual, económica/patrimonial, laboral, intimidación/amenazas, sustracción de hijos) 2014	0.7	-----
Panamá	Ley n. 82. Tipifica el femicidio y la violencia contra la mujer (Sanciona violencia física, psicológica, sexual, institucional, laboral y salarial, mediática, obstétrica, patrimonial y económica, política, simbólica) 2013	1	5.7% (2014)
República Dominicana	Ley n. 82. Tipifica el femicidio y la violencia contra la mujer 2014, Ley que facilita el acceso a la justicia de las mujeres víctimas de violencia 2011.	1.9	2.0% (2014)

Fuente: Elaboración propia con datos del Banco Mundial y el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe de la CEPAL

En cuanto a la tasa de violencia física y violencia sexual, es difícil detallar estadísticamente los casos, ya que las denuncias se registran según las clasificaciones dadas por la legislación de cada país, siendo estas muy variadas. Según la OPS, en países como Honduras, Guatemala y El Salvador, más del 25 % de todas las mujeres han sido víctimas de violencia física y sexual, por lo menos alguna vez en su vida. En Panamá, 1 de cada 7 mujeres han sufrido de violencia alguna vez en su vida. En este marco, es necesario explicitar que un aumento puede representar un aumento real o un aumento en las denuncias, debido a la promoción de la cultura de la denuncia (OPS, 2018).



Según datos de El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua (2005-2008), entre 11.1 % a 15.5 % de mujeres entre 15 a 49 años expresan haber sido víctima de la violencia sexual alguna vez en su vida, a manos de su pareja o cualquier otra persona. Un 2.2 % a 7.7 % manifiestan haber sufrido la violencia sexual en la niñez, antes de las 12 a 15 años (Luciano, Diaz y Karen Padilla, 2012, pág. 23).

La tasa de feminicidio/femicidio en la región varía entre 1 a 6.8 asesinatos por cada 100,000 mujeres. Al comparar la tasa de femicidios/feminicidios con los avances en las legislaciones nacionales, se infiere que no hay una relación proporcional que permita concluir que una legislación más avanzada haya provocado, hasta la fecha, una disminución en los casos. El Salvador tiene una legislación muy avanzada en materia de tipología y sanción de feminicidios, calificándolos como violencia de género con un trasfondo misógino. Sin embargo, su tasa de femicidios/feminicidios es la más alta en la región. Honduras y Panamá tipifican igualmente al “femicidio” y para Guatemala “femicidio” refiere a “la muerte violenta de una mujer ocasionada en el contexto de una relación de poder desigual entre hombres y mujeres”. Estos países tienen mayor posibilidad de encarar oportunamente el problema relativo a femicidios/feminicidios con políticas públicas, por el hecho de identificar su naturaleza, así posicionándolo como una escala mayor del ciclo de violencia contra la mujer. Para República Dominicana, Nicaragua y Costa Rica, el femicidio o el feminicidio es algo más reducido y no constituye un crimen de odio ni se vincula a las relaciones desiguales de poder. Además, en estos países, este acto de violencia está restringido únicamente a las mujeres que fueron asesinadas o violentadas por sus parejas o esposos, exparejas o exesposos o pretendientes.

Finalmente, entre 2 % a 12.4 % de las mujeres de la región consideran que, por distintas razones, es justificable que un esposo golpee a su esposa. Esta realidad es de las más complejas; el hecho que las víctimas justifican la agresión de sus victimarios manifiesta lo profundamente arraigados que son los roles por razón de sexo y la “naturalización” de la violencia contra las mujeres, que forman parte de un sistema socio cultural de dominación y opresión que enfrentan las mujeres, y, por ende, que menoscaba el ejercicio de sus derechos.

### 3.3. Contexto Económico

El contexto económico de las mujeres de la región se refleja en una realidad de múltiples desigualdades en los ámbitos de la riqueza del país, la desigualdad económica, la proporción de pobreza y extrema pobreza entre las mujeres, el desempleo femenino comparado con el masculino y la tasa de mujeres que no tienen ingresos propios a nivel urbano y rural.

**Tabla 5.**

*Indicadores económicos (2018)*

País	PIB (2018) Billones (\$)		Índice Gini <sup>2</sup> (%) (2018)	Índice de feminidad en condición de pobreza (2018)	Índice de feminidad en condición de extrema pobreza (2018)
	Total	Per Cápita			
Belice	1.87	4,217.50	-----	-----	-----
Costa Rica	60.1	9,936.60	48	125.7	121.4
El Salvador	26.1	3,507.10	38.6	106.5	104.9
Guatemala	78.5	3,338.5	-----	-----	-----
Honduras	24.0	2,219.4	52.1	103	104.4
Nicaragua	13.1	1,857.1	-----	-----	-----
Panamá	65.1	11,755.1	49.2	123.2	128.2
República Dominicana	85.6	7,697.7	43.7	139.3	137.9

Fuente: Elaboración propia con datos del Banco Mundial y Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe de la CEPAL

En el ámbito económico, podemos analizar la existencia y división de tres tamaños de economía, tomando como indicador el valor del Producto Interno Bruto. Al primer nivel (menor de \$13 billones) se encuentra únicamente Belice con \$1.87 billones. Al segundo nivel (entre \$13 a \$50 billones) se encuentran El Salvador, Honduras y Nicaragua, y al tercer nivel (mayor de \$50 billones) se encuentran Costa Rica, Guatemala, Panamá y República Dominicana.

A nivel per cápita, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua poseen valores menores de \$4,000, mientras que Belice se encuentra en el rango entre \$4,000 a \$7,000. Por otro lado, Costa Rica, Panamá y República Dominicana tienen valores per cápita mayores de \$7,000. Por ello, Honduras, El Salvador y Nicaragua están calificados por el Banco Mundial como países de renta media baja, Belice, Costa Rica y República Dominicana como países de renta media alta y Panamá como alta (Banco Mundial, 2020).

<sup>2</sup> El Índice o Coeficiente de Gini es una medición que permite conocer la desigualdad en los ingresos, dentro de un país y que permite medir cualquier forma de distribución desigual. Es un número entre 0 y 1, donde 0 se corresponde con la perfecta igualdad (todos tienen los mismos ingresos) y donde el valor 1 se corresponde con la perfecta desigualdad (una persona tiene todos los ingresos y los demás ninguno).

En 2017, Laís Abramo, Directora de la División de Desarrollo Social de la CEPAL afirmó que “América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo” (CEPAL, *Comunicado de Prensa: Pese a avances recientes, América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo*, 2017). En la región SICA, el Coeficiente de Gini oscila entre 38.6 y 52.1. A partir del 2018, El Salvador se convirtió en el país con más igualdad de América Latina, según el Coeficiente de Gini. Al mismo tiempo, Honduras, Panamá y Belice figuran entre los países más desiguales del mundo, según los datos del Banco Mundial (IndexMundi, 2019). Además, el Banco Mundial asevera que “Reducciones en la desigualdad son importantes intrínsecamente y porque se asocian con reducciones en pobreza absoluta y una mayor distribución de la prosperidad” (Banco Mundial, pág. 69).

En términos de pobreza y extrema pobreza, las mujeres siguen estando en una situación de mayor desventaja que los hombres en la región. Los índices de pobreza femenina varían entre 103 a 139.3 y los de extrema pobreza femenina entre 104.4 a 137.9. Quiere decir que, por cada 100 hombres que viven en la pobreza, hay 139.3 mujeres pobres; y por cada 100 hombres que viven en extrema pobreza, hay 137.9 que viven en las mismas condiciones. Según un informe de las Naciones Unidas, “Gran parte de esta desigualdad se explica debido a la carga desproporcionada del trabajo doméstico no remunerado que realizan las mujeres, especialmente durante sus años reproductivos” (ONU, 2018).

**Tabla 6**

*Las condiciones de las mujeres en el ámbito del empleo*

País	Tasa de desempleo femenina (2017)	Tasa de desempleo masculino (2017)	Porcentaje de mujeres sin ingresos propios (%) (2014-2017)	
			Urbano	Rural
Belice	9.8	4.6	--	---
Costa Rica	10.3	6.8	29.4	42.8
El Salvador	4.0	4.7	36.4	51.4
Guatemala	3.5	1.9	---	---
Honduras	7.9	4.0	30.4	44
Nicaragua	-----	-----	--	---
Panamá	5.1	3.1	22.5	31.9
República Dominicana	8.1	4.3	19.6	22

Fuente: Elaboración propia con datos del Banco Mundial y Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe de la CEPAL

Las mujeres mayoritariamente son las que se ocupan de todas las tareas reproductivas y de cuidado, este trabajo no es remunerado. Según datos de 2016 y 2017, les ocupa a las mujeres un 19.75 % de su tiempo las tareas reproductivas y de cuidado, mientras que los hombres dedican un 5.52 %.<sup>3</sup> Esto significa que las mujeres dedican entre 3 a 4 veces más el tiempo que los hombres a estos quehaceres, aportando a la

<sup>3</sup> Cálculo propio del promedio de la región con base en datos de Costa Rica, El Salvador, Guatemala y República Dominicana registrados por el Observatorio de Género de la CEPAL

economía nacional, pero totalmente invisibilizadas en este aporte. Esta realidad hace que las mujeres tengan dobles y hasta triples jornadas laborales, cuando además de este trabajo tienen otro fuera del hogar.

En general, al analizar los indicadores de desempleo, se puede observar que existe una proporción mayor de mujeres desempleadas que de hombres. El desempleo femenino se calcula entre un 3.5 % y un 10.3 % en los distintos países de la región, mientras que el desempleo masculino se registra entre un 1.9 % y un 6.8 %. El nivel de desempleo de las mujeres es superior al de los hombres en un 15 % a 47 %. Saldar el déficit laboral en sí, es uno de los muchos desafíos que enfrentan los países de la región, así como lo es la eliminación de esta brecha por razón de sexo. Además, es importante señalar que las mujeres tienen mayor presencia en el trabajo informal, lo que no permite que accedan a ningún tipo de prestaciones sociales.

Estas situaciones y otras, impactan en la falta de autonomía económica de las mujeres, generando realidades donde las mujeres dependen de otros, generalmente sus esposos, compañeros de vida o hijos/as para resolver sus necesidades. Esta situación es generalizada, pero con mayor afectación a las mujeres en las áreas rurales. Mientras que en las zonas urbanas entre el 19.5 % a 36.4 % de todas las mujeres no perciben ingresos propios, en las zonas rurales entre el 22 % al 51.4 % no cuenta con un ingreso propio. La dependencia que tienen estas mujeres en otras personas les hace más vulnerables frente a distintas problemáticas que pueden tener en el hogar o en la comunidad.

### 3.4. Contexto de participación política de las mujeres

La participación política de las mujeres implica su pleno ejercicio de la ciudadanía, su asunción al ámbito público y su presencia en los espacios de toma de decisiones. A pesar de que hay muchas dimensiones de espacios políticos donde esta participación y representación puede medirse, aquí se limita a los indicadores de representación en cargos públicos y cargos partidarios, tomando en cuenta el nivel local, parlamentario y del ejecutivo.

**Tabla 7**

*Cargos públicos ocupados por mujeres (2019)*

País	Cuotas establecidas en legislación de paridad	Cargos Ejecutivos (Presidencia)	Ministras (2019)	Diputadas (2019)	Alcaldesas
Belice	-----	0	14.3%	9.38%	0.0%
Costa Rica	50%	0	55.2%	45.61%	14.8%
El Salvador	30%	0	26.3%	30.95%	11.1%
Guatemala	----	0	15.6%	19.38%	3.0%
Honduras	30%	0	26.3%	21.09%	7.4%
Nicaragua	50%	0	56.3%	44.57%	42.5%
Panamá	30%	0	20.7%	21.13%	14.3%
República Dominicana	33%	0	14.3%	26.84%	13.3%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe, CEPAL

Las legislaciones nacionales electorales que aplican cuotas para la ocupación de cargos públicos con mujeres buscan contrarrestar la desigualdad en la participación política a través de estas medidas de acción positiva. Estas cuotas constituyen un factor temporal, pero el objetivo que buscan es contribuir a la paridad entre mujeres y hombres en espacios de toma de decisiones. Con la excepción de Belice y Guatemala, todos los países aplican una ley que establece cuotas de participación de mujeres en la función pública y, muchas veces, en la función partidaria; estas cuotas oscilan entre un 30 % a 50 %.

En el ámbito nacional, es contundente el hecho que no hay ninguna mujer que actualmente funge como presidenta de su país. En los órganos ejecutivos, el rango de participación en cargos ministeriales oscila entre un 14.3 % a 56.3 %, en los parlamentos entre un 9.38 % y 44.57 % de las diputaciones son ostentadas por mujeres. En el ámbito local, el rango de participación de mujeres en cargos de alcaldías se encuentra entre un 0 % a 42.5 %, Belice no cuenta con ninguna alcaldesa mientras que un 42.5 % de las alcaldías son ocupadas por mujeres en Nicaragua. La escasa presencia de las mujeres en estos ámbitos de decisión muestra que todavía existen muchos estereotipos y sesgos que impiden a las mujeres acceder al mundo público y a cargos que poder en la toma de decisión.

## **4. Marco Teórico Referencial**

### **4.1. Marco filosófico**

#### **4.1.1. Equidad para el logro de la igualdad de las mujeres**

##### ***Las desigualdades de género***

La escritora y filósofa Simone de Beauvoir escribió “no se nace mujer, se llega a serlo”, refiriéndose a que, aunque se nace con un sexo biológico determinado, la atribución de valor, poder, oportunidades, posibilidades, así como también prohibiciones, es un proceso social aprendido e interiorizado desde la niñez, e impuesto por la misma sociedad por medio del patriarcado. Entendido éste como un orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la inferiorización previa de las mujeres y de lo femenino” (Lagarde M., 2001).

El género definido como los roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad determinada considera apropiados para los hombres y las mujeres (ONU Mujeres, s. f.), se construye a través de mandatos y normas que de manera explícita e implícita transmiten las instancias socializadoras (familia, escuelas, medios de comunicación, iglesias, etc.). De esta manera, se moldea a las personas y se crean las identidades de género, lo que significa “ser mujer” y lo que significa “ser hombre”. Este sistema coloca a los hombres en una posición de dominación y a las mujeres en una condición de subordinadas. En la mayoría de las culturas conocidas, las mujeres son consideradas de alguna manera o en algún grado, inferiores a los hombres (Facio, A., 2005). De esta manera, se construye genéricamente a los hombres como seres completos, dotados de la razón, independientes y conductores del mundo; en cambio, a las mujeres se les define como seres incompletos, emocionales, dependientes de los hombres y como personas que necesitan ser tuteladas por los hombres.

Por ello, las mujeres son formadas socialmente a través de estereotipos y mandatos como “seres de otros y para otros”; son socializadas en hábitos, actitudes, comportamientos y expresiones que se adaptan al sistema que las coloca bajo el dominio del universal masculino, con una ideología sexista y discriminadora que marca la identidad femenina. Carole Pateman señala que en este proceso, las mujeres se construyen en un plus de dependencia, en relación con el hombre, como un “ser de otro”; y, por lo tanto, con un “plus” de sometimiento y de vulnerabilidad en las relaciones entre los sexos (Pateman, 1988).

La construcción de la identidad personal y colectiva, como analizaremos posteriormente, no solo está atravesada por esta categoría de género, sino que interactúa con otros mecanismos de poder que generan relaciones asimétricas y desiguales entre las personas, construyendo con ello un sistema de desigualdad en la sociedad. Este sistema patriarcal sitúa al hombre blanco, heterosexual, clase media-alta, urbano, adulto y sin enfermedades ni discapacidades como el centro de referencia del sistema, quedando el resto de las personas en los márgenes del sistema.

Con el fin de mantener y reproducir este orden social, el sistema se sirve de ciertos mecanismos de control: desde la infancia, las niñas y los niños son conscientes de la existencia de sanciones sociales que aparecen para las personas que se desvían del comportamiento esperado para su género. En su obra “Vigilar y castigar” Foucault explica cómo la vigilancia y el castigo son el método que utilizan las sociedades para ajustar a las personas a ciertas normas y valores de quienes dominan. Este sistema de control “se organiza también como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre los individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también de abajo arriba y lateralmente” (Foucault, 1999). Las burlas, el rechazo, e incluso la violencia en todos sus tipos, son manifestaciones de los castigos a los que se enfrentan las personas que no cumplen con los mandatos establecidos. Para Norma Vázquez, la violencia contra las mujeres tiene dos grandes significados: como amenaza para mantener la sumisión femenina, y como castigo a las mujeres que se atreven a romper las normas establecidas por el sistema (Vázquez, N. 2012). De la misma manera, este sistema ejerce control y castigo para los hombres que se separan de las masculinidades hegemónicas. La violencia se convierte en la expresión del poder y el sometimiento hacia otros hombres que no se ajustan a la identidad normativa. Así mismo, la vivencia de la sexualidad de las mujeres es un mecanismo de control que utiliza el sistema para señalar, juzgar y castigar a las mujeres que se separan de las normas establecidas.

### **La igualdad real de las mujeres**

Las relaciones de género se traducen en una desigualdad social, económica, política y cultural, entre otras, al ser estas relaciones desiguales de poder y control de los espacios sociales y del acceso y control de los recursos, sitúa a las mujeres en una posición de opresión y discriminación que limita su desarrollo en los diferentes ámbitos de la vida y afecta al pleno ejercicio de sus derechos humanos.

La Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW, por sus siglas en inglés), así como otros instrumentos legales internacionales, regionales y subregionales, señalan la necesidad de garantizar la igualdad y prohíben la discriminación basada en el sexo. Sin embargo, a pesar de avances formales en los marcos normativos “permanece el reto de transformar el imaginario colectivo, sujeto a mandatos heteropatriarcales en los que las mujeres son configuradas como un sujeto alterizado, desprovisto de mecanismos que garanticen el acceso a la igualdad real de derechos” (Mugarik Gabe, 2017).

Los movimientos feministas y de mujeres han visibilizado los efectos de esta desigualdad en la vida de las mujeres, con el objetivo de conseguir cambios estructurales, sociales y culturales a favor de la igualdad y la no discriminación. Estos análisis permiten generar propuestas, procesos y acciones para disminuir las brechas entre mujeres y hombres, e identificar los valores de este modo de organización social, fundamentados en una cultura sexista que desvaloriza y subordina a las mujeres provocando desigualdad, discriminación y violencia.

Las mujeres y los hombres no parten de la misma posición en el orden social establecido, además son las mujeres las que cargan con todas las consecuencias de esta desigualdad histórica, que las ha mantenido en los márgenes de la sociedad y supeditadas al poder masculino. Por ello, es necesario tener en cuenta las necesidades prácticas y estratégicas de las mujeres, e incluir el enfoque de equidad entre mujeres y

hombres en todos los ámbitos de la sociedad mediante múltiples acciones, entre las que se puede mencionar las afirmativas o acciones positivas, que permitan el logro de la igualdad real de las mujeres.

La equidad es un principio complementario de la igualdad y tiene respecto a ella un carácter decisivo, ya que contribuye a su logro. La equidad, mediante el trato equivalente, justo o diferenciado, permite invalidar o anular las desventajas derivadas de las desigualdades creadas socialmente a partir de diferencias que la sociedad llega a valorar jerárquicamente (García Prince, E., 2008).

Siguiendo la misma línea de la autora antes mencionada, se plantea la igualdad real y sustantiva, como aquella que no solo se refiera a la igualdad de oportunidades, sino a la igualdad de derechos que debe formalizarse en los hechos concretos. Por ello, el derecho a la igualdad entre hombres y mujeres requiere que cada Estado diseñe e implemente acciones concretas para eliminar la discriminación hacia las mujeres, para que puedan disfrutar de su derecho humano a la igualdad sustantiva o real.

#### **4.1.2. Interseccionalidad**

La interseccionalidad aparece como una herramienta estratégica para analizar las desigualdades sociales y la discriminación a la que se enfrentan las mujeres. Fue la jurista Kimberlé Crenshaw (1989) quien acuñó por primera vez este concepto para evidenciar la desventaja social de mujeres negras ante la doble discriminación por raza y sexo.

Esta perspectiva parte de la diferencia y del análisis de la misma, eludiendo el constructo mujer como categoría única identitaria. Es por ello que “Aborda una de las preocupaciones centrales para ese campo de estudios como son las diferencias entre las mujeres, desafiando el modelo hegemónico universal” (Magliano, M. J. 2015). La raza, la clase, la etnia, el sexo, la sexualidad, la capacidad, etc. no operan como identidades excluyentes, sino que se construyen entrelazadas, conformando desigualdades sociales complejas y constituyéndose en múltiples causales de la opresión que se expresa en discriminación, segregación, coacción, violencia, desvalorización, entre otros factores.

En este sentido, Patricia Hill Collins (2000) explicita esta situación de opresiones múltiples a través de una matriz de dominación, en la cual se evidencian estos diferentes ejes de opresión (sexo, raza, clase social, orientación sexual, entre otras) y su interrelación e interdependencia. La discriminación no se produciría de manera aislada ni jerárquica entre los diferentes ejes de poder, sino que estos se entrelazarían, generando experiencias diferentes en función de la posición que una persona tenga en cada uno de ellos, ejerciendo diferentes relaciones de poder en función de esta posición. El poder y los privilegios, así como la discriminación no se consideran como elementos estáticos, sino que se mueven y modifican en función de la posición que una persona adopte en dicha matriz, pudiendo ejercer de opresora en determinadas situaciones y de oprimida en otras.

Las diferentes identidades a las que se adscriben las mujeres (sexo, raza, clase social, orientación sexual, entre otras) determinará esta posición en relación con los diferentes ejes de opresión por las que son afectadas, generando diversas dimensiones y experiencias de un modelo de exclusión.

Así pues, esta perspectiva no se desvincula de los contextos históricos, sociales y políticos, reconociendo las experiencias individuales únicas que resultan de la conjunción de diferentes tipos de identidades. Sin embargo, va más allá de la mera cuestión de cómo interactúan las variables, debido a que atiende el factor político que complementa el análisis de las relaciones hegemónicas y de dominación (racismo, clasismo, sexismo, etc.) y propone la participación de las mujeres en el accionar para la transformación de relaciones de poder preestablecidas.

### 4.1.3. Los derechos humanos de las mujeres

Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (PNUD, 2010), lo que permite a las personas desarrollarse de forma integral y poder vivir en libertad, dignidad y en condiciones de igualdad. Según ello, todas las personas, tienen el derecho a disfrutarlos y exigirlos, simplemente, por ser seres humanos. Sin embargo, existen todavía múltiples obstáculos que hacen que las mujeres no puedan ejercer estos derechos de forma plena.

La discusión sobre los derechos humanos se ha ido construyendo a lo largo de la historia a partir de necesidades y demandas planteadas por la población, orientada, sobre todo, a aquellas exigencias de tan solo una parte de ésta, los hombres, obviando así las necesidades específicas de las mujeres. No es hasta 1993 que en la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (Viena, 1993) se reconoce que “los derechos humanos de las mujeres y de las niñas son parte inalienable, integral e indivisible de los derechos humanos universales” (Piovesan, 2005) visibilizando de esta forma a las mujeres y a las niñas como sujetas de derechos.

Si bien ha habido grandes avances a nivel de normativas internacionales<sup>4</sup> enfocadas a la garantía de los derechos humanos de las mujeres, persisten todavía grandes brechas de desigualdad genérica que se traducen, en la mayoría de los casos, en numerosas violaciones a los derechos humanos de las mujeres, que necesitan, por tanto, de acciones específicas y diferenciadas para las mujeres y niñas.

La concepción filosófica de los derechos humanos de las mujeres implica que existe una serie de derechos que afectan específicamente de forma diferenciada a las mujeres y a las niñas y, por tanto, se aborda la diferencia y el derecho a esta diferencia (Piovesan, 2005).

La perspectiva filosófica de los derechos humanos de las mujeres coloca a niñas y mujeres en el centro de su propio proceso de desarrollo, centrándose en el cumplimiento de estos derechos inherentes a la persona humana y en la satisfacción de sus necesidades específicas. La mujer es considerada sujeta de derechos, se reconoce su “derecho a tener derechos” (Arendt 1994), y se asume como protagonista de este proceso, dejando atrás la construcción pasiva y asistencialista de la persona beneficiaria de necesidades o usuaria de servicios. En este sentido, se produce un cambio sustancial para los procesos de desarrollo y transformación, así las necesidades no atendidas conducen a la insatisfacción, mientras que los derechos que no se respetan derivan en su violación y, por ende, se hace posible reclamar la compensación o la reparación. Los derechos implican obligaciones, las necesidades no. Hablar de derechos implica hablar de quién tiene responsabilidades con relación a esos derechos.

Se pone énfasis en el empoderamiento de las mujeres que se encuentran en una posición de opresión y exclusión, promoviendo su participación y la generación de acciones que permitan transformar las relaciones de poder existentes a partir del análisis de la situación concreta y de las causas subyacentes. La participación se convierte aquí no solo en un medio si no en un fin.

---

<sup>4</sup> Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW- 1979); Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (1993); Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (Viena, 1993); Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará, 1994).



Desde esta filosofía, se desarrollan procesos que fortalecen sus capacidades para el ejercicio pleno de los derechos humanos, basándose en principios de equidad y justicia, que permiten la protección y garantía de estos.

Se reconocen, desde este marco, las diferencias y particularidades específicas de las vidas de las mujeres en todas sus etapas: niñas, adolescentes, jóvenes, adultas y adultas mayores, por lo que se hará especial énfasis en los derechos humanos de las mujeres en todo su ciclo de vida.

Se permite profundizar en las causas subyacentes del incumplimiento de derechos de las mujeres y del irrespeto a uno de los principios claves de los derechos humanos, el de justicia, igualdad, libertad, autonomía y no discriminación.

El empoderamiento y la autonomía de las mujeres se convierten en procesos centrales de marco analítico, reconociendo el derecho de las mujeres a vivir en un sistema donde las diferencias de cualquier índole (sexo, edad, grupo étnico, social, económico, entre otros), así como las relaciones de poder en los ámbitos públicos y privados, sean equitativas; a ejercer plenamente su derecho a vivir libre de violencia, a ser valoradas y educadas sin prejuicios y estereotipos que las oprimen y someten a una visión y posición de inferioridad, por ende a participar en equidad de condiciones en todas las esferas de la vida económica, social, política y cultural.

#### **4.1.4. Rol estratégico de la educación como elemento transformador**

##### **El sexismo en la educación**

La escuela como institución socializadora tiene un papel importante en la transmisión de valores y pautas sociales. Este proceso de socialización que se desarrolla en el sistema educativo contribuye al desarrollo de una identidad, determinando el ser, pensar y hacer de cada persona. Por ello, la escuela tiene un papel importante en la construcción de la identidad de género.

A nivel regional, existe un avance significativo en el desarrollo de políticas sobre equidad e igualdad de género, oficialmente las niñas y los niños tienen el mismo acceso y oportunidades de estudios y ha aumentado el acceso de las niñas a la educación en todos los niveles. Sin embargo, el sexismo educativo sigue presente. La escuela continúa transmitiendo un entramado de construcción diferenciada para niñas y niños a través de elementos presentes en la educación (contenidos curriculares, actitudes del personal docente, textos, imágenes, lenguaje, etc.). Estos mensajes, explícitos unos y ocultos otros, perpetúan las desigualdades entre mujeres y hombres en todos los ciclos de vida. Por ello, mientras la paridad se refiere a la igualdad numérica en términos de acceso y permanencia en el sistema educativo, la equidad e igualdad entre hombres y mujeres se vincula a un proceso educativo no discriminatorio, que posibilite a niñas y niños desarrollar sus capacidades, ampliar sus oportunidades de futuro y ejercer plenamente sus derechos.

De esta manera, la escuela junto con las otras instituciones socializadoras asigna una serie de pensamientos, sentimientos y comportamientos diferenciados a hombres y mujeres, que se van interiorizando de tal forma que llegan a asimilarse como algo natural de cada uno de los sexos. La socialización de género presente en la escuela produce una diferenciación y una categorización entre mujeres y hombres. El sistema educativo, aunque se encuentra sustentado en un discurso de igualdad y equidad de oportunidades para niñas y niños, en la realidad sigue fomentando actitudes y prácticas discriminatorias hacia las niñas y mujeres. La educación forma a las personas en una determinada dirección, haciendo que las niñas y los niños sigan teniendo las referencias de los modelos tradicionales de género; donde el modelo masculino es el valorado socialmente y las mujeres quedan relegadas e incluso subordinadas. La interiorización de las jerarquías por razón de sexo ocurre entre los tres y cuatro años, en esta etapa, los niños ya saben que ellos son más importantes que las niñas, que son diferentes

a ellas, que como niños las pueden empujar, quitarles sus juguetes favoritos, apropiarse de los espacios en los que ellos quieren jugar, sin que se presente algún tipo de repercusión o castigo. Primero, porque las niñas han aprendido a callarse, o a quejarse y que no les hagan caso. Esta es una forma de interiorizar las jerarquías de género a lo largo de la vida, así aprendemos a ser niñas y niños (Tomé, 2018).

Además del currículo académico, referido al conjunto sistematizado y organizado de saberes, conocimientos, competencias y habilidades que se quieren transmitir a una generación en un momento histórico determinado, existe un currículo oculto que se convierte en un vehículo para producir y reproducir estos estereotipos y roles de género. Entendido este último como un conjunto de normas y valores que, si bien desaparecen del discurso escolar explícito, están presentes en las prácticas educativas, naturalizando las relaciones de poder (Bonaf, 1998).

No está escrito en ningún sitio, pero existe y juega un papel esencial en la socialización de las niñas y los niños. Incluso se puede estar afirmando algo desde el currículo explícito y negando lo mismo desde el currículo oculto. De esta manera, pueden existir discursos de promoción de los derechos humanos de las niñas y las mujeres en los contenidos educativos, y al mismo tiempo se transmiten mensajes que niegan esta igualdad: se permiten actitudes y comportamientos dependiendo de si se es niña o niño quien lo realiza, se tienen expectativas del alumnado diferenciadas por cada sexo, se duda de la capacidad de las niñas para determinadas materias, o mayoritariamente se concede el uso de la palabra a los niños, entre otras.

Por ello, este currículo actúa de forma subrepticia de modo oculto, generando dificultades en su detección y en las influencias y repercusiones que este tiene, es persistente al estar presente en todos los elementos y acciones, y ejerce una influencia continua; es omnívoro al estar presente en todas las vertientes, dinámicas y estáticas de la escuela (Santos, 1997).

Además, está sustentado por el androcentrismo, definiendo este por la visión del mundo que sitúa a los hombres como centro de todas las cosas. Esta concepción de la sociedad, derivada del patriarcado, legítima y generaliza la mirada masculina como la única posible, relegando a las mujeres y su visión del mundo a los márgenes o a la invisibilidad. Históricamente, lo que se ha hecho, es incluir a las niñas en el modelo escolar masculino. Incluirlas no como un conjunto de integrantes de otro sexo y, por consiguiente, portadoras de características culturales diferentes, sino como individuos asexuados. No ha existido una fusión de modelos culturales, sino inclusión de individuos distintos en un modelo dominante (Subirats, M y Tomé, A. 2010).

Este trato diferenciado a niñas y niños, muchas veces inconsciente y que responde a la construcción genérica de las identidades, va conformando una realidad diferente para las niñas y para los niños, aprendiendo que existen ciertas cosas aceptadas y rechazadas para cada uno de los sexos, y que saltarse esos mandatos y normas sociales de género conlleva sanciones sociales. Por ello, la misma conducta es interpretada de forma distinta según el sexo de la persona que lo realiza, por ejemplo, la agresividad y comportamientos violentos son más aceptados en los hombres que en las mujeres, cuando las mujeres transgreden esas normas la carga sancionatoria es mayor porque se separa de los mandatos de lo que es “ser mujer”. Otra situación es la conducta que se produce por parte del personal docente en sentar a los alumnos más “problemáticos” al lado de las alumnas más aplicadas y trabajadoras para que ellas les ayuden. Con esta actitud se refuerza uno de los principales mandatos de la feminidad, cuidar a otras personas y, por ende, “ser para las otras personas”.

Esto constata que no todas las formas de sexismo que se producen en la escuela son obvias o visibles. Las formas de discriminación hacia las niñas y las mujeres se han hecho más sutiles, el patriarcado ha adoptado nuevas formas para seguir produciendo y reproduciendo las desigualdades. Existe un sexismo sutil o encubierto, que por ejemplo se manifiesta promoviendo las conductas sobreprotectoras por parte del hombre hacia la mujer, invisibilizando los logros y las acciones de las mujeres, entre otras. En general,

este tipo de sexismo no es detectado por aquellas personas que desconocen el enfoque de equidad para la igualdad entre hombres y mujeres en la realidad escolar. Por ello, estas acciones del currículo oculto son imperceptibles en unas situaciones y, en otras, están tan normalizadas que no se perciben como una manera de perpetuar las desigualdades entre ambos sexos. En ocasiones, una institución educativa puede estar transmitiendo una enseñanza discriminatoria hacia las niñas y las mujeres y no ser consciente de ello. Por eso es muy importante visibilizar todos estos componentes, hacerlos “conscientes” desde un sentido crítico y analizarlos desde una perspectiva de derechos humanos de las mujeres. Los sistemas educativos mayoritariamente mantienen una educación sexista, como indican las siguientes manifestaciones:

- a) La exclusión en los contenidos de los saberes de las mujeres a lo largo de la historia y la invisibilización de sus aportes en todas las ramas de las ciencias y las artes. “¿Qué referentes femeninos tenemos las mujeres al entrar en la escuela e intentar abrazar el mundo del saber? Solo y exclusivamente contamos con las vidas, los descubrimientos, las obras, las novelas, los ensayos y la simbología de los hombres” (Tomé, 2018).
- b) Los libros y materiales educativos contienen mensajes e imágenes que reproducen los estereotipos y roles de género, persisten mensajes en los que las mujeres aparecen en actividades de cuidado y los hombres en actividades productivas.
- c) El desequilibrio en los contenidos curriculares en lo referente a la valoración de las tareas productivas y reproductivas, donde existe una sobrevalorización de las actividades realizadas por los hombres y una desvalorización hacia las consideradas reproductivas o de cuidado.
- d) La orientación profesional y vocacional sigue centrada en los roles tradicionalmente asignados a cada sexo. Esto limita las posibilidades de las mujeres para hacer elecciones que rompan con los estudios y profesiones relacionadas con el cuidado en todas sus vertientes.
- e) En el lenguaje, el uso del masculino como genérico, invisibiliza la presencia de las mujeres, además promueve el silencio y la menor participación en el aula porque no se ven interpeladas a intervenir.
- f) Las exigencias en el vestuario y la presentación, por ejemplo, la obligatoriedad de la falda en los uniformes de las niñas limita su libertad de movimientos.
- g) La misma organización de los centros educativos, donde las mujeres están presentes mayoritariamente en la educación preescolar y los primeros niveles de primaria, y donde los docentes hombres tienen mayor presencia en la educación secundaria y en materias relacionadas con las ciencias.
- h) La normalización de un uso del patio, en el que los niños acaparan los mayores espacios para sus juegos y las niñas quedan relegadas a los márgenes.
- i) Las actitudes y prácticas del personal docente que transmiten mensajes que reproducen las desigualdades, el trato diferencial y las diferentes expectativas para niñas y niños.

La institución educativa, uno de los espacios más importantes de socialización humana, se convierte en uno de los dispositivos que utiliza el sistema patriarcal en la construcción de subjetividades de lo que significa “ser mujer” y “ser hombre”. Los mensajes sexistas, explícitos e implícitos señalan destinos naturales e inevitables y marcan la frontera objetiva y subjetiva entre lo que es posible e imposible para las mujeres y hombres.

## **Consecuencia de la educación sexista en los derechos humanos de las niñas y adolescentes**

Esta educación sexista permea en las alumnas y va construyendo una percepción de sí mismas, su posición en el mundo y sus prácticas sociales entre mujeres y hombres.

Las mujeres están cada vez más presentes en todos los niveles educativos, incluso a nivel universitario, asimismo tienen mejores resultados académicos. Sin embargo, esta realidad académica no se refleja en el mundo laboral al que posteriormente acceden.

Cuando se invisibilizan las contribuciones de las mujeres a la historia y sus aportes a todas las ramas del saber, además de negar referentes femeninos a las niñas y adolescentes, se les está transmitiendo que su lugar en el mundo está relegado a un segundo plano y no en lugares protagónicos. Estos mensajes se ven reforzados por la naturalización de otras manifestaciones como son los espacios físicos que ocupan las niñas y las adolescentes, con la organización de los patios escolares, como ejemplo paradigmático.

Además, la utilización del masculino como genérico, teniendo en cuenta la función creadora de conciencia del lenguaje y que lo que no se nombra no existe, genera una representación de la realidad que visibiliza a los hombres y en la que las mujeres quedan supeditadas a esta identidad masculina y relegadas a la invisibilidad. De igual forma, la visión y las expectativas del profesorado, así como las interacciones en el aula, difieren según sea el sexo del alumnado, los hombres se convierten en protagonistas tanto por la cantidad y calidad de atención que reciben, como por el nivel de intervenciones voluntarias que desarrollan (Subirats, M. y Brullet, C. 1988).

A esto se suma la orientación vocacional y laboral que todavía tienen sesgos y condicionamientos de género. Esta elección laboral condicionada, comienza a gestarse en los primeros años de la educación inicial o preprimaria, a través de las exigencias de competencias, valores y habilidades diferentes en los juegos tradicionalmente considerados de niñas o de niños. El uso sexista de los juegos sigue presente en los sistemas educativos y van acompañados de sanciones sociales si se usan juegos o juguetes no considerados apropiados para uno de los sexos. Normalmente, los juegos fomentados en las niñas están relacionados con profesiones orientadas al cuidado de las otras personas.

Estas manifestaciones limitan o dificultan el desarrollo de los derechos de autonomía económica y de autonomía en la toma de decisiones. Las niñas y adolescentes “asumen” que hay estudios, profesiones y oficios que son para las mujeres, normalmente menos valorados por la sociedad y peor remunerados. En algunos casos, incluso se trasmite a la niña y adolescente la idea de que su lugar es la casa, y que su mayor objetivo en la vida es la maternidad y el cuidado de la familia.

Otros de los derechos, cuyo desarrollo se ve limitado en el espacio educativo, son los relacionados con la autonomía física y el derecho a una vida libre de violencia. Los centros educativos siguen transmitiendo mensajes que naturalizan y justifican la violencia contra las mujeres, como son: los chistes sexistas, la cosificación del cuerpo de las mujeres, los dichos y refranes que minusvaloran a las mujeres, la obligatoriedad de cierta vestimenta, etc. Así mismo, en la escuela las niñas y adolescentes refuerzan e interiorizan una serie de normas sociales emanadas de los mandatos de género que saben que deben de cumplir, ya que apartarse de ellas conlleva sanciones sociales.

Además, la educación sexual mantiene ciertos discursos que dificultan que las mujeres desarrollen la autonomía para tomar decisiones en este ámbito de la vida, siendo los embarazos adolescentes una muestra de ello. Las niñas y adolescentes embarazadas ven limitados sus derechos a la educación, a la salud, a la protección, y con obligaciones de adultas se enfrentan a juicios sociales, de los que

normalmente el hombre queda exento. Así mismo, es importante señalar la permisividad que existe de las uniones entre adolescentes y hombres adultos, situación que debería notificarse y denunciarse, ya que en la mayoría de las legislaciones nacionales está penado.

La educación transmite una ideología, a través de mensajes visibles e invisibles que va moldeando la vida de las niñas, generando limitaciones en sus decisiones futuras y condicionando su desarrollo personal, social y laboral, en consecuencia, obstaculizando el ejercicio pleno de sus derechos.

### **La educación. Una oportunidad para la equidad y el pleno ejercicio de derechos de las mujeres**

A pesar de esta transmisión y reproducción de estereotipos y roles por cuestión de sexo en los centros educativos, la educación tiene el poder de contribuir a revertir esta realidad y ofrecer a niñas y niños una formación integral, sin sesgos y condicionamientos de género, que fomente transformaciones sociales y culturales encaminadas a la equidad e igualdad entre hombres y mujeres, y a la garantía de los derechos humanos de las mujeres. La educación puede ser el principio para un cambio que repercutirá en todo el sistema y, por ende, de la sociedad.

La educación tiene la responsabilidad de permitir que niñas y niños escuchen y vean cosas diferentes, formas de vida que se separan de los estereotipos y maneras de actuar alejadas de los roles de género que la sociedad sexista, clasista y racista fomenta y generaliza.

Hablar de educación no sexista es hablar de una educación donde no exista una división entre lo que se espera de las mujeres y lo que se espera de los hombres, es una educación en la que se motiva a cada niña y niño a que desarrollen sus habilidades y cualidades sin condicionamientos, donde se respeten sus gustos, aptitudes y preferencias personales, y donde se promueve el respeto y la valoración de la diversidad. Es una educación que considera a las alumnas y alumnos con igualdad de derechos y oportunidades, e intenta superar el androcentrismo de la escuela, rompiendo el sistema que atribuye estereotipos y roles de género, tanto en el currículo oculto como en el académico.

Un primer paso para esta transformación es el reconocimiento y visibilidad de esta desigualdad provocada por la construcción social de género. Además, como ya se ha mencionado, las manifestaciones sexistas en la escuela no son tan claras y manifiestas como lo eran hace unos años. Muchas de las situaciones de discriminación que viven las estudiantes son tan sutiles y, sobre todo, están tan normalizadas que no llaman la atención y, consecuentemente, no se identifican como actitudes y prácticas que perpetúan las desigualdades de género, por eso es tan necesario diagnosticarlo para poder eliminarlo, y con ello transformar la cultura de las escuelas. El hábito de marcar pautas temporales de observación es básico para que no nos fijemos únicamente en situaciones excepcionales, sino que descubramos que el sexismo impregna la vida escolar en cualquier situación y en cualquier momento (Subirats, M y Tomé, A. 2010).

La transversalización de los derechos, referida a la responsabilidad de todos los poderes públicos en el avance de la equidad para la igualdad entre mujeres y hombres, planteada por primera vez en la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing (1995), insta a tomar este camino para atravesar y transformar las condiciones sociales hacia las igualdades de derechos para las mujeres. Esta transversalidad es un componente imprescindible para la instauración de la educación no sexista. En los últimos años, se han desarrollado políticas y programas educativos a nivel regional y nacional para transformar esta realidad y que la educación se convierta en un motor de cambio social y cultural. Sin embargo, las acciones y estrategias emanadas de estas políticas, en ocasiones tienen un carácter muy puntual, o depende de las propias motivaciones del personal docente, por lo que no tienen los resultados esperados y se convierten en intentos aislados que no están integrados dentro de las estrategias generales de educación.

Este proceso de transversalización de la equidad de los derechos en el sistema educativo requiere de una dinámica políticamente intencionada que ponga en marcha una serie de acciones para garantizar el logro de la igualdad real entre mujeres y hombres. Por ello, demanda estrategias integrales que incorporen a todos los estamentos de los ministerios de educación, que permitan las transformaciones desde la misma conceptualización y conocimiento de la teoría y práctica de la equidad y derechos humanos, hasta su aplicación, y la pertinencia en la formulación de las políticas, programas, planes y presupuestos. De igual forma, es importante medir los avances y niveles de profundidad para lo que se requiere de herramientas e instrumentos que monitoreen y evalúen los caminos recorridos y el impacto que generan.

Una estrategia educativa articulada en la equidad e igualdad entre mujeres y hombres promoverá una educación integral para la ciudadanía plena y el respeto de los derechos de las mujeres y los hombres. Una educación que fomente la convivencia de mujeres y hombres en el espacio público y privado; una educación que permita a hombres y mujeres pensar, sentir y actuar sin condicionamientos ni sesgos de género; una educación que incluya la educación integral de la sexualidad, que prepare a las niñas y niños para tomar decisiones informadas acerca de su sexualidad y sus relaciones de manera libre y responsable; una educación que no se base en la competitividad propia de la masculinidad hegemónica sino en la convivencia, la cooperación y la corresponsabilidad; una educación centrada en la cultura de paz; una educación que transmita habilidades a las niñas y niños para aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana; una educación que fomente en las niñas, la autonomía y la toma de decisiones libre de prejuicios de género, que les permita desarrollarse plenamente y participar activamente en todos los ámbitos de la sociedad.

## 4.2. Marco jurídico internacional y regional

Los países miembros del SICA comparten la visión de que “la Educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos”, perspectiva que fue establecida por las 130 ministras y ministros de educación que participaron en el Foro Mundial por la Educación, realizado en la ciudad surcoreana de Incheon, en 2015 (Unesco et al., 2015). Este foro concluyó con la firma de la Declaración de Incheon: “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, también conocida como Agenda de Educación 2030” (UNESCO et al., 2015).

*“La Declaración de Incheon constituye una reafirmación de los compromisos de la iniciativa Educación para Todos (EPT), asumidos en la Conferencia Mundial, celebrada en Jomtien, Tailandia en 1990, y reiterados luego en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en el año 2000. Posteriormente, la meta expresada en la Declaración de Incheon fue incluida como uno de los diecisiete objetivos globales de la “Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (ODS) aprobada en septiembre de 2015 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU)” (Quinto Informe del Estado de la Región, 2017).*

Los países reconocen que, para lograr el derecho a la educación para todos y todas, es preciso garantizar la equidad e igualdad entre hombres y mujeres. En la Agenda de Educación 2030 se comprometieron “a apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estas cuestiones en la formación de docentes, los planes y programas de estudios, y a eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas” (Unesco et al., 2015).

En la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030, las naciones nuevamente ratificaron su compromiso con una educación inclusiva, equitativa y de calidad para impulsar un futuro sostenible para todas y todos. Este acuerdo, se dejó plasmado específicamente en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 y 5.

- ODS 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas.
- ODS 5. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

En el ámbito regional, por mandato del Consejo de Ministros de Educación y Cultura en su 35° Reunión Ordinaria en el año 2016, se actualizó la Política Educativa Centroamericana (PEC) con el fin de ponerla en consonancia con los compromisos internacionales asumidos por los países de la región SICA, con los ODS, así como con la Declaración de Incheon, en lo que respecta a la Educación, y estableció que “los esfuerzos se centran en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida”<sup>5</sup>.

El compromiso de la región SICA con el avance de los Derechos Humanos de las Mujeres se concretizó en la PRIEG/SICA (2014-2025) aprobada por el COMMCA/SICA en noviembre de 2013, y ratificada, posteriormente, en la XLII Reunión Ordinaria de Jefes y Jefa de Estado y de Gobierno de los países del SICA, el 14 de diciembre de 2013, en Buenaventura, Panamá.

*“Comprendemos que una línea transversal de trabajo debe ser los derechos humanos y la igualdad y equidad de género, de esta forma quedó consignado en la Visión y Plan Estratégico 2018-2021 de la Secretaría General, en total concordancia con la PRIEG/SICA. Esta línea pretende: Adoptar el enfoque de derechos humanos y género en las prácticas operativas de la SG SICA y en el ejercicio de su rol coordinador del Sistema, como un pilar fundamental para el logro del desarrollo sostenible, con el objetivo de lograr que la integración regional se convierta en un instrumento para coadyuvar a un desarrollo justo, equitativo e inclusivo para los pueblos del SICA” (PRIEG/SICA, 2018).*

Los ejes estratégicos contemplados en la PRIEG/SICA son: Autonomía Económica; Educación para la Igualdad; Gestión y prevención integral del riesgo a desastres; Salud en igualdad; Seguridad y vida libre de violencia; Participación política y en la toma de decisiones; Condiciones para la implementación y la sostenibilidad. El eje estratégico 2, Educación para la Igualdad, busca fortalecer la actuación pública en áreas críticas para el desarrollo de las capacidades y la inserción social y productiva de las mujeres de la región. Uno de los principales compromisos asumidos por el COMMCA/SICA es la deconstrucción, a través de la educación formal, de aquellos patrones y prejuicios que fomentan la discriminación contra las mujeres. Este desafío está en armonía con lo establecido en las siguientes convenciones:

- ***La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (mejor conocida como CEDAW, por sus siglas en inglés, aprobada por la ONU en 1979 y su Protocolo Facultativo, aprobado en 1999).***

“Artículo 5: los Estados Parte deben tomar medidas apropiadas para modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres” (CEDAW, 1971).

---

<sup>5</sup> Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA), (2013). Política Educativa Centroamericana PEC 2013-2030.

- ***La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (conocida como la Convención Belém Do Pará, aprobada en el año 1994).***

“Artículo 8, literal b: se establece que los Estados están convenidos a modificar los patrones socioculturales de conductas de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad de cualquiera de los géneros y en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman y naturalizan la violencia contra la mujer” (Convención Belem do Pará, 1994)

- ***La IV Conferencia Mundial sobre la Mujer y su Plataforma de Acción de Beijing (1995).***

La Plataforma de Acción de Beijing se constituye por una serie de medidas para el empoderamiento de las mujeres estableciendo objetivos estratégicos y medidas para el progreso de las mujeres y el logro de la igualdad de género en 12 esferas cruciales, entre las cuales se destacan las siguientes relacionadas con la educación:

“30. Garantizar la igualdad de acceso y la igualdad de trato de hombres y mujeres en la educación y la atención de salud y promover la salud sexual y reproductiva de la mujer y su educación”

“72. La creación de un entorno educacional y social en el que se trate en pie de igualdad a las mujeres y los hombres y a las niñas y los niños, en el que se los aliente a alcanzar su pleno potencial, respetando su libertad de pensamiento, conciencia, religión y creencias, y en el que los recursos educacionales promuevan imágenes no estereotipadas de las mujeres y de los hombres contribuiría eficazmente a eliminar las causas de la discriminación contra las mujeres y las desigualdades entre las mujeres y los hombres”.

Con el objetivo de avanzar en la transformación de esos patrones socioculturales que reproducen la desigualdad entre hombres y mujeres, en el año 2019, el COMMCA/SICA se incorporó al Programa Regional de la Iniciativa Spotlight para Eliminar la Violencia contra Mujeres y Niñas. El programa Spotlight, impulsado por la Unión Europea, a través del Sistema de Naciones Unidas, busca contribuir a eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas para el año 2030. Dentro de esta iniciativa, el COMMCA decidió enfocar su intervención en el Pilar 3 del Programa Regional de la Iniciativa Spotlight: “transformación de la cultura, normas sociales, actitudes y los comportamientos inequitativos en materia de género”. Este resultado tiene total congruencia con los instrumentos internacionales, regionales y subregionales, así como con la PRIEG/SICA y el accionar de sus ejes estratégicos, y el Programa Regional Permanente de Prevención de la Violencia Contra las Mujeres (PRPPVCM) con su respectivo Plan de Acción Quinquenal 2018-2022.

Otros compromisos internacionales asumidos por los países miembros del SICA que buscan la protección de los derechos humanos de las mujeres, que incluyen disposiciones específicas para los sistemas educativos son:

- ***Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).***

En este documento se plasman por primera vez los derechos y las libertades que todos los seres humanos tienen que tener de manera inalienable y en condiciones de igualdad. En el artículo 26 se señala el derecho a la educación, teniendo como objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Sin embargo, fue hasta la realización



de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena, en 1993, que se aprobó la Declaración y Programa de Acción de Viena, estableciendo que “los derechos humanos de la mujer y de la niña son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales”.

- ***Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (1989).***

Esta Convención es un tratado internacional que reconoce los derechos de las niñas y niños. En el artículo 28 se reconoce el derecho a la educación. En el literal e) instan a los Estados a adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

- ***Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, El Cairo, Egipto (1994).***

El principio número 10 señala que toda persona tiene derecho a la educación, que deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de los recursos humanos, de la dignidad humana y del potencial humano, prestando especial atención a las mujeres y las niñas. La educación debería de concebirse de tal manera que fortaleciera el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, incluidos los relacionados con la población y el desarrollo. El interés superior del niño y niña deberá ser el principio por el que se guíen los encargados de educarlo y orientarlo; esa responsabilidad incumbe ante todo a los padres. En los objetivos, se destaca el 4.3 que busca asegurar que todas las mujeres, al igual que los hombres, reciban la educación necesaria para satisfacer sus necesidades humanas básicas y ejercer sus derechos humanos.

- ***Consenso de Montevideo sobre la Población y Desarrollo, Uruguay (2013).***

Entre los acuerdos se destacan los relacionados a la equidad de género, los derechos de las mujeres y la educación:

- a) Asegurar la efectiva implementación de programas de educación integral para la sexualidad, reconociendo la afectividad, desde la primera infancia, respetando la autonomía progresiva del niño y las decisiones informadas de adolescentes y jóvenes sobre su sexualidad, con enfoque participativo, intercultural, de género y de derechos humanos;
- b) Cumplir con el compromiso de fortalecer los mecanismos institucionales para la construcción de políticas de desarrollo con igualdad que garanticen la autonomía de las mujeres y la igualdad de género, dotándolos de autonomía y recursos humanos y financieros que les permitan incidir en forma transversal en la estructura del Estado, reconociendo el papel estratégico que desempeñan y elevándolos al más alto nivel;
- c) Reafirmar el compromiso y la voluntad política de América Latina y el Caribe, al más alto nivel, de combatir y eliminar todas las formas de discriminación y violencia contra las mujeres, incluida la violencia intrafamiliar, el femicidio/feminicidio y promover activamente la sensibilización sobre la implementación de la perspectiva de género entre los aplicadores de justicia.

- ***XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe (Consenso de Brasilia) (2010).***

En esta Conferencia se toman acuerdos para la acción, entre los que se destaca el acuerdo 2, referido al fortalecimiento de la ciudadanía de las mujeres, en el literal s): elaborar y aplicar políticas y planes de

educación a lo largo de toda la vida con recursos suficientes, con metas medibles, especialmente dirigidos a mujeres jóvenes y adultas, a fin de reforzar el ejercicio pleno de su ciudadanía. Además, en el acuerdo 6 referido a la promoción de la salud integral y los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, se señala en el literal d): garantizar el acceso a la educación sexual implementando programas de educación sexual integral con perspectiva de género y pertinencia cultural.

- ***XIV Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe (2020)***

En la más reciente conferencia, se destacan los siguientes acuerdos:

- a) Acuerdo 16. Impulsar, sin exclusiones, una educación integral laica de calidad, oportuna y libre de estereotipos, y promover una cultura de igualdad entre mujeres y hombres para derribar los patrones culturales patriarcales, discriminatorios y violentos, reconociendo que el carácter laico de los Estados contribuye a la eliminación de la discriminación contra las mujeres y garantiza los derechos humanos y la libertad de religión, creencia, culto y pensamiento.
- b) Acuerdo 18. Promover políticas públicas que incluyan medidas de acción afirmativa para propiciar que las niñas, las adolescentes y las mujeres participen, permanezcan y culminen su educación en las áreas de la ciencia, la ingeniería, las matemáticas y la tecnología, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones y las tecnologías emergentes y sostenibles.

## **5. Metodología de la investigación**

La metodología utilizada para el levantamiento y análisis de la información que fundamenta este informe se enmarca en el carácter exploratorio, y fundamentalmente cualitativo. Así mismo, se toman en cuenta los marcos teóricos y filosóficos de referencia como son los derechos humanos, el principio de equidad, la interseccionalidad y la filosofía de la paz. El conocimiento, experiencias, opiniones y vivencias de cada una de las personas entrevistadas ha sido una de las principales fuentes de información, sirviendo de apoyo crucial para la búsqueda, revisión y compilación de documentación significativa. Se utilizaron técnicas de investigación cualitativa que permitieron hacer un análisis basado en información de primera mano, ayudando a generar evidencia científica sobre la situación de los derechos de las mujeres dentro de los sistemas educativos de la región SICA.

### **Análisis documental**

Para poder analizar el nivel de avance en la inclusión de los derechos humanos de las mujeres en los sistemas educativos de la región SICA, se hizo un análisis de la legislación internacional, de políticas, programas, planes de acción, informes, investigaciones y evaluaciones existentes en el ámbito regional y nacional en relación con la temática. Se consideraron también, a nivel más específico, aquellos programas, protocolos, materiales, diseños curriculares y orientaciones metodológicas relacionadas con la promoción de la igualdad y equidad de género, desarrollados e implementados desde los ministerios de Educación de cada uno de los países.

### **Entrevistas semiestructuradas**

Las entrevistas permitieron obtener información directa con relación a las dimensiones y variables planteadas para la investigación. Estas entrevistas fueron dirigidas, por un lado, al personal directivo del COMMCA y de la CECC y, por otro, a los enlaces técnicos de cada una de estas estructuras. Se realizaron un total de 23 entrevistas, 12 de ellas orales y 11 escritas, en las cuales participaron 16 mujeres y 1 hombre. En la siguiente tabla se detallan las entrevistas realizadas.

## Cuadro 2.

### *Participación entrevistas*

País/región	Entrevista	participantes		# entrevistas		total
		M	H	Escrita	oral	
Región SICA	Secretaría técnica COMMCA	1			1	3
	Secretaría técnica CECC	1			1	
	Secretaría ejecutiva CEEC		1		1	
Belice	Enlace técnico CECC	1		1		1
Costa Rica	Enlace técnico CECC	1		1	1	4
	Enlace técnico COMMCA	1		1	1	
El Salvador	Enlace técnico CECC	1		1	1	3
	Enlace técnico COMMCA	1		1		
Guatemala	Enlace técnico CECC	1		1	1	3
	Enlace técnico COMMCA	1		1		
Nicaragua	Enlace técnico CECC	1		1	1	3
	Enlace técnico COMMCA	2			1	
Panamá	Enlace técnico CECC	1			1	3
	Enlace técnico COMMCA	1		1	1	
República Dominicana	Enlace técnico CECC	1		1	1	3
	Enlace técnico COMMCA	1		1		
<b>SUBTOTAL</b>		<b>16</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	
<b>TOTAL</b>		<b>17</b>		<b>23</b>		

Para la sistematización de estas entrevistas, se diseñó un instrumento en el cual se volcó la información obtenida de las técnicas orales y escritas clasificadas según las dimensiones establecidas para el diagnóstico. Para cada país se cuenta con una sistematización de la información del enlace técnico de la CECC y otra para el enlace técnico del COMMCA.

El análisis de la información se realizó mediante un cruce de la información proporcionada por las distintas fuentes, contrastando y complementando las perspectivas sobre los distintos indicadores y la realidad de la incorporación de los derechos humanos de las mujeres en los sistemas educativos. Fue necesario, al mismo tiempo, realizar un análisis de cada país para poder visualizar los matices de la realidad regional.

### ***Limitantes en el desarrollo de la investigación***

El estudio ha podido contar con información pertinente a través de las entrevistas orales y escritas, así como la documentación regional y nacional obtenida, sin embargo, se han producido ciertas limitantes que se señalan a continuación:

- a) El formato virtual utilizado para las entrevistas, debido a la situación de la COVID 19, permitió realizar las entrevistas de forma directa, pero ha limitado en algunas ocasiones la comunicación no verbal y la interacción social que se obtiene en este tipo de entrevistas cuando son presenciales.
- b) Debido a complicaciones con las agendas de algunas personas a entrevistar, la identificación de enlaces llevó más tiempo de lo planificado, retrasando el trabajo de campo y la elaboración del informe.
- c) El retraso en la realización de algunas entrevistas dificultó la identificación de los centros educativos, por parte de los enlaces técnicos, y que fuera hecha en el tiempo adecuado para poder realizar los sondeos a direcciones y docentes, limitando así el análisis de la dimensión relacionada con la práctica educativa.
- d) La falta de representatividad de Belice en el COMMCA no permitió contar con la perspectiva de la Comisión Nacional de la Mujer de ese país.
- e) La realidad del teletrabajo, impuesto por la pandemia, ha dificultado la agilidad en la comunicación inter e intrainstitucional en cada uno de los países de la región SICA, limitando la información oportuna.
- f) La falta de procesos evaluativos sistemáticos y oportunos de parte de las distintas instituciones educativas dificulta contar con su mirada sobre puntos nodales de los procesos educativos respecto a los derechos humanos de las mujeres.
- g) La falta de datos actualizados, la escasa disponibilidad de estadísticas educativas y la falta de estandarización de los indicadores claves en cuanto a tasas de cobertura y datos desagregados por sexo, condicionaron la profundización del análisis globales y comparables en la Región. En este sentido, hay que destacar que es en Belice y República Dominicana donde menos acceso a fuentes de información actualizadas se obtuvo.
- h) “En todo el Istmo Centroamericano existen tres niveles: preprimaria, primaria y secundaria, sin embargo, a partir de esta división básica empiezan las disparidades, pues los grados y las edades de ingreso y conclusión difieren entre un país y otro”<sup>6</sup> .

---

<sup>6</sup> Programa Estado de la Nación En Desarrollo Humano Sostenible PEN/CONARE. (2016). Quinto Informe Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible. Un Informe desde Centroamérica y para Centroamérica. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible.

## 6. Principales Resultados

### 6.1. Normativas que promueven los derechos humanos de las mujeres en el sistema educativo

#### 6.1.1. Los derechos humanos de las mujeres y la educación: Marco normativo regional

El SICA ha adoptado una serie de compromisos y de políticas orientadas a disminuir las brechas de género, y con ello avanzar en la equidad para la igualdad de los derechos entre mujeres y hombres en los países de la región.

El COMMCA aprobó en el año 2013, la PRIEG/SICA 2014-2025. El objetivo de la presente política es “Al 2025, los Estados Parte del SICA han incorporado las medidas necesarias para garantizar el pleno desarrollo y el adelanto de las mujeres de Centroamérica y la República Dominicana, en condiciones de igualdad y equidad, en las esferas política, social, económica, cultural, ambiental e institucional, tanto a escala regional como en los ámbitos nacionales”.

El lineamiento 3 plantea “Lograr la transversalización efectiva de la perspectiva de género en los contenidos y prácticas de la educación”. Este lineamiento da lugar al eje estratégico 2: “Educación para la igualdad” que plantea medidas de: armonización y alineación de las normativas nacionales de educación con los compromisos regionales e internacionales referidos al derecho a la educación con perspectiva de género, inclusión e interculturalidad; promover la adopción de normas y protocolos con estándares y criterios para medir la inclusión de la igualdad de género y el enfoque intercultural en los procesos educativos en todos los niveles; y potenciar los esfuerzos por eliminar los contenidos sexistas de los textos escolares, dando paso a la utilización de materiales que fomenten la igualdad, la no discriminación y la inclusión, que visibilicen el aporte de las mujeres a la vida social, cultural y económica de nuestras sociedades.

Por otro lado, la CECC/SICA impulsa la Política Educativa Centroamericana 2013 – 2023 (PEC). En sus principios, plantea el derecho a la educación y como corolario, la igualdad de género. “Lograrla requiere un enfoque de derechos que asegure que niños y niñas no sólo logren acceder y completar ciclos de educación, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella” (PEC, p. 9). La meta 4.1 señala “Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso en condiciones de igualdad a todos los niveles educativos de la enseñanza y la formación profesional, de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (PEC, p. 14 y 15). También es llamativo el concepto ampliado de calidad, que contempla incorporar y/o fortalecer en el diseño y desarrollo curricular de los programas de estudio nacionales y en los procesos de formación y actualización de los docentes, directores y otro personal educativo: los principios éticos para el ejercicio de una ciudadanía responsable y el respeto a los derechos humanos; los temas del desarrollo sostenible (incluyendo, entre otros, la gestión integral del riesgo de desastres, la protección ambiental, la adaptación y mitigación del cambio climático); la convivencia pacífica; la prevención de la violencia, de la delincuencia, del acoso y el abuso en todas sus manifestaciones.

Según el Balance de la PRIEG/SICA realizado en 2017, los avances en materia de Educación para la Igualdad incluyen: la elaboración de un plan de financiamiento a presentar a la cooperación internacional para financiar los compromisos adquiridos en el marco de la PRIEG/SICA; el diseño de un diagnóstico de la situación y condición que se encuentran los sistemas educativos en materia de equidad para la igualdad entre niños y niñas; la inclusión de los principios de la PRIEG/SICA y el lenguaje inclusivo de género del

COMMCA en la PEC, y un acuerdo con el Consejo de Ministros de Educación en el tema de prevención de embarazos en adolescentes en los centros educativos, en el que se expresa la voluntad política de los Ministros de Educación de atender esta problemática en los Estados parte del SICA. También incluye avances en lo relativo a la desagregación de indicadores de género para medir la igualdad de género en el tema de la educación en los países de la Región, y se posiciona en la discusión del Consejo de Ministros de Educación y Cultura lo relativo a la integración del tema de inclusividad en el currículo. Todo esto conforma un sostén regional para la incorporación de los derechos humanos de las mujeres en los sistemas educativos de los diferentes países.

El Nuevo Sistema Regional de Indicadores Educativos para el monitoreo de la PEC 2013-2030 y de la Agenda ODS 4-Educación 2030 para los países del SICA establece alrededor de 26 indicadores, reconociéndose como un avance hacia la construcción de un sistema de monitoreo y evaluación efectiva, algo aún limitado en la región. Además, es importante la introducción de la desagregación por sexo en los indicadores cuantitativos. En este marco, el indicador 25 hace referencia al contenido curricular de derechos humanos y género. Aun así, se considera necesario profundizar en estos avances para la igualdad y equidad de género, y dimensionar la inclusión de los derechos humanos de las mujeres en los sistemas educativos a partir de otros indicadores de índole cualitativa para fortalecer aún más las estrategias adoptadas a nivel regional y nacional.

El Secretario Ejecutivo de la CECC, concluye lo siguiente “En la PEC y la PRIEG *hay una declaratoria, la conceptualización, acuerdos como políticas, y documentos que lo respaldan* (la equidad e igualdad de género”. La Directora Técnica de la CECC puntualiza que la dificultad de acceder a financiamiento para proyectos educativos es un vacío a la hora de operativizar estas políticas y sus respectivos planes con proyectos específicos. Además, plantean limitaciones relacionadas con la voluntad política para pasar de las declaratorias a su concretización en la práctica.

Tanto la PRIEG/SICA como la PEC aportan elementos de peso que sustentan la incorporación de los derechos humanos de las mujeres en los sistemas educativos de la región. Entre los retos pendientes, es importante señalar la necesidad de profundizar en el monitoreo y evaluación, y abordar los temas de financiamiento y voluntad política, temas imprescindibles para seguir fortaleciendo los procesos regionales en materia de equidad e igualdad de género.

El marco normativo regional enmarca las legislaciones y políticas nacionales que permiten pasar de los compromisos expresados en estas normativas, a las realidades concretas de los diferentes países que conforman la región SICA.

### **6.1.2. Los derechos humanos de las mujeres y la educación: marcos normativos nacionales**

Dentro del ordenamiento jurídico de todos los países miembros del SICA, el principio de igualdad está consagrado en cada una de las constituciones nacionales. Las naciones reconocen al ser humano como fin último del Estado, sin distinción de raza, sexo, edad, religión y condición económica. Esta garantía de igualdad expresa que, para los Estados, tanto hombres como mujeres son iguales ante la ley y, por lo tanto, merecen la misma protección de sus derechos.

### Cuadro 3.

#### *Principio de Igualdad plasmado en las Constituciones Nacionales*

<b>País</b>	<b>Constitución/Año</b>	<b>Capítulo y Artículos referentes a igualdad</b>	<b>Capítulo y Artículos referentes a derechos individuales</b>	<b>Capítulo y Artículos referentes a derechos colectivos</b>
Belice	Constitución Belice 1981	Preámbulo Artículo D. Requiere políticas de Estado que protegen y salvaguardan la unidad, libertad, soberanía e integridad territorial de Belice, que eliminan privilegios económicos y sociales y la disparidad entre ciudadanos, sea por raza, etnia, color, creencias, discapacidad o sexo, que garantiza igualdad de género.	PARTE II: Protección de Derechos Fundamentales y Libertades A lo largo de la “parte” se establecen disposiciones respecto a: a. Vida, libertad , seguridad personal y protección de la ley. b. Conciencia, expresión, asamblea y asociación. c. Vida familiar, propiedad privada, reconocimiento de dignidad. d. Protección de privación arbitraria de propiedad.	-----
Costa Rica	Constitución Política de Costa Rica (1949). (Ley No. 9305 del 24 de agosto del 2015.	Título IV Derechos y Garantías Individuales Capítulo Único Art. 33. Toda persona es igual ante la ley y no podrá practicarse discriminación alguna contraria a la dignidad humana.	Título IV Derechos y Garantías Individuales Capítulo Único Título V Derechos y Garantías Individuales A lo largo de este apartado se establecen disposiciones relacionadas con: La familia y el derecho al trabajo.	Título VII Capítulo Único La Educación y la cultura.
El Salvador	Constitución de la República de El Salvador	Título II Derechos y Garantías Fundamentales de la persona	Capítulo I Derechos Individuales y su	Capítulo II Derechos Sociales Sección Primera: Familia.

País	Constitución/Año	Capítulo y Artículos referentes a igualdad	Capítulo y Artículos referentes a derechos individuales	Capítulo y Artículos referentes a derechos colectivos
	(1983) Decreto N°:38.	Capítulo I Derechos Individuales y su Régimen de Excepción. Sección Primera Derechos Individuales Art. 3. Todas las personas son iguales ante la ley. Para el goce de los derechos civiles no podrán establecerse restricciones que se basen en diferencias de nacionalidad, raza, sexo o religión.	Régimen de Excepción. Sección Primera Derechos Individuales	Sección Segunda: Trabajo y Seguridad Social. Sección Tercera: Educación, Ciencia y Cultura. Sección Cuarta: Salud Pública y Asistencia Social.
Guatemala	Constitución Política de la República de Guatemala (1985).	Título II Derechos Humanos Capítulo I Derechos Individuales Art. 4. Libertad e igualdad. En Guatemala todos los seres humanos son libres e iguales en dignidad y derechos. El hombre y la mujer, cualquiera que sea su estado civil, tienen iguales oportunidades y responsabilidades. Ninguna Persona puede ser sometida a servidumbre ni a otra condición que menoscabe su dignidad. Los seres humanos deben guardar conducta fraternal entre sí.	Título II Derechos Humanos Capítulo I Derechos Individuales	Capítulo II Derechos Sociales. Sección primera: La familia. Sección segunda: Cultura. Sección tercera: Comunidades indígenas. Sección cuarta: Educación. Sección séptima: Salud, seguridad y asistencia social. Sección octava: Trabajo. Sección décima: Régimen económico y social.
Honduras	Constitución Política de la República de Honduras 1982 Actualizada hasta el Decreto 36 del 4 de Mayo de 2005.	Título III: De Las Declaraciones, Derechos y Garantías CAPITULO I DE LAS DECLARACIONES Art. 60. Todos los hombres nacen libres e iguales en derechos. En Honduras no hay clases privilegiadas. Todos los hondureños son iguales ante la Ley. Se declara punible toda discriminación por motivo de sexo, raza, clase y cualquier otra lesiva a la dignidad humana.	CAPITULO II De los Derechos Individuales Art. 65-110	CAPITULO III De los Derechos Sociales CAPITULO IV De los Derechos del Niño CAPITULO V Del Trabajo CAPITULO VI De la Seguridad Social CAPITULO VII De la Salud Capítulo VIII De la Educación y la Cultura Capítulo IX De la Vivienda
Nicaragua	Constitución Política de la República de Nicaragua con Reformas	Título IV Derechos, Deberes y Garantías del Pueblo Nicaragüense Capítulo I. Derechos Individuales	Título IV Derechos, Deberes y Garantías del Pueblo Nicaragüense	Título IV Derechos, Deberes y Garantías del Pueblo Nicaragüense Capítulo III Derechos Sociales Capítulos V



País	Constitución/Año	Capítulo y Artículos referentes a igualdad	Capítulo y Artículos referentes a derechos individuales	Capítulo y Artículos referentes a derechos colectivos
	incluidas hasta el 2014. Ley N° 606.	Art. 27. Todas las personas son iguales ante la ley y tienen derecho a igual protección. No habrá discriminación por motivos de nacimiento, nacionalidad, credo político, raza, sexo, idioma, religión, opinión, origen, posición económica o condición social. Capítulo II. Derechos Políticos. Se establece la igualdad incondicional de todos los nicaragüenses en el goce de sus derechos políticos; en el ejercicio de estos y en el cumplimiento de sus deberes y responsabilidades, existe igualdad absoluta entre el hombre y la mujer. Es obligación del Estado eliminar los obstáculos que impidan de hecho la igualdad entre los nicaragüenses y su participación efectiva en la vida política, económica y social del país.	Capítulo I Derechos Individuales Capítulo II Derechos políticos	Derechos laborales  Título VII Educación y cultura
Panamá	Constitución política de la República de Panamá (reformada 2004).	Título III. Derechos y deberes individuales y sociales Capítulo 1°. Garantías fundamentales Artículo 19. No habrá fueros o privilegios ni discriminación por razón de raza, nacimiento, discapacidad, clase social, sexo, religión o ideas políticas.	Título III. Derechos y deberes individuales y sociales Título IV. Derechos políticos Ciudadanía Sufragio	Título III. Derechos y deberes individuales y sociales Familia Trabajo Cultura nacional Educación Salud, seguridad social y asistencial social
República Dominicana	Constitución de la República Dominicana. 2015	Título II. Derechos, garantías y deberes fundamentales. Capítulo I. Derechos fundamentales Sección 1. Derechos civiles y políticos Art. 39. Derecho a la igualdad. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, reciben la misma protección y trato de las instituciones, autoridades y demás personas y gozan de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin ninguna discriminación por razones de	Título II. Derechos, garantías y deberes fundamentales. Capítulo I. Derechos fundamentales  Sección I. Derechos civiles y políticos	Título II. Derechos, garantías y deberes fundamentales. Capítulo I. Derechos fundamentales  Sección II. Derechos económicos y sociales Libertad de empresa. Derecho de propiedad. Derecho a la propiedad intelectual. Derechos del consumidor. Seguridad alimentaria.

País	Constitución/Año	Capítulo y Artículos referentes a igualdad	Capítulo y Artículos referentes a derechos individuales	Capítulo y Artículos referentes a derechos colectivos
		<p>género, color, edad, discapacidad, nacionalidad, vínculos familiares, lengua, religión, opinión política o filosófica, condición social o personal. En consecuencia:</p> <p>1) La República condena todo privilegio y situación que tienda a quebrantar la igualdad de las dominicanas y los dominicanos, entre quienes no deben existir otras diferencias que las que resulten de sus talentos o de sus virtudes;</p> <p>3) El Estado debe promover las condiciones jurídicas y administrativas para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas para prevenir y combatir la discriminación, la marginalidad, la vulnerabilidad y la exclusión;</p> <p>4) La mujer y el hombre son iguales ante la ley. Se prohíbe cualquier acto que tenga como objetivo o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad de los derechos fundamentales de mujeres y hombres. Se promoverán las medidas necesarias para garantizar la erradicación de las desigualdades y la discriminación de género;</p> <p>5) El Estado debe promover y garantizar la participación equilibrada de mujeres y hombres en las candidaturas a los cargos de elección popular para las instancias de dirección y decisión en el ámbito público, en la administración de justicia y en los organismos de control del Estado.</p>		<p>Derechos de la familia. Protección de las personas menores de edad. Protección de las personas de la tercera edad. Protección de las personas con discapacidad. Derecho a la vivienda. Derecho a la seguridad social. Derecho a la salud. Derecho al trabajo. Derecho a la educación. Sección III. Derechos culturales y deportivos. Derecho a la cultura. Derecho al deporte. Sección IV. Derechos colectivos y del medio ambiente. Derechos colectivos y difusos. Protección del medio ambiente.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en las Constituciones Nacionales de cada uno de los países de la región.

En los últimos años, los Estados de la región SICA han suscrito y ratificado numerosos tratados, convenciones y declaraciones internacionales y regionales, vinculadas al respeto y garantía de los derechos humanos de las mujeres, niñas y adolescentes. Con base a este marco normativo internacional y regional, los países han diseñado, aprobado e implementado leyes, políticas, planes y estrategias que han contribuido significativamente al desarrollo integral de las mujeres de los diferentes países.

Estas normativas e instrumentos nacionales sustentan la incorporación de los derechos de las mujeres en los planes y programas de las diferentes instancias del país, y se convierten en un compromiso de cada Estado para el logro de la equidad, el empoderamiento y la garantía de los derechos de las mujeres.

En el siguiente cuadro se muestran los principales instrumentos que respaldan la formulación de políticas, estrategias y acciones que promueven la garantía de los derechos de las mujeres en los países de la región.

#### **Cuadro 4.**

##### *Marco normativo de derechos humanos de las mujeres y niñas.*

<b>Países</b>	<b>Promoción de la Equidad de Género</b>	<b>Derecho a una vida libre de violencia</b>	<b>Promoción de los derechos sexuales y reproductivos</b>	<b>Defensa de los derechos de la mujer indígena</b>	<b>Derechos de la niñez y adolescencia</b>
Belice	Ley de Igualdad de Oportunidades (anteproyecto)  Política Nacional de Género reformada (2013)  Marco Nacional para el Desarrollo de Belice 2010-2030.	Plan Multisectorial para Prevenir y Responder a la Violencia de Género.			
Costa Rica	Ley de promoción de la Igualdad Social de la Mujer.  Ley General de Protección de la Madre Adolescente.  Política Nacional para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres 2018-2023.	Decreto Legislativo 8.589 Penalización de la Violencia contra las Mujeres.  Ley para el fortalecimiento de la protección legal de las niñas y las adolescentes mujeres ante situaciones de violencia de género asociadas a relaciones abusivas.  Política nacional para la atención y la prevención de la	Política Nacional de Sexualidad.		Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia.  Política Nacional de Primera Infancia.

Países	Promoción de la Equidad de Género	Derecho a una vida libre de violencia	Promoción de los derechos sexuales y reproductivos	Defensa de los derechos de la mujer indígena	Derechos de la niñez y adolescencia
		<p>violencia contra las mujeres de todas las edades Costa Rica 2017-2032 (PLANOVI).</p> <p>Ley Contra el Hostigamiento Sexual en el Empleo y la Docencia.</p> <p>Ley contra la Trata de Personas y Creación de la CONAT.</p>			
El Salvador	<p>Ley de Igualdad, Equidad y Erradicación de la Discriminación Contra las Mujeres.</p> <p>Ley de Promoción, Protección y Apoyo a la Lactancia Materna.</p> <p>Política Nacional de las mujeres.</p>	<p>Ley Especial Integral para una Vida Libre de Violencia para las Mujeres.</p> <p>Política Nacional para el Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.</p> <p>Ley especial contra la trata de personas.</p>	<p>Política de la Salud Sexual y Reproductiva y su Plan de Implementación</p> <p>Estrategia Nacional Intersectorial de Prevención del Embarazo en Niñas y Adolescentes 2017-2027.</p>		<p>Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia.</p> <p>Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y de la Adolescencia (2013-2023).</p>
Guatemala	<p>Ley de Dignificación y Promoción Integral de la Mujer.</p> <p>Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres.</p> <p>Plan de Equidad de Oportunidades 2008-2023.</p> <p>Sistema Nacional para la Equidad</p>	<p>Ley Contra el Femicidio y Otras Formas de Violencia Contra la Mujer.</p> <p>Ley Contra la Violencia Sexual, la Explotación y la Trata de Personas.</p> <p>Plan Nacional para la Prevención y Erradicación de la Violencia contra las mujeres.</p>	<p>Plan Nacional de Prevención de Embarazos en Adolescentes.</p>	<p>Ley Creación de la Defensoría de la Mujer Indígena.</p>	

Países	Promoción de la Equidad de Género	Derecho a una vida libre de violencia	Promoción de los derechos sexuales y reproductivos	Defensa de los derechos de la mujer indígena	Derechos de la niñez y adolescencia
	entre Hombres y Mujeres.				
Honduras	Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer.  Política Nacional de la Mujer.  II Plan de Igualdad y Equidad de Género.	Ley contra la Trata de Personas.  Ley contra el Acoso Escolar.  Política Nacional de Prevención de la Violencia hacia la Niñez y Adolescencia.			
Nicaragua	Ley de Igualdad de Derechos y Oportunidades  Política de Género del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional.  Programa Nacional de Desarrollo Humano- PNDH 2018-2021.	Ley Integral Contra la Violencia hacia las Mujeres y Reformas al Código Penal.	Estrategia Nacional de Salud Sexual y Reproductiva.  Normativa 074: “Manual de Consejería para Adolescentes dirigido al Personal de Salud”.  Normativo 075: “Manual de Habilidades para la Vida”.  Normativa 126: “Manual de Capacitación en salud sexual y reproductiva para personal de salud dirigido a adolescentes” y “Guía de capacitación en salud sexual y reproductiva para promotores adolescentes”.		Código de la Niñez y Adolescencia  Política Nacional de Primera infancia
Panamá	Ley de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres.  Política Pública de Igualdad de Oportunidades	Ley 82 que tipifica el femicidio y la violencia contra la mujer.  Ley 79 sobre trata de personas y	Ley 60 que garantiza los derechos de las niñas y adolescentes embarazadas.  Anteproyecto de ley 61 sobre educación sexual y		

Países	Promoción de la Equidad de Género	Derecho a una vida libre de violencia	Promoción de los derechos sexuales y reproductivos	Defensa de los derechos de la mujer indígena	Derechos de la niñez y adolescencia
	<p>para las Mujeres-PPIOM.</p> <p>Plan de Acción de Igualdad de Oportunidades</p> <p>Decreto Ejecutivo 31 que crea el Sistema Nacional de Capacitación en Género (SNGC).</p> <p>Ley 6 establece el uso obligatorio del lenguaje, contenido e ilustraciones con perspectiva de género en las obras y textos escolares.</p>	<p>actividades conexas.</p> <p>Ley 7 para prevenir, prohibir y sancionar actos discriminatorios</p>	<p>reproductiva (en discusión).</p>		
República Dominicana	<p>Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género- PLANEG III.</p> <p>Decreto 974. Creación de una Oficina de Equidad de Género y Desarrollo en cada secretaría de Estado.</p>	<p>Ley 550-14 establece el delito de feminicidio.</p> <p>Ley que facilita el acceso a la justicia a las mujeres víctimas de violencia.</p> <p>Ley sobre tráfico ilícito de migrantes y trata de personas.</p>	<p>Plan de Prevención de Embarazos en Adolescentes: con Perspectiva de Género y Enfoque de Derechos Humanos.</p>		<p>Sistema de Protección de los Derechos Fundamentales de Niñas, Niños y Adolescentes.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en el marco normativo de cada país vinculado al enfoque de género

Este conjunto de referencias normativas y programáticas son las que sostienen y posibilitan el diseño de estrategias y acciones para la promoción de la equidad de las mujeres y la incorporación de sus derechos en todas las normas nacionales, políticas, planes, estrategias y programas y, por ende, que repercuten en el sistema educativo de cada país. Para ello, ciertas normativas contemplan disposiciones especiales para los ministerios de Educación lo que se convierte en el marco regulador para la incorporación de los derechos de las mujeres en la educación. El siguiente cuadro registra las distintas orientaciones para los sistemas educativos que se desprenden de estos instrumentos.

## Cuadro 5.

### *Disposiciones al sistema educativo para la equidad de género*

Normativa	Referencias al sistema educativo
Belice  Política Nacional de Género	Se señala como objetivos: la redefinición de la educación como un proceso de aprendizaje de toda la vida y como un medio principal en la transformación de las relaciones de género a lo largo del ciclo vital. Entre sus compromisos destaca la armonización de los currículos de preprimaria, primaria, secundaria y terciaria con la visión nacional para la equidad de género y el fortalecimiento de esta implementación y monitoreo.
Costa Rica  Ley de Promoción de la Igualdad	En el capítulo V se señala: la prohibición de contenido, métodos o instrumentos pedagógicos contrarios a la igualdad social o que mantengan una condición subalterna para la mujer; los libros de texto, los programas educativos y los métodos de enseñanza deberán contribuir a la eliminación de prácticas discriminatorias en razón de género; se promoverá el estudio de la participación de la mujer en la historia; las instalaciones deportivas deberán satisfacer las necesidades deportivas y recreativas de hombres y mujeres de forma equitativa; y la necesidad de fomentar la formación del personal docente en el tema de género.
El Salvador  Ley de Igualdad, Equidad y Erradicación de la Discriminación contra las Mujeres	En el capítulo III se abordan las disposiciones sobre la promoción y protección de la igualdad en la educación, que abarcan la adopción de normas explícitas, enfoques conceptuales y pedagógicos, criterios técnicos y métodos didácticos que garanticen la promoción de la igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres en las siguientes esferas de la acción educativa: en los planes de estudios, los contenidos curriculares y en los métodos de evaluación; en la formación y práctica del personal docente; en los textos y publicaciones y recursos didácticos; y en los procedimientos para acceder y permanecer en el sistema educativo.
Guatemala  Ley de Dignificación y Promoción Integral de la Mujer	El capítulo II señala acciones y mecanismos que garanticen la equidad en todas las etapas del proceso educativo, favoreciendo el respeto y la valoración de las identidades generales. Para ello señala: extender y ampliar la cobertura escolar para incrementar el acceso y la permanencia de las mujeres; introducir contenidos de valorización cultural y de género en las políticas y planes educativos, recogiendo el papel de la mujer en la ciencias, artes, historia y literatura; proporcionar a las estudiantes indígenas la opción de utilizar su indumentaria y atuendos en el ámbito escolar; la igualdad de oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones.
Honduras  Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer	En el capítulo III señala que el Estado garantiza la formación integral e igualitaria de mujeres y hombres, para lograrlo se aplicarán las siguientes medidas: incorporar una perspectiva no sexista a los procesos educativos de elaboración y transmisión de conocimientos, cultura e información; garantizar la oferta educativa sin discriminación por motivos de sexo; eliminar de los textos educativos las funciones estereotipadas de

	hombres y mujeres, y se evitará presentar la imagen de la mujer como el único recurso para presentar los oficios domésticos; eliminará de los reglamentos cualquier división de trabajo por sexo; y se capacitará al personal docente en esta materia. Así mismo, se señala la incorporación de contenidos de sexualidad y reproducción, prevención del embarazo precoz y de enfermedades de transmisión sexual en los últimos años de enseñanza básica y en la enseñanza media.
Nicaragua  Ley de Igualdad de Derechos y Oportunidades	El capítulo IV señala que las instituciones estatales deben diseñar, ejecutar, evaluar políticas, planes, programas y proyectos que deben aplicarse conforme a los siguientes lineamientos: eliminar las desigualdades en el acceso y permanencia, eliminar los estereotipos sexistas en el diseño curricular y promover los valores de respeto de los derechos humanos, equidad y solidaridad; desarrollar programas especiales para mujeres diseñados según sus necesidades, incluyendo programas bilingües biculturales para las Regiones Autónomas que garanticen la formación educativa integral; garantizar la oferta educativa sin discriminación por sexo; incorporar iniciativas educativas que desarrollen la división equitativa en las tareas del sostenimiento y cuidado de la familia; potenciar el ingreso de niñas, niños y adolescentes mujeres con capacidades diferentes; prevenir la violencia hacia las mujeres; fomentar la libre elección de estudios y oficio sin condicionamientos derivados de patrones tradicionales de género; implementar la educación sexual y reproductiva; garantizar la igualdad en las disciplinas deportivas y culturales; así como la formación docente.
Panamá  Ley de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres	En el capítulo IX señala que es el sistema educativo panameño uno de los instrumentos fundamentales para corregir las desigualdades sociales, entre ellas, las que se producen por razón de sexo y etnia. Por ello, el Estado promoverá la actualización de los planes y programas de estudios, a fin de eliminar los contenidos sexistas y androcéntricos en los materiales educativos; capacitar al personal docente en el componente de género y sobre la igualdad educativa; incorporar al currículo los derechos de las mujeres y la niñez; orientar a las mujeres en la elección de carreras no tradicionales, desarrollar programas de educación sexual; incluir en el currículo de formación docente contenidos referidos a la eliminación de prácticas discriminatorias contra las mujeres; visibilizar la contribución al desarrollo social de las mujeres; desarrollar programas y materiales de alfabetización bilingües; incluir aprendizajes, para ambos, de las destrezas necesarias para la vida doméstica; promover la actividad física y deportiva en las niñas y mujeres.
República Dominicana  Plan Nacional de igualdad y Equidad de Género	En el Plan se señala la educación para la igualdad como un tema nacional con las siguientes líneas de acción: desarrollar un proceso educativo ético, que permita interpretar las realidades de la cultura patriarcal para su transformación a nivel interno, interpersonal e institucional y el fomento del cuidado mutuo, la colaboración y el respeto por las diferencias; reconstrucción del diseño curricular que garantice la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad con las diferentes áreas del conocimiento atendiendo a aspectos tales como territorialidad, etnicidad, condiciones de grupos con necesidades especiales y situaciones étnicas; formación docente para que maestras y maestros se concienticen en la deconstrucción del patriarcado y del sistema dominante de discriminación que subordina y desvaloriza a las mujeres en distintos ámbitos; legislar, regular y sancionar la cosificación/objetivación de las mujeres y la reproducción de roles en la educación no formal (medios artísticos, redes sociales y medios publicitarios).

Fuente: Elaboración propia con base a las disposiciones educativas de las normativas nacionales

Estos instrumentos son los pilares que sustentan las normativas para la incorporación de los derechos humanos de las mujeres en el sistema educativo; existen otras leyes y políticas relacionadas al derecho a una vida libre de violencia y a la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, que emanan de otras disposiciones que complementan y amplían el aparataje instrumental. Estas normativas reflejan una disposición política en materia de la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres.



Este extenso marco de disposiciones evidencia que la educación es considerada un pilar fundamental para la promoción de los derechos de las mujeres y la consecución de la equidad entre mujeres y hombres. Aunque las especificidades de las normativas varían de un país a otro, los puntos clave cubiertos en el conjunto de la legislación son:

- a) Formación docente en lo relativo a los principios de derechos humanos de las mujeres y la equidad para la igualdad entre hombres y mujeres.
- b) Revisión y actualización de los planes de estudios y los contenidos curriculares que permitan la eliminación de estereotipos y roles tradicionales de género.
- c) Eliminación de actitudes y prácticas discriminatorias en todo el proceso educativo.
- d) Diseño de estrategias para el acceso y permanencia de las niñas y adolescentes en el sistema educativo.
- e) Garantía del derecho a la educación de niñas y adolescentes embarazadas.
- f) Diseño de programas bilingües y con pertinencia cultural que garanticen la educación integral en las zonas con población indígena.
- g) Visibilización y valoración de la contribución de las mujeres a la historia y a las diferentes ramas de la ciencia.
- h) Fomento de la elección vocacional libre de condicionantes de género que posibilite a las mujeres acceder a estudios y profesiones no tradicionales.
- i) Facilitación de aprendizajes y habilidades para la corresponsabilidad en las tareas de cuidado.
- j) Incorporación de la educación integral de la sexualidad en los planes de estudio.
- k) Eliminación de estereotipos sexistas que justifican y naturalizan la violencia contra las mujeres.

Se puede concluir que, en las diferentes normativas, se contemplan temas relacionados con la transformación social y cultural dirigidos a la equidad entre hombres y mujeres que permiten a las niñas y adolescentes una educación con igualdad de oportunidades.

### **6.1.3. Políticas de Equidad de Género en los Ministerios de Educación**

Los Ministerios de Educación de los diferentes países han elaborado sus propias normativas relativas a la promoción de los derechos de las mujeres. Este proceso encaminado a la armonización con el marco normativo regional y nacional, facilita la operativización de estrategias y acciones encaminadas a incluir los derechos humanos de las mujeres y la equidad para la igualdad entre hombres y mujeres en el sistema educativo.

## Cuadro 6.

### *Normativa de los Ministerios de Educación*

País	Normativas del Ministerio de Educación
Costa Rica	<ul style="list-style-type: none"><li>- Política de Igualdad y Equidad de Género (2014).</li><li>- Política Educativa (reforma) la persona: Centro del proceso educativo y principio orientador de la sociedad.</li></ul>
El Salvador	<ul style="list-style-type: none"><li>- Política de Equidad e Igualdad de Género (2018).</li><li>- Política de Educación Inclusiva.</li><li>- Política Nacional para la Convivencia Escolar y la Cultura de Paz.</li></ul>
Guatemala	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estrategia para la Institucionalización de la Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres.</li><li>- Lineamientos para la incorporación del enfoque de derechos humanos, equidad de género y étnica en la gestión educativa, un apoyo a la planificación institucional.</li><li>- Estrategia de Educación Integral en Sexualidad y Prevención de la Violencia.</li><li>- Estrategia Nacional de Educación para la Convivencia Pacífica y Prevención de la Violencia.</li></ul>
Honduras	<ul style="list-style-type: none"><li>- Propuesta borrador “Hacia una Política de Género en el sector educativo: Marco referencial”.</li></ul>
Nicaragua	<ul style="list-style-type: none"><li>- Acuerdo Ministerial 217-2006 sobre abusos contra la población escolar.</li><li>- Acuerdo Ministerial contra el castigo físico y humillante.</li></ul>
República Dominicana	<ul style="list-style-type: none"><li>- Orden Departamental n.33-2019. Declarar prioridad el diseño y la implementación de la Política de Género en el Ministerio de Educación en todos los niveles; propiciar herramientas pedagógicas que promuevan la perspectiva de género para la construcción de una educación no sexista.</li><li>- Resolución 3599/2004. Se incorpora el Eje de Género en la educación.</li><li>- Estrategia Nacional para una Cultura de Paz.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia con base al marco normativo del ministerio de Educación de cada país.

El cuadro anterior refleja una tendencia a explicitar cada vez más los derechos de las mujeres en los marcos normativos de los Ministerios de Educación, destacando los temas de la prevención de la violencia, la convivencia escolar y la educación integral de la sexualidad. Sin embargo, no todos cuentan con una política específica que promueva la incorporación de los derechos de las mujeres en el sistema educativo y la promoción de la equidad entre hombres y mujeres.

Son los Ministerios de Educación de El Salvador y Costa Rica los que han elaborado una Política de Igualdad y Equidad de Género, tras la realización de sendos diagnósticos sobre las brechas de género en el sistema educativo. En el caso de Costa Rica, el plan de la política finalizó en el 2017 y actualmente se acaba de realizar un nuevo diagnóstico para la elaboración de una nueva política. El Ministerio de Educación de Guatemala ha apostado por la elaboración de una estrategia para la institucionalización de la Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres. En el caso de Honduras, se cuenta con una propuesta borrador “Hacia una política de Género en el sector educativo: Marco referencial”, aunque esta no se ha elaborado aún. En República Dominicana existe una Orden Departamental del 2019

que declara prioridad el diseño e implementación de una política de género en el Ministerio de Educación, la cual todavía no se ha elaborado.

Con relación a lo manifestado por la Directora Técnica de la CECC/SICA sobre la dificultad de acceso a financiamiento para el área social, es probable que esto sea un obstáculo a la elaboración de políticas y otros instrumentos, puesto que la mayoría de los países financian estas actividades con recursos técnicos y fondos de la cooperación externa. Sin embargo, no es posible afirmar que esta sea la única razón, ni para que los distintos países hayan logrado construir políticas de género, ni para que no las tengan, puesto que no hubo condiciones para indagar al respeto.

En cuanto a las dos políticas de equidad e igualdad de género existentes (El Salvador y Costa Rica), la propuesta de política (Honduras) y la Estrategia para la Institucionalización de la Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres (Guatemala), incluyen como puntos clave:

- l) Sensibilización al personal administrativo y empleado del ministerio sobre los principios de equidad e igualdad de género.
- m) Capacitación a personal docente en la implementación de las políticas de equidad e igualdad de género, educación no sexista y en el caso de Guatemala, de educación con perspectivas de género y etnia.
- n) Revisión curricular e inclusión con instrumentos curriculares orientadores de equidad e igualdad de género y no discriminación, y revisión de textos y documentos en función del lenguaje inclusivo.
- o) Transversalización de los principios de equidad e igualdad de género en la institucionalidad de los ministerios de Educación.
- p) Modificación de horarios para que la vida profesional de las docentes y la vida familiar sean compatibles (Honduras).
- q) Planes de prevención y apoyo a víctimas de violencia contra las mujeres y niñas en las escuelas y especialmente en lo relacionado a hostigamiento o abuso sexual (El Salvador y Costa Rica).
- r) Planes de igualdad de género y prevención de la violencia (El Salvador).
- s) Participación del Ministerio de Educación Pública en redes locales de atención y prevención de la violencia contra las mujeres y la violencia intrafamiliar para el impulso de estrategias que promuevan la prevención de la violencia contra las mujeres y la violencia intrafamiliar (Costa Rica).
- t) Adopción de mecanismos de medición de avances hacia la equidad e igualdad de género para la toma de decisiones basadas en evidencia (El Salvador).
- u) Unificación de medidas para la equidad de género con medidas para la equidad de etnia (Guatemala).

Todas estas medidas contempladas en las distintas políticas representan un avance en la incorporación de los derechos humanos de las mujeres en los sistemas educativos y la armonización del quehacer educativo con las normativas internacionales, regionales y nacionales. En el período venidero, es de primordial importancia el desarrollo de planes de monitoreo y evaluación de estas medidas, su implementación y la sistematización de sus resultados para tener mayores elementos valorativos.

#### 6.1.4. Estructuras operativas de la equidad de género en los Ministerios de Educación

Los Ministerios de Educación han creado estructuras operativas para coordinar, diseñar e implementar las diversas políticas, estrategias y acciones encaminadas a la transversalización del enfoque de género y la incorporación de los derechos humanos de las mujeres en el ámbito educativo.

##### Cuadro 7.

*Estructuras operativas de equidad de género en los Ministerios de Educación*

País	Estructura	Personal	Adscrita/Dependencia
Belice	No cuenta con esta estructura	-----	-----
Costa Rica	Unidad para la Promoción de la igualdad de Género.	4 personas	Ministra/ Ministro de Educación
El Salvador	Unidad de Género.	6 personas	Ministra/ Ministro de Educación
Guatemala	Unidad de Equidad de Género con Pertinencia Étnica.	-----	-----
Honduras	Mecanismo de Género Comisión de Género en Educación con Comisiones Departamentales (Territoriales) y un Comité Técnico Coordinador (centralizado)	-----	Dirección General de Currículo y Evaluación
Nicaragua	Dirección de Consejerías de Comunidades Educativas	91 personas técnicas y administrativas, incluyendo personal del territorio	Ministra/Ministro de Educación
Panamá	Oficina de Educación en Población y Desarrollo Humano	5 personas (más enlaces regionales)	Dirección General de Educación
República Dominicana	Dirección de Equidad de Género y Desarrollo	26 personas (más enlaces regionales)	Ministra/ Ministro de Educación

Fuente: Elaboración propia con base a la información obtenida en las entrevistas

En el cuadro anterior se observa que todos los países, con excepción de Belice, cuentan con un área que, en diferentes grados según su autonomía y márgenes de acción, cumplen funciones dirigidas a la incorporación de los derechos de las mujeres en los sistemas educativos.

Las correspondientes a República Dominicana, Guatemala, El Salvador y Costa Rica están dirigidas exclusivamente a la temática relacionada con la equidad de género en la educación. En el caso de Panamá además de la promoción de la equidad de género y la prevención de la violencia contra las niñas y adolescentes, se incluyen la promoción de los derechos humanos y de estilos de vida saludables (enfocado a la prevención de ciertas enfermedades). En Nicaragua no se cuenta con una unidad específica sobre la temática de género, sino que es la Dirección de las Consejerías Educativas la responsable de incorporar el componente de derechos humanos en el currículo educativo, incluyendo los derechos de las niñas y adolescentes. En Honduras, el Mecanismo de Educación contempla una estructura que garantiza

un área política (Comisión de Género en Educación) y técnica (Comité Técnico Coordinador) a nivel centralizado, así como Coordinaciones Departamentales de Género a nivel territorial.

Cada una de estas estructuras tiene sus singularidades derivadas de la propia estructura del Ministerio de Educación de cada país y de su organización. Dentro de las funciones están:

- a) Garantizar la implementación de las disposiciones normativas relativas a la igualdad y equidad de género.
- b) Fomentar la transversalización del enfoque de género en el funcionamiento del ministerio.
- c) Diseñar y gestionar las estrategias y acciones necesarias para la igualdad y equidad de género en el sistema educativo.

La articulación con otras instancias del mismo Ministerio y con otras instituciones de gobierno, se convierte en un elemento clave para el avance en el desarrollo de la equidad e igualdad en la educación. Es importante mencionar que el trabajo coordinado con las correspondientes direcciones o áreas encargadas del currículo posibilitan la incorporación del enfoque de igualdad y equidad de género en el diseño curricular en todos los niveles educativos. Además, contrarresta el posible aislamiento de la estructura coordinadora de la incorporación del enfoque que, muchas veces, sucede con la creación de nuevas áreas que no están debidamente integradas al quehacer de los ministerios.

Estas estructuras se convierten en generadoras de acción que pueden impulsar cambios significativos para el logro de una cultura de igualdad y equidad de género en el contexto de la educación. Sin embargo, estas instancias se enfrentan a muchos retos y desafíos dentro de los propios ministerios, derivados de resistencias personales e institucionales hacia el desarrollo pleno de los derechos de las mujeres.

### **6.1.5. Presupuesto asignado a los derechos humanos de las mujeres en los Ministerios de Educación**

El amplio conjunto normativo tanto regional como nacional refleja la apuesta por una educación de calidad para todas y todos, con igualdad y equidad de género y con respeto a las diversidades. Esta disposición política es imprescindible para lograr una sociedad más democrática donde tanto mujeres como hombres puedan ejercer plenamente sus derechos; pero para que pueda traducirse en una realidad, es necesario una dotación de recursos. La inversión asignada a la equidad e igualdad entre hombres y mujeres en la educación es fundamental para avanzar en la reducción de las brechas de género y en la plena incorporación de los derechos humanos de las mujeres en el sistema educativo. Por ello, la voluntad política debe traducirse también en una adecuada asignación presupuestaria con la que se puedan abordar las acciones necesarias para la igualdad de oportunidades en la educación.

En la elaboración de este diagnóstico, no se ha accedido a datos específicos sobre los presupuestos asignados a cada una de las estructuras de género de los Ministerios de Educación. Esta inversión también está condicionada por el organigrama de cada una de las instituciones. Por ejemplo, en Panamá, la Oficina de Educación en Población y Desarrollo Humano del Ministerio de Educación no cuenta con un presupuesto propio, sino que es asignado anualmente por la Dirección General de Educación a la que está adscrita.

La Unidad de Género del Ministerio de Educación de El Salvador ha contado con presupuesto para su funcionamiento hasta este año. En la actualidad, el Ministerio está en un proceso de transición hacia el financiamiento por resultados, por lo cual, aún no se sabe cómo quedará visibilizado el presupuesto para las funciones que realiza esta Unidad.

En el caso de Costa Rica, además del presupuesto asignado a la Unidad para la Promoción de la Igualdad de Género del Ministerio de Educación, se invierten recursos para honorarios de asesoras nacionales de Educación en Primera Infancia dentro del Plan “Promoción de una cultura no machista”, así como en la Estrategia de Cambio Cultural: “Promoción de principios de igualdad, derechos humanos y cultura de paz”.

En el año 2017, República Dominicana inició la incorporación del presupuesto sensible al género en toda la planificación institucional. La Dirección de Equidad de Género y Desarrollo del Ministerio de Educación ha duplicado su presupuesto en estos últimos años al convertirse en Dirección, anteriormente era un departamento de la Dirección de currículo.

En Guatemala, en lo relativo a la planificación, el país cuenta con una herramienta denominada “El clasificador presupuestario con enfoque de género”, el cual determina la inversión que realiza el Estado en las mujeres en las diferentes áreas de desarrollo.

En todos los países existen proyectos y acciones relacionadas con la igualdad y equidad de género en la educación, que son financiadas o cofinanciadas por organismos internacionales enmarcadas en ciertos procesos de cooperación.

Según las opiniones vertidas en las entrevistas, los presupuestos asignados para la incorporación de los derechos humanos de las mujeres en los sistemas educativos se consideran limitados en relación con las disposiciones relativas a este tema en las normativas nacionales. Por ello, la asignación presupuestaria se convierte en una de las dificultades para poner en marcha las diferentes políticas, planes y estrategias dirigidos a la equidad e igualdad de género en la educación.

### **6.1.6. Indicadores de equidad e igualdad de género en las políticas educativas**

#### ***Sistema de Monitoreo y Evaluación***

Un oportuno sistema de monitoreo y evaluación es la forma más efectiva para verificar que el planteamiento programático de las políticas se convierta en práctica educativa. Por esto, la existencia de estos sistemas con sus respectivos indicadores es clave para determinar el grado de compromiso que existe con las declaraciones políticas y su respectivo cumplimiento. Además, como se manifiesta en el “Marco Referencial: Hacia una política género en el sector educativo” de la Secretaría de Educación de Honduras, “... uno de los aspectos en los cuales centra gran parte del éxito de sus propósitos tiene que ver con el desarrollo de indicadores de género sensitivos, que en los últimos años han logrado un elevado nivel de perfeccionamiento y afinamiento como herramientas insustituibles en los procesos de monitoreo y evaluación de la ejecución de los planes” (p.49).

El siguiente cuadro resume lo más relevante de los sistemas de monitoreo y evaluación de las políticas de género de los ministerios de Educación que han elaborado en Costa Rica, El Salvador y Guatemala, y la propuesta de política en Honduras.

## Cuadro 8.

### *Sistemas de Monitoreo y Evaluación en Políticas de Equidad de Género*

País	Política	Sistema de Monitoreo y Evaluación
Costa Rica	Política de Igualdad y Equidad de Género (2014).	Hay una matriz de planificación donde se encuentra la información básica que permite el Monitoreo y Evaluación del mismo. Para cada eje de la política están registrados sus objetivos, metas, indicadores, responsables, plazo y productos.
El Salvador	Política de Igualdad y Equidad de Género (2016).	Los distintos objetivos están formulados en función de responder a las distintas áreas críticas identificadas en el diagnóstico. Por lo tanto, se plasma cada área crítica, el objetivo para atenderlo, los resultados, productos y responsables.
Guatemala	Estrategia para la Institucionalización de la Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres.	Dentro de la estrategia 2008-2023 existe una matriz que corresponde al POA de 2010 y 2011. Para estos años plantea acciones, plazos y responsables.
Honduras	Marco Referencial: Hacia una política de género del sector educativo.	Se contempla la definición y construcción de un sistema de monitoreo y evaluación que será parte fundamental de la política.

Fuente: Elaboración propia con base a la información obtenida en las Políticas de Igualdad y Equidad de Género

Las políticas y/o estrategias de equidad e igualdad de género de Costa Rica, El Salvador y Guatemala tienen distintos niveles de elaboración de matrices de planificación que posibilitan su monitoreo y evaluación. En ellas se incluyen los objetivos, metas o resultados, acciones y, en el caso de Guatemala y Costa Rica, también los plazos. Haciendo un análisis de lo mencionado en el cuadro anterior, únicamente la política de Costa Rica cuenta con indicadores definidos. Aunque en el caso de Honduras todavía se encuentra en proceso de construcción de la política, se ha hecho explícito la necesidad de conceptualizar la misma con un sistema de monitoreo y evaluación.

En El Salvador, según la entrevista con la técnica de enlace de la CECC, no se cuenta todavía con un Sistema de Monitoreo y Evaluación definido para la política, aunque se encuentra en proceso la construcción de una línea base para la elaboración de esta. De los otros países, no se logró contar con información que mostrara avances prácticos en relación con la implementación de procesos de monitoreo y evaluación. Sin embargo, si se cuenta con evaluaciones de proyectos y programas de promoción de los derechos humanos de las mujeres en los distintos países, y diagnósticos sobre brechas de género, como el “Diagnóstico sobre las brechas de género en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica” (MEP, 2019) y el “Estudio sobre la Incorporación del género en el sistema educativo” (RED2/FOMILENIO, 2013).

Además, es importante resaltar que el Plan Estratégico del Ministerio de Educación de República Dominicana contiene indicadores sobre la equidad de género en el acceso y permanencia en el sistema educativo. En general, aunque existen ya los insumos esenciales para realizar el monitoreo y evaluación, se considera oportuna la valoración hecha en el Marco Referencial de Honduras: “*persisten en las políticas públicas dirigidas a solventar los problemas vinculados a las desigualdades de género numerosos vacíos de contenido y procedimiento que no son monitoreados o evaluados sistemáticamente*” (p. 49).

## 6.1.7. La armonización de la normativa “marco” de educación con la de equidad

### Un reto pendiente

Como se ha señalado, en todos los países miembros del SICA se han desarrollado amplios marcos normativos y programáticos, tanto a nivel de Estado como del Ministerio de Educación, dirigidos a disminuir las brechas de género y promover la equidad de género en el acceso, permanencia y garantía de los derechos de las niñas y adolescentes en los sistemas educativos.

Estos avances relativos a las disposiciones y referencias al sistema educativo muestran que se ha iniciado una trayectoria para esta incorporación de los derechos humanos de las mujeres en la educación. Sin embargo, los documentos rectores de la educación en cada país y los documentos de planificación educativa se caracterizan por poseer enfoques e información general y, por ende, escasas referencias expresas a esta equidad e igualdad entre hombres y mujeres.

En Honduras, en El Plan Estratégico del Sector Educación (2018-2030) se incluye el principio de equidad de género, que implica la garantía de la igualdad entre hombres y mujeres en todos los niveles de la educación. En el Plan de Acción 2019-2022 dentro del área estratégica 2, se señala la creación de un mecanismo para la transversalización del enfoque de género en los procesos pedagógicos curriculares. En el Plan Estratégico del Ministerio de Educación (2014-2019) de Panamá, se señala en la política 3: Educación para el Desarrollo, que implica un currículo inclusivo e igualdad de género. En el eje estratégico 6, se menciona como uno de sus objetivos que este se focaliza en crear una cultura de prevención y divulgación contra la violencia de género, la prevención de enfermedades de transmisión sexual y el embarazo precoz. La Política Educativa y la Política Curricular “Educar en una nueva ciudadanía” de Costa Rica se diseñó desde el enfoque de los derechos humanos, aunque no se especifican los derechos de las mujeres y la equidad de género. En el Plan Estratégico 2019-2024, se señalan los Objetivos de Desarrollo Sostenible relacionados con la equidad e igualdad de género en la educación, sin embargo, no aparece un desarrollo de los mismos. En el Plan Estratégico de Educación 2016-2020 de Guatemala, se señala como uno de sus principios que la población, especialmente los grupos más vulnerables y tradicionalmente excluidos, tengan acceso a los servicios educativos y con calidad. Sin embargo, no hay referencias explícitas a la equidad e igualdad de género. En el Plan de Educación (2017-2021) de Nicaragua y la Estrategia del sector educativo: mejorando el acceso, la calidad y gobernanza de educación (2011-2016) de Belice, no hacen ninguna referencia al tema de la equidad de género o los derechos humanos de las mujeres. El Salvador y República Dominicana son los que tienen más referencias explícitas a la incorporación del enfoque de equidad e igualdad en los documentos analizados. De esta manera:

- a) En El Salvador, la reforma de la Ley General de Educación en el año 2011 establece en el artículo 5-A que “No se admitirá en los Centros Educativos del país, las desigualdades entre alumnos y alumnas sustentadas en prejuicios o prácticas discriminatorias basadas en una distribución estereotipada de papeles entre los sexos. El Ministerio de Educación garantizará, el uso no sexista del lenguaje en dichos Centros” (pág. 3). Además, en el Plan Operativo 2019 se señala como objetivo la integración de la perspectiva de género en el sistema educativo nacional a través de la implementación de la Política de Equidad e Igualdad de Género y su Plan de Acción.
- b) El Plan Estratégico Institucional (2017-2020) de República Dominicana señala la transversalización del enfoque de género en los servicios y estrategias del nivel inicial. En la meta 6 de dicho documento, se menciona la equidad de género como parte importante del currículo completo, revisado y actualizado. En esta misma meta, se mencionan las siguientes acciones: promover el enfoque de género y derechos humanos en las políticas, planes, programas y proyectos; y diseñar e imprimir materiales educativos asegurando que no contienen estereotipos de género y que promueven la igualdad, la no discriminación y los derechos humanos.



Esta información muestra que, mayoritariamente, las disposiciones de los amplios marcos normativos de cada país relativo a la equidad e igualdad de género no están del todo reflejadas y recogidas en los documentos que rigen la educación, ni en las planificaciones estratégicas de los últimos años. La equidad e igualdad de género comienza a difuminarse cuando se analizan los documentos de educación más generales y no los elaborados específicamente para esta cuestión. Por ello, se considera que la plena institucionalización de los derechos de las mujeres en los documentos rectores de la educación de cada país es un reto pendiente para la mayoría de los países. Ante ello, uno de los desafíos a los que se enfrenta actualmente la promoción de la equidad e igualdad de género en los sistemas educativos de los países miembros del SICA es la articulación y aplicación de la normativa existente. Siendo este el primer paso para lograr que estas políticas y lineamientos se concreten en los fundamentos curriculares de la educación, en los programas formativos y, posteriormente, en los diversos instrumentos de los centros educativos, como se detallará más adelante.

## **6.2. Nivel de acceso y permanencia de niñas y adolescentes mujeres en el sistema educativo**

El acceso al sistema educativo es uno de los principales mecanismos para garantizar el derecho a la educación de las mujeres, niñas y adolescentes. La división sexual del trabajo propia del modelo social basado en la discriminación por razón de sexo, obliga a muchas niñas y adolescentes a permanecer en sus casas dedicadas a las tareas productivas y reproductivas, muchas veces abandonando los estudios, especialmente en los niveles de primaria y secundaria, que luego no pueden superar debido a que se casan a temprana edad, por mencionar una de las múltiples causas que condicionan la continuidad de los estudios de las niñas, dejando inconclusa su educación que constituye la base de su inserción en el modelo económico de producción. El esquema ideológico-cultural basado en las desigualdades es causante de la generación de estereotipos y de una cultura sexista que incide en el acceso, permanencia y egreso de las niñas en las escuelas. Los países de la región trazaron metas concretas relacionadas con aumentar la cobertura en preprimaria y primaria, así como eliminar las desigualdades basadas por razón de sexo (PEC 2013-2030, 2013):

Meta 2.1: Para 2021, velar por que entre 80 % y 90 % de las niñas y de los niños tengan acceso a servicios de educación preescolar de calidad, que asegure el desarrollo de todas sus potencialidades, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

Meta 2.2.: Para 2021, velar por que entre 85 % y 90 % de las niñas y los niños tengan una enseñanza primaria (1° a 6° grados) y secundaria inicial (7° a 9° grados), gratuita, equitativa y de calidad, que produzca resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

Meta 4.1: Para 2021, eliminar en un 75 % las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad y equidad a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional, especialmente de las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

Dentro del extenso marco normativo de la región, ampliar la cobertura y permanencia educativa es una de las prioridades, lo que deja ver la alta voluntad política de las naciones por cumplir con los compromisos adquiridos a nivel internacional, regional y nacional.

## 6.2.1. La cobertura educativa

### ***La cobertura en preprimaria, un desafío para la Región SICA***

En los últimos cinco años, todos los países mostraron avances en la tasa bruta<sup>7</sup> de matrícula en el nivel de preprimaria. La educación en la etapa de los 0 a los 6 años es la que últimamente se ha logrado incorporar al sistema educativo formal, siendo un espacio de socialización que anteriormente era asumido por la familia. Costa Rica y Panamá lograron incrementar su cobertura en más de 10 puntos porcentuales. Nicaragua y Honduras aumentaron más de cinco puntos, y Guatemala creció 4 puntos. El Salvador y Belice registraron incrementos de un punto aproximadamente.

**Tabla 8.**

*Tasa bruta de matrícula preprimaria por país y año*

País	Tasa bruta preprimaria	
	2014	2019 <sup>8</sup>
Belice	49.1%	50%
Costa Rica	76.1%	90.5% (4 años) 92.2% (5 años)
El Salvador (2018)	67.8%	68.5%
Guatemala	63.6%	67,9%
Honduras (2018)	34.2%	43.4%
Nicaragua (2016)	62,1%	68,8%
Panamá	67.7%	82.7%
República Dominicana (2018)	47.9%	Nd

Fuente: Elaboración propia con datos de cobertura de los ministerios y secretarías de Educación de cada país y del Quinto Informe del Estado de la Región<sup>9</sup>

A pesar de estos avances, las tasas netas de cobertura revelan que más del 40 % de la población menor de 6 años de El Salvador y Guatemala está fuera del sistema educativo; en el caso de Honduras, la población excluida supera el 50 %, mientras que, en Costa Rica el 11 % de niñas y niños no acceden a un centro educativo.

<sup>7</sup> La tasa bruta de matrícula es la cantidad de estudiantes matriculados en un determinado nivel educativo, independientemente de la edad, expresada como porcentaje de la población en el rango de edad teórica correspondiente para cursar ese nivel educativo.

<sup>8</sup> Para El Salvador, Honduras y República Dominicana sólo se tuvo acceso a datos del año 2018. En el caso de Nicaragua se accedió a datos del 2016, los cuales fueron obtenidos del Ministerio de Educación de Nicaragua (2017): Plan de Educación 2017-2021. Calidad Educativa y Formación Integral con Protagonismo de la Comunidad Educativa. Managua, Nicaragua: Ministerio de Educación.

<sup>9</sup> Programa Estado de la Nación En Desarrollo Humano Sostenible PEN/CONARE. (2016). Quinto Informe Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible. Un Informe desde Centroamérica y para Centroamérica. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible.

**Tabla 9.***Tasa neta<sup>10</sup> de matrícula preprimaria por país y sexo*

País	Año	Tasa neta preprimaria		
		Total	Niñas	Niños
Belice	2019	37.1%	37.8%	36.5%
Costa Rica	2019	88.4%	88.8%	88.0%
		89.2%	89.3%	89.1%
El Salvador	2018	57.4%	58.3%	56.4%
Guatemala	2019	51.14%	51.29%	50.99%
Honduras <sup>11</sup>	2018	43.4%	43.1%	43.6%
Nicaragua	2019	68.6%	Nd	Nd

Fuente: Elaboración propia con datos de cobertura de los ministerios y secretarías de Educación de cada país<sup>12</sup>

Al desagregar la tasa bruta de la matrícula por sexo, se pudo constatar que el nivel de cobertura de las niñas es levemente superior al de los niños. En el caso de El Salvador, el porcentaje de niñas (69.2 %) es dos puntos porcentuales más que el de los niños (67.6 %), lo mismo ocurre en Belice (51 % niñas y 49 % niños), mientras que, en Panamá y Guatemala, la cobertura de las niñas es un punto más alto que la de los niños, y Costa Rica presenta tasas muy similares para ambos sexos.

**Tabla 10.***Tasa bruta de matrícula preprimaria por país, edad y sexo*

País	Año	T. Bruta preprimaria		
		Total	Niñas	Niños
Belice	2019	39.1%	39.9%	38.4%
Costa Rica	2019	90.5% (4 años)	90.8%	90.3%
		92.2% (5 años)	92.1%	92.2%
El Salvador	2018	68.5%	69.2%	67.6%
Guatemala	2019	67.9%	68.4%	67.5%
Nicaragua <sup>13</sup>	2019	68.8%	Nd	Nd
Panamá	2019	82.7% (5 años)	83.1%	82.3%

Fuente: Elaboración propia con datos de cobertura de los ministerios y secretarías de Educación de cada país.

<sup>10</sup> La tasa neta de matrícula es la cantidad de estudiantes matriculados en un nivel educativo, en el rango de edad teórica para cursar el referido nivel, expresado como porcentaje de la población en el mismo rango de edad.

<sup>11</sup> En el caso de Honduras, los datos se obtuvieron del Instituto Nacional de Estadísticas INE. (2018). Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples EPHPM. Tegucigalpa, Honduras.

<sup>12</sup> En el caso de las tasas netas, sólo se tuvo acceso a datos de 4 países (Costa Rica, El Salvador, Guatemala y Honduras).

<sup>13</sup> En Nicaragua no se pudo acceder a datos desagregados por sexos.

El índice de paridad de género (IPG) es diseñado para calcular el acceso relativo de los hombres y las mujeres a la educación. Al calcular el IPG de la región, se observa que, en casi todos los países, con excepción de Belice, el número de niños matriculados en preprimaria es mayor que el número de niñas. En general, la brecha de género oscila entre 2 y 4 puntos, sólo en el caso de Honduras alcanza los 15 puntos porcentuales.

**Tabla 11.**

*Índice de paridad de género<sup>14</sup> preprimaria*

<b>País</b>	<b>Año</b>	<b>Niñas</b>	<b>Niños</b>	<b>IPG (%)</b>
Belice	2018	1,315	1,263	1.04
Costa Rica	2019	66,747	69,597	0.96
El Salvador	2018	113,538	116,044	0.97
Guatemala	2019	291,302	298,639	0.97
Honduras	2018	75,485	88,397	0.85
Nicaragua	2019	139,040	140,485	0.98
Panamá	2019	49,879	51,204	0.97
República Dominicana	2018	84,516	86,973	0.97

Fuente: Elaboración propia con datos de matrícula de los ministerios y secretarías de Educación de cada país.

Por zona geográfica se evidencia que en Costa Rica, El Salvador y Panamá el porcentaje de estudiantes matriculados de la zona urbana es superior que la población estudiantil matriculada en el área rural. En el caso de Nicaragua, la matrícula en el campo supera en casi 9 puntos a la matrícula urbana. Además, se destaca que, en Guatemala, la matrícula se concentra mayoritariamente en el campo (un 64 % de la matrícula nacional es rural).

En Guatemala, Nicaragua y Panamá la matrícula de las niñas presenta un porcentaje menor que la de los niños, en ambas zonas. En Costa Rica, la tasa de niños matriculados en la zona urbana también es mayor que la de las niñas, en el área rural, son las niñas quienes poseen una tasa más alta. Asimismo, es preciso resaltar que, en Honduras, la matrícula de las niñas en el área urbana (42.5 %) es mucho menor que la de los niños, la cual alcanza el 57.5 %, es decir que la brecha de género es de 15 puntos porcentuales.

**Tabla 12.**

<sup>14</sup> El Índice de Paridad de Género es igual al cociente entre el número de mujeres y el número de hombres matriculados en un nivel determinado.

*Matrícula preprimaria por país, zona geográfica y sexo*

País	Año	Zona urbana			Zona rural		
		Total	Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños
Costa Rica	2019	70.2%	49.1%	50.9%	29.8%	51.3%	48.7%
El Salvador	2018	52.1%	Nd	Nd	47.7%	Nd	Nd
Guatemala	2019	36%	49.6%	50.4%	64%	49.3%	50.7%
Honduras	2018	49.5%	42.5%	57.5%	50.5%	50.4%	49.5%
Nicaragua	2019	45.6%	49.8%	50.2%	54.4%	49.7%	50.3%
Panamá	2019	65.8%	49.5%	50.5%	34.2%	49.2%	50.8%

Fuente: Elaboración propia con datos de matrícula de los ministerios y secretarías de Educación de cada país.

Lograr mejores progresos en este nivel educativo es fundamental, “la atención y educación de la primera infancia (AEPI) no solo contribuye a preparar a los niños desde la escuela primaria; se trata de un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida. La AEPI tiene el potencial de forjar a los ciudadanos abiertos, capaces y responsables del futuro. Es por ello que la AEPI constituye una de las mejores inversiones que un país puede emprender con miras a favorecer el desarrollo humano, la igualdad entre los sexos y la cohesión social”<sup>15</sup>.

**Cobertura de primaria**

En los últimos años, los países presentan progresos significativos en la cobertura de primaria, como refleja la tabla siguiente.

**Tabla 13.**

*Tasa bruta de matrícula primaria por país y año*

País	Año	T. bruta Primaria
Belice	2018-2019	85.1%
Costa Rica	2019	110.9%
El Salvador	2018	95.6%
Guatemala	2019	89.9%
Nicaragua	2016	111.0%
Panamá	2019	109.2%

Fuente: Elaboración propia con tasas de cobertura de los Ministerios y Secretarías de Educación de cada país<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2019). La atención y educación de la Primera Infancia. 19 de septiembre de 2020, de UNESCO Sitio web: <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>

<sup>16</sup> En el caso de Panamá, además de los datos educativos proporcionados por el Ministerio de Educación (MEDUCA), también se utilizaron estimaciones y proyecciones de la población, facilitados por la Dirección de Planificación, Departamento de Estadísticas (MEDUCA).

Sin embargo, al revisar las tasas netas de cobertura se verifica que ninguno de los países ha logrado la universalización en el nivel de primaria. En Belice, un 23.2 % de la población entre 6 a 11 años no están matriculados en la escuela, en Guatemala, el 22.48 % está fuera del sistema educativo, mientras que, en El Salvador, el porcentaje de niños y niñas que no están matriculados alcanza el 18 %; en Honduras la población en edad escolar que está fuera del sistema educativo alcanza el 10.5 %, en Nicaragua es del 8.1 % y en Costa Rica del 3.4 %.

**Tabla 14.**

*Tasa Neta de matrícula primaria por país y año*

País	Año	Tasa neta primaria		
		Total	Niñas	Niños
Belice	2018-19	76.8%	76.8%	78.0%
Costa Rica	2019	96.6%	96.7%	96.5%
El Salvador	2018	82%	82.5%	81.5%
Guatemala	2019	77.52%	77.47%	77.58%
Honduras	2018	89.5%	89.8%	90.3%
Nicaragua	2019	91.9%	Nd	Nd

Fuente: Elaboración propia con tasas de cobertura de los ministerios de Educación de cada país.

Al desagregar la tasa bruta de matrícula por sexo, se puede verificar que en El Salvador y Panamá la tasa de los niños matriculados es dos puntos porcentuales mayor que la de las niñas; en Guatemala la proporción de niños matriculados se eleva tres puntos en comparación con el porcentaje de niñas, y sólo en Costa Rica y Honduras, las niñas tienen un punto porcentual por encima de los niños.

**Tabla 15.**

*Tasa bruta de matrícula primaria por país y sexo*

País	Año	Primaria		
		Total	Niñas	Niños
Costa Rica	2019	110.9%	111.6%	110.2%
El Salvador	2018	95.6%	94.1%	96.9%
Guatemala	2019	89,9%	88.58%	91.18%
Honduras	2018	89.5%	90.1%	89.0%
Nicaragua	2019	109.3%	Nd	Nd
Panamá	2019	109.2%	108%	110%

Fuente: Elaboración propia con datos de cobertura de los ministerios y secretarías de Educación de cada país

El índice de Paridad de Género (IPG) indica que en Costa Rica, Nicaragua y Panamá la brecha entre niños y niñas es de 6 puntos, mientras que, en Belice, El Salvador, Guatemala y República Dominicana, la brecha de género oscila entre los 8 y 10 puntos en detrimento de las niñas y, en el caso de Honduras, la diferencia es de un punto.

**Tabla 16.**

*Índice de paridad de género primaria*

<b>País</b>	<b>Año</b>	<b>Niñas</b>	<b>Niños</b>	<b>IPG</b>
Belice	2018	31,677	34,316	0.92
Costa Rica	2019	226,911	240,531	0.94
El Salvador	2018	317,123	341,382	0.92
Guatemala	2019	1,134,969	1,211,929	0.93
Honduras	2018	516,442	513,322	0.99
Nicaragua	2019	428,200	455,622	0.94
Panamá	2019	227,971	241,737	0.94
República Dominicana	2018	583,448	642,966	0.90

Fuente: Elaboración propia con datos de matrícula de los Ministerios y Secretarías de Educación de cada país.

La matrícula educativa por área geográfica señala que, en El Salvador (51.5 %), Guatemala (70.8 %), Nicaragua (58.3 %) y Honduras (51.7 %) es en la zona rural donde hay más niñas y niños inscritos en primaria; mientras que, en Costa Rica (70.5 %) y Panamá (65 %), la matrícula se concentra en las áreas urbanas.

**Tabla 17.**

*Matrícula educativa de primaria por país, área geográfica y sexo*

<b>País</b>	<b>Año</b>	<b>Zona urbana</b>			<b>Zona rural</b>		
		<b>Total</b>	<b>Niñas</b>	<b>Niños</b>	<b>Total</b>	<b>Niñas</b>	<b>Niños</b>
Costa Rica	2019	70.5%	48.7%	51.3%	29.5%	48.2%	51.8%
El Salvador	2018	48.5%	Nd	Nd	51.5%	Nd	Nd
Guatemala	2019	29.2%	48.9%	51.1%	70.8%	48.1%	51.9%
Honduras	2018	48.3%	51.3%	48.7%	51.7%	50.9%	49.1%
Nicaragua	2019	41.7%	49%	51%	58.3%	48.1%	51.9
Panamá	2019	65%	49%	51%	35%	48.2%	51.8%

Fuente: Elaboración propia con datos de matrícula de los ministerios y secretarías de Educación de cada país.

En cuanto al porcentaje de niñas y niños inscritos por área geográfica, se puede constatar que, en Costa Rica, Guatemala y Panamá, tanto en la zona urbana como en la rural, los niños representan el 51 % de la matrícula y el porcentaje de las niñas inscritas es de 48 %, aproximadamente. En Honduras son las niñas quienes presentan una tasa de matrícula mayor que la de los niños en ambas zonas. Si bien es cierto que los países han hecho esfuerzos importantes para alcanzar la universalización en primaria, las estadísticas indican que todavía persisten ciertos retos y que las niñas presentan menores grados de acceso en este nivel educativo.

## 6.2.2. Abandono y ausentismo escolar de las niñas y adolescentes

En relación con el abandono escolar<sup>17</sup>, si bien tampoco se ha podido acceder a datos unificados en la región en cuanto a los años de registro, la desagregación por sexo, edad y zona geográfica denota que el abandono escolar representa un gran reto para los países. En los últimos seis años, ha existido una tendencia generalizada en la que el mayor porcentaje de deserción de educación básica se presenta en secundaria (4.7 % en Costa Rica, 5.5 % en El Salvador y 7.1 % en Guatemala). En Nicaragua, la cifra es de 19.2 %, aunque son datos del 2014 no comparables con los otros países. Aunque la secundaria no es foco de este estudio, se considera importante prestar atención al incremento porcentual que se da en cada uno de los países respecto a la primaria y preprimaria, siendo significativo el número de adolescentes que no terminan la escuela secundaria y quedan fuera del sistema educativo.

**Tabla 18.**

*Tasa de abandono, por país y nivel educativo. Años de 2015 a 2019*

País	Año	Preprimaria	Primaria	Secundaria (3er ciclo)
Belice	2015	Nd	0.7%	Nd
Costa Rica	2019	0.4%	0.8%	4.7%
El Salvador	2018	4.3%	3.6%	5.5%
Guatemala	2019	3.6%	4.2%	7.1%
Honduras	2016	3.1%	Nd	Nd
Nicaragua	2019	Nd	8.2%	Nd
Panamá	2019	Nd	1.02%	Nd
República Dominicana	2018	Nd	Nd	Nd

Fuente: Elaboración propia a partir de datos sobre deserción, abandono y exclusión proporcionados por los ministerios y secretarías de Educación.

Para el nivel de secundaria, se ha podido tener acceso a información desagregada por sexos en Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala y Honduras. Esta información muestra un nivel de abandono mayor en los adolescentes hombres respecto a las adolescentes mujeres, a diferencia de Guatemala, que para

<sup>17</sup> Porcentaje de alumnado o estudiantes que abandonan un grado escolar durante un año escolar dado.



el 2019 además de ser el que mayor proporción tiene de deserción en este nivel, indica que son las chicas las que más abandonan la escuela, con una diferencia de 2.3 puntos porcentuales respecto de los chicos.

**Tabla 19.**

*Tasa de abandono de secundaria por país y por sexo*

País	Año	Secundaria		
		Total	Niñas	Niños
Belice	2018	4.4%	4.1%	4.8%
Costa Rica	2019	4.7%	4.1%	5.3%
El Salvador	2018	5.5%	4.7%	6.2%
Guatemala	2019	7.1%	8.2%	5.9%
Honduras	2016	Nd	4.9%	6.7%
Nicaragua	2019	8.8%	Nd	Nd

Fuente: Elaboración propia a partir de datos sobre deserción, abandono y exclusión proporcionados por los ministerios y secretarías de Educación.

Tomando únicamente en consideración datos relativos a preprimaria, se observa que de los 4 países donde se han obtenido datos, son Costa Rica y Honduras los países que muestran una mayor deserción en las niñas, aunque con muy poca diferencia respecto a los niños (0.3 puntos en ambos casos). El Salvador y Guatemala, además de ser los países en los que se muestra la tasa de abandono más elevada en el total, son los niños los que muestran más abandono escolar (4.2 % y 4.9 %, respectivamente) frente a las niñas (4.0 % y 3.6 %). Si bien las cifras no son muy altas en ninguno de los países, es importante destacar que Costa Rica, según los datos del 2019, tiene una tasa de abandono de 0.4 %, de los cuales, 0.5 % corresponde a niñas y 0.2 % a niños. Mientras que en El Salvador se observa la tasa de abandono más alta, para el 2018 se identifica una deserción de 4.3 % siendo la de las niñas de un 4.0 % frente a la de los niños de un 4.2 %.

**Tabla 20.**

*Tasa de abandono de preprimaria por país.*

País	Año	Preprimaria		
		Total %	Niñas	Niños
Costa Rica	2019	0.4%	0.5%	0.2%
El Salvador	2018	4.3%	4.0%	4.2%
Guatemala	2019	3.6%	3.6%	4.9%
Honduras	2016	3.1%	3.2%	2.9%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos sobre deserción, abandono y exclusión proporcionados por los ministerios y secretarías de Educación.

A nivel de primaria, si bien hay diferencias entre las tasas de cada uno de los países, en términos generales, son también los niños los que más abandonan las escuelas. Al comparar con la preprimaria, países como Guatemala y Honduras presentan un leve descenso en la proporción, a diferencia de Costa Rica que, aunque leve, muestra un aumento de 0.1 puntos porcentuales, en cuanto a la deserción de los niños en primaria. En este caso, El Salvador se mantendría igual. En el caso de las niñas, en Honduras y El Salvador presentan una disminución de este indicador y en Guatemala aumentaría en 0.3 puntos porcentuales.

Si tenemos en cuenta los datos por países, no podemos obviar los años de registro, puesto que son precisamente los países que inscriben datos de hace 5 años o más, los que muestran una tasa más elevada, no pudiendo demostrar posibles cambios y avances como el resto de la región. Tal es el caso de Nicaragua, que registra para el 2014 una tasa de 11,4 % y Belice, de un 0.7 % en el 2018, siendo el 0.6 % de niñas y el 0.8 % serían niños.

**Tabla 21.**

*Tasa de abandono de primaria por país y por sexo.*

País	Año	Primaria		
		Total %	Niñas	Niños
Belice	2017-2018	0.7%	0.6%	0.8%
Costa Rica	2019	0.8%	0.7%	0.8%
El Salvador	2018	3.6%	3.0%	4.2%
Guatemala	2019	4.2%	3.9%	4.5%
Honduras	2016	Nd	1.9%	2.5%
Nicaragua	2019	8.2%	Nd	Nd
Panamá	2019	1.02%	0.95%	1.08%
República Dominicana	2019	Nd	Nd	Nd

Fuente: Elaboración propia a partir de datos sobre deserción, abandono y exclusión proporcionados por los ministerios y secretarías de educación.

De las tasas más bajas se destaca el 0.6 % para las niñas en Belice para el año 2017-2018, el 0.7 % que obtienen las niñas en Costa Rica seguido del 0.95 % en Panamá, ambos datos pertenecientes al 2019. Según la persona enlace del COMMCA/Panamá, *“Hay niñas y niños que no llegan a los centros educativos porque muchas veces son lejanos, las niñas y niños tienen que caminar distancias largas y muchas tienen que pasar ríos. No hay transporte. Andan sin zapatos y necesitan botas de caucha. Este problema es una realidad, sobre todo para las niñas y niños en las comunidades indígenas”*. Este es un tema que merece mayor investigación desde la realidad de los pueblos indígenas de toda la región.

Otro dato significativo para tomar en consideración en relación al abandono escolar es la variable de zona geográfica a la que pertenece el estudiantado, observándose que es la zona rural donde se presenta mayor deserción en los diferentes niveles escolares (con excepción de Honduras en la primaria del año 2016 y Costa Rica en el 2019), tanto en primaria como en preprimaria, lo que evidencia una mayor deserción en la zona urbana respecto a la zona rural.

Sin embargo, esta diferencia entre rural y urbano no es tan significativa a nivel general, siendo que, menos de 1 punto porcentual en la mayoría de los países, a excepción de Guatemala. Guatemala muestra una mayor diferencia, sobre todo, en primaria, donde la deserción en la zona rural está por encima de la urbana en dos puntos porcentuales, coincidiendo también con ser uno de los países que tiene más matrícula en esta zona geográfica.

Siguiendo la tónica regional, se muestra que son las personas adolescentes de secundaria y de la zona rural las que en mayor proporción abandonan los estudios, señalando como significativo el incremento que se da entre la primaria y la secundaria, sobre todo, en la zona rural. Es Costa Rica el país que más diferencia revela entre estos dos niveles, con 4.5 puntos porcentuales en la zona rural y 3.9 en la zona urbana. En El Salvador, el salto a secundaria, si bien es significativo con relación al aumento de la deserción, no muestra diferencias entre la zona rural y urbana, siendo en ambos casos de 2.1 %. En cambio, Guatemala, aunque el incremento en la deserción en secundaria es elevado, es la zona rural la que muestra menos diferencia (3 puntos porcentuales) frente a la urbana (3.9 puntos porcentuales).

**Tabla 22.**

*Tasa de deserción o abandono por país, por nivel educativo y zona geográfica*

País	Año	Preprimaria		Primaria		Secundaria	
		Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Costa Rica	2019	0.8%	0.6%	0.8%	0.7%	4.7%	5.2%
El Salvador	2018	4.0%	4.7%	I ciclo	I ciclo	5.3%	6.0%
				3.4%	4.3%		
Guatemala	2019	2.8%	4.1%	II ciclo	II ciclo	6.7%	7.8%
				3.2%	3.9%		
Honduras	2018	Nd	Nd	1.5%	1.0%	Nd	Nd
Panamá	2019	Nd	Nd	0.68%	1.22%	Nd	Nd

Fuente: Elaboración propia a partir de datos sobre deserción, abandono y exclusión proporcionados por los ministerios y secretarías de Educación.

Todos los porcentajes obtenidos en los diferentes países hacen referencia al abandono intraanual, existiendo pocos datos sobre el abandono interanual, es decir, de la niñez y adolescencia que deja los estudios una vez finalizado el curso y, por tanto, ya no inicia el siguiente año. En este sentido, se pierde información de las niñas que, por ejemplo, abandonarían la primaria y ya no iniciarían la secundaria. Tan solo Belice da cuenta de este dato al hacer referencia en su informe Out-Of-School Children Initiative (OOSCI) que, aproximadamente, el 92 % de la población que finalizó primaria en 2015 entró a la secundaria el siguiente año (Versión borrador 2017, p. 32).

### **Causas del abandono y la deserción**

Analizar el abandono escolar es reflexionar también sobre la exclusión, en cuanto existen múltiples causales, interrelacionadas entre sí, que generan que el alumnado deje los estudios y, por tanto, quede excluido del sistema educativo. Diversas son las razones que expresan las personas que abandonan las escuelas, influenciadas, muchas de ellas, por patrones y roles sexistas arraigados.

La exclusión incluye aspectos personales, familiares, académicos, del entorno educativo, sociales, económicos y también por razón de sexo que afectan las posibilidades de la persona estudiante de permanecer en el sistema educativo y/o mejorar su rendimiento, evidenciándose diferencias en dichas causas, entre chicas y chicos.

Una de las causas más comunes que aparece en todos los países de la región SICA en los últimos cuatro años hace referencia a las dificultades económicas, siendo en países como Guatemala, Honduras y Panamá una de las razones más nombrada.

Si bien no existe una diferencia significativa entre las y los adolescentes, en los países donde se pudo acceder a esta información desagregada por sexos, se muestra que son las adolescentes mujeres las que, en mayor proporción, deben dejar los estudios por motivos económicos. Por ejemplo, en Guatemala, del total de estudiantes de la muestra, un 13.12 % fueron mujeres frente a un 11.37 % de hombres. En República Dominicana un 8.8 % de las mujeres, frente al 6.1 % de hombres y, en El Salvador, aunque con menos diferencia, exactamente en 0.6 puntos porcentuales, también son las adolescentes y niñas las que muestran un mayor porcentaje de abandono por estas causas. Así pues, pareciera que cuando hay problemas económicos en las familias, son las niñas las primeras que salen de las escuelas.

*“La situación económica de la familia y la pobreza extrema es un factor determinante para que, a la niña, o la manden a trabajar o se quede en su casa colaborando con las tareas del hogar”* (Enlace CECC, Guatemala)

**Tabla 23.**

*Porcentaje de estudiantes que abandonaron la escuela por causas económicas, por país y por sexo*

<b>País</b>	<b>Año</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
El Salvador	2018	4.58%	4.52%
Guatemala	2018	13.12%	11.37%
República Dominicana	2017	8.8%	6.1%

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Vivienda, 2018 (Guatemala); Censo Escolar de matrícula final, 2018. (Ministerio de Educación, El Salvador) y Encuesta Nacional de Hogares y Propósitos Múltiples (República Dominicana, 2017).

Otra de las causas que se identifica como una tendencia a nivel regional alude a los motivos laborales, aspecto que muestra diferencias genéricas significativas. Son los adolescentes hombres los que más expresan estos motivos, a diferencia de las mujeres de su misma edad para el mismo año. Costa Rica, Panamá, Guatemala y República Dominicana sitúan esta razón como una de las dos primeras causas de abandono en los adolescentes hombres, siendo la cuarta en los jóvenes de El Salvador. En Honduras, se expresa que serían los niños y adolescentes los más expuestos al trabajo infantil.

En el caso de las mujeres, se manifiesta que una de sus principales causas de deserción escolar es el trabajo, hacen referencia a labores domésticas, a diferencia de los chicos, quienes nombran, sobre todo, trabajos fuera del hogar como la agricultura, dejando al descubierto la reproducción de los roles tradicionales de género donde el hombre actuaría de proveedor y la mujer quedaría relegada al trabajo de cuidados.

**Tabla 24.***Porcentaje de estudiantes que abandonaron la escuela por causas laborales, por país y por sexo.*

País	Año	Mujeres	Hombres
Costa Rica	2019	1.4%	2.4%
El Salvador	2018	0.76% (trabajo agrícola)	6.9% (trabajo agrícola)
		3.79% (labores domésticas)	0.78% (labores domésticas)
		1.47 (otro tipo de trabajo)	2.25 % (otro tipo de trabajo)
Guatemala	2018	4.6%	11.29%
República Dominicana	2017	25.7%	55.20%

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Vivienda, 2018 (Guatemala); Censo Escolar de matrícula final, 2018. (Ministerio de Educación, El Salvador); Encuesta Nacional de Hogares y Propósitos Múltiples (República Dominicana, 2017) y del Informe Menores de Edad que estudian y trabajan, o abandonaron los estudios por motivos de trabajo, Dirección de Planificación Institucional, Departamento de Análisis Estadístico. Ministerio de Educación Pública, 2019 (Costa Rica).

Una de las causas de abandono más común en las adolescentes mujeres de toda la región es el embarazo y la maternidad adolescente, motivo que no es nombrado por ninguno o casi ninguno de los adolescentes. Se destaca que, en El Salvador, no se muestra ningún adolescente o joven (hombre) que tenga este hecho como uno de sus motivos. En general, las cifras muestran, nuevamente, los patrones culturales arraigados en los países, evidenciando cómo a través del mandato de la maternidad, se coloca a la mujer como única responsable del embarazo, eludiendo totalmente el papel del padre.

**Tabla 25.***Porcentaje de estudiantes que abandonaron la escuela por causas de embarazo, por país y por sexo*

País	Año	Mujeres	Hombres
El Salvador	2018	1.77%	0%
Guatemala	2018	0.75%	0.01%
República Dominicana	2017	3.4%	0.10%

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Vivienda, 2018 (Guatemala); Censo Escolar de matrícula final, 2018. (Ministerio de Educación, El Salvador) y Encuesta Nacional de Hogares y Propósitos Múltiples (República Dominicana, 2017).

A lo anteriormente mencionado, se analiza que la violencia aparece como otro de los motivos de deserción que es nombrado por algunos de los países de la región, tanto la que se produce dentro del centro escolar como aquella que ocurre fuera, sobre todo, la violencia social y, concretamente, la violencia producida por las pandillas. Esta última, si bien afecta a ambos sexos, son los adolescentes y jóvenes hombres los más afectados de forma directa, tal y como se expresa en países como Belice (OOSCI, 2017) y Honduras (Secretaría de Educación, 2017).

Se señala también el cambio de domicilio, el cambio de escuela o el cambio de país, motivos que aparentemente no muestran una diferencia representativa por razón de sexo, pero que sí podrían estar relacionados con las tasas de migración interna, intrarregional e internacional que sufren algunos países.

Es en este sentido, en Honduras, la migración internacional refleja un mayor número de niños, adolescentes y jóvenes que de niñas (Secretaría de Educación, Honduras, 2017).

Dentro de las causas de abandono que tampoco muestra, en un principio, una relación directa con los roles y estereotipos de género sería la que aparece en Panamá, Honduras y Guatemala referente a la lejanía de la escuela. Sin embargo, a esta distancia se le suman otros factores como lo que es la violencia, que hacen que, finalmente, sea un factor que más afecta a las niñas y adolescentes.

*“Si la escuela está muy distante y la niña tiene que caminar toda esa zona, muchas madres dicen, yo no voy a exponer a mi hija a que camine todo ese camino que puede ser abusada”* (Enlace CECC, Panamá)

Por último, se identifica como causas, por parte de las mujeres, los casos de uniones matrimoniales o familiares, nombradas, sobre todo, en Guatemala y Panamá.

En general, la mayoría de las causas de abandono mostradas anteriormente corresponden a limitantes externas al sistema educativo, cabe destacar que, en algunos casos, como en el caso de la violencia escolar, el hostigamiento sexual y la distancia de las escuelas se convierten en limitantes internas que pueden generar abandono y, por tanto, exclusión.

*“Estamos en un sistema patriarcal y estamos en esa sociedad que va moviendo las discriminaciones. Aquí no te van a decir ahora, por ejemplo, que por ser niña no puedes estudiar, incluso en los discursos públicos, pero existe la violencia sexual, el hostigamiento sexual que expulsa a las niñas. No hay deserción sino expulsión”* (Enlace COMMCA, Costa Rica).

En definitiva, se puede observar que los factores por razón de sexo atravesarían otros factores causantes del abandono escolar. Las prácticas y creencias existentes en la región, basadas en estereotipos y prejuicios de género, obstaculizan la permanencia de las niñas y mujeres en el sistema educativo, generando de esta manera la deserción y limitación de su desarrollo posterior.

### **6.2.3. Políticas de discriminación positiva o medidas afirmativas**

#### **Estimular el acceso y permanencia de las niñas en el sistema educativo**

Si bien es cierto que todos los países muestran avances significativos en las tasas de cobertura en los niveles de preprimaria y primaria, los datos evidencian que la deserción y el abandono escolar es uno de los principales retos que enfrenta la región a la hora de garantizar el acceso educativo universal, igualitario y equitativo.

Con el objetivo de frenar la deserción y abandono escolar, los países de la región han impulsado políticas, estrategias y programas encaminadas a disminuir las causas que llevan a niñas, niños y adolescentes a dejar sus estudios: la falta de recursos económicos, la necesidad de trabajar, los quehaceres domésticos, el embarazo, las uniones tempranas y la violencia, por mencionar algunos.

En Guatemala, ampliar la cobertura y la disminución del abandono escolar en todos los niveles educativos es una de las principales líneas de acción del Plan Estratégico 2016-2020: “Favorecer la asistencia y

permanencia de niños y niñas del nivel preprimaria y primario tendiendo a su universalización, mediante programas de apoyo y compensatorios a la economía familiar, en el marco de la gratuidad”<sup>18</sup>.

Algunos programas impulsados desde el Ministerio de Educación para garantizar la asistencia y permanencia de niñas, niños y jóvenes son: la alimentación escolar, la entrega de libros de texto y el Programa Nacional de Educación Alternativa que busca la nivelación escolar.

En cuanto a las niñas y adolescentes embarazadas, El Ministerio desarrolla *“procesos para que las niñas continúen sus estudios y se hagan las adecuaciones curriculares pertinentes porque consideramos que la niña no sólo fue violentada sexualmente, sino que encima de eso se va de la escuela, lo que eso implica para la vida de esta niña”* (Enlace de CECC, Guatemala).

Para incentivar a las niñas a continuar estudiando en lugar de casarse a temprana edad, el Ministerio de Educación realiza espacios de reflexión lúdicos y materiales educativos sobre la construcción de un proyecto de vida de niñas y jóvenes, los cuales se trabajan “desde el segundo ciclo del nivel primario que sería 4°, 5° y 6° de primaria y en el nivel medio que es el ciclo básico 7°, 8° y 9°.

En El Salvador, se ha reformado la Ley General de Educación, con el fin de prohibir la expulsión de los Centros Educativos de niñas y adolescentes embarazadas. También se han elaborado protocolos, mencionados en la primera dimensión, para poder trabajar a favor de la permanencia en el sistema educativo.

Otras acciones emprendidas por el Ministerio de Educación salvadoreño para incentivar el acceso y permanencia de niñas, niños y adolescentes, es el programa “vaso de leche”, lo que representa una “dotación de uniformes, zapotes y útiles escolares”. Este plan ha beneficiado a aquella población estudiantil que proviene de hogares con bajos recursos económicos.

El Ministerio de Educación de Nicaragua *“está avanzando en programas sociales que han venido a fortalecer la permanencia de los estudiantes en las aulas de clase, como los programas insignia: la merienda escolar, la mochila escolar, las teleclases, mejoramiento de la infraestructura... en todos estos procesos participa toda la comunidad educativa y llega hasta el último rincón del país, esto no sólo se da aquí en la ciudad, también se da en el campo y en la costa caribe de Nicaragua. En Nicaragua tenemos la particularidad que la Costa Caribe es una región autónoma, sin embargo, ellos también forman parte de todo el sistema nacional de educación, por lo que se garantiza que todas estas restituciones de derechos también lleguen a las zonas caribeñas”* (Enlace CECC, Nicaragua). Además, desde las Consejerías de las Comunidades Educativas se está trabajando en la creación de un Protocolo de Atención psicosocial para niñas y adolescentes embarazadas.

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica cuenta con la Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo (UPRE) para trabajar y coordinar esfuerzos hacia la disminución de la exclusión educativa. Esta unidad impulsa y ha impulsado varios programas, maneja las cifras sobre permanencia, deserción, reincorporación, realiza procesos de sensibilización y cuenta con los siguientes protocolos:

- a) Lineamientos para la reincorporación de personas del sistema educativo.
- b) Pautas generales para el abordaje integral de la exclusión educativa.

---

<sup>18</sup> Ministerio de Educación. (2016). Plan Estratégico de Educación 2016-2020. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.

- c) Protocolo para la promoción de la permanencia estudiantil exitosa en el sistema educativo.
- d) Protocolo de reincorporación al sistema educativo.

En cuanto a las niñas y adolescentes que dejan sus estudios porque tienen que dedicarse a los trabajos de cuidado, no se obtuvo evidencias sobre la existencia de algún programa o estrategia para erradicar esta limitante. Tampoco se pudo acceder a evaluaciones que revelen si todas estas acciones mencionadas se están traduciendo en un mayor acceso y permanencia de las niñas y las adolescentes en el sistema educativo.

## **6.3. Incorporación de los derechos humanos de las mujeres en los programas educativos**

### **6.3.1. El currículo educativo como concreción de las políticas**

#### ***Presencia del enfoque en el Currículo Nacional Base***

La riqueza de normas, leyes y políticas existentes sobre derechos humanos de las mujeres y equidad e igualdad entre hombres y mujeres, ya analizadas en el apartado 6.1 sirven como base para las acciones encaminadas hacia una educación libre de condicionamientos de género que garantice el pleno desarrollo de las capacidades y potencialidades de todas las personas, así como la garantía y la promoción de los derechos de cada una de ellas.

Esta incorporación de los derechos humanos de las mujeres en el sistema educativo implica analizar también el aterrizaje de dichas políticas a nivel curricular y en los diferentes programas y planes a desarrollar en los centros escolares. En todos los países de la región, los sistemas educativos utilizan el concepto de “enfoque de género” o “enfoque de igualdad y equidad de género” siendo escasas las referencias a “los derechos humanos de las mujeres” como tal. Por ello, se analizan aquí aquellos documentos que hacen alusión a la incorporación de este enfoque de igualdad y equidad de género, entendiendo que la transversalización de dicho enfoque y la implementación de una educación no sexista aporta y garantiza los derechos humanos de las mujeres.

Como ya se mencionó anteriormente, todos los países miembros del SICA cuentan con un marco normativo desde sus marcos constitucionales que contempla el reconocimiento, observancia y aplicación de los derechos humanos individuales y colectivos. Asimismo, su ordenamiento jurídico mandata la transversalización del enfoque de equidad e igualdad de género en el sistema educativo. A partir de ello, cada uno de los países de la región ha desarrollado diferentes estrategias para la incorporación de dicho enfoque, en algún nivel, sea a través de los currículos educativos nacionales, mediante formación docente, o por medio de programas educativos específicos.

Sin embargo, tal y como expresan algunas de las personas entrevistadas, en la mayoría de las ocasiones existe una brecha entre las intenciones formuladas en la normativa y su implementación en los centros educativos, evidenciándose la dificultad para la plena incorporación de los derechos humanos de las mujeres en la práctica educativa. La misma dirección ejecutiva de la CECC expresa, con relación a las políticas regionales de educación y de igualdad y equidad de género que *“La política es una declaratoria. Ahí no hay problema ni con la PEC ni con la PRIEG, el problema es en el aterrizaje a la práctica en el quehacer diario”* (Dirección Ejecutiva CECC-SICA).

Si se considera a la educación como un medio fundamental para transformar los modelos educativos, roles y estereotipos o imaginarios sociales que reproducen las desigualdades entre hombres y mujeres, el currículo educativo de un país se convierte en una herramienta indispensable para los cambios



socioculturales deseados. El currículo nacional es el proyecto educativo de un país donde se plasma la concepción de educación que se quiere, el modelo de personas que se quiere favorecer, las formas y los recursos para lograrlo. El currículo no es algo neutral sino, todo lo contrario, plasma las intenciones políticas, filosóficas e ideológicas en torno a la educación.

En los distintos países en donde se ha tenido acceso a estos currículos educativos nacionales, se ha podido observar que sitúan al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, otorgándole un rol activo y protagónico en su propio proceso, quedando lejos la visión de la persona estudiante como beneficiaria de un servicio educativo. Estos currículos pretenden dar respuesta a las necesidades y retos que plantean los contextos de la región, contemplando todos ellos en un enfoque basado en los Derechos Humanos y la Cultura de Paz, poniendo especial énfasis en elementos como los valores, principios, la cultura de paz, la convivencia armoniosa y ejercicio de la ciudadanía. En la mayoría de los currículos la igualdad y equidad de género aparecen nombradas, algunas veces como uno de los principios o en algunos casos como uno de los ejes transversales, siempre en el contexto de los derechos humanos.

Si bien todos los currículos a los que se ha tenido acceso se alinean con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ODS 4, 2015-2030) y en especial con la meta 7 relacionada al tema de derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial, la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, siguen siendo las alusiones a la equidad de género las que se muestran menos visibles.

Tal es el ejemplo de Costa Rica que, en el 2016, elabora su “Política Curricular: Educar para una nueva ciudadanía”<sup>19</sup>, que si bien no enfatiza directamente en derechos de las mujeres como tal, sí está diseñada bajo una perspectiva de derechos humanos que incluye el principio de equidad y el respeto a las diferencias culturales, étnicas, de género, de orientación sexual y de religión, quedando evidenciado en los diferentes programas de estudio que surgen de esta política y que como ya se verá, más adelante, trabajan de forma explícita temáticas como la convivencia, la cultura de paz, los derechos humanos, la comunicación asertiva, los valores de respeto, justicia y equidad, entre otros, y de forma más implícita la equidad de género.

Guatemala es otro de los países que, tras el proceso de reforma educativa iniciado en 1998 después de los Acuerdos de Paz, orienta, entre otros, los aprendizajes en la convivencia pacífica y prevención de la violencia escolar, proponiendo ejes como Unidad en la Diversidad y Vida en Democracia y Cultura de Paz. En 2008, se inicia el diseño del Currículo Nacional Base (CNB), en el cual aparece la equidad de género, etnia y social como eje transversal.

En la misma línea, la reforma curricular de República Dominicana en el 2014 se orienta a “la formación de sujetos democráticos y transformadores de la realidad material, social y cultural”<sup>20</sup> destacando al eje de género como un eje transversal en todas las competencias, pero evidenciándose más como contenidos de la competencia ética y ciudadanía. Es desde la Resolución 35-99 del año 2004 en la que se establece la incorporación del Eje de Género en el currículo como eje transversal.

---

<sup>19</sup> Ministerio de Educación, Costa Rica (2016).

<sup>20</sup> Ministerio de Educación, República Dominicana (2014)

También en Nicaragua el tema de género se integra de forma transversal junto con el trabajo en valores y derechos humanos en el Currículo Nacional Base, a partir del “Plan de Desarrollo Curricular” (2019), siendo la equidad uno de los principios en los diferentes niveles del sistema educativo.

En Honduras, el fomento de “la cultura de la responsabilidad, tolerancia, solidaridad, justicia, libertad, equidad social y de género en torno a la comprensión de la diversidad de la cultura humana, y el respeto por la convivencia pacífica de y entre los pueblos”<sup>21</sup> aparece en el Currículo Nacional Base como uno de los fines de la educación; también se evidencia de forma más explícita la inclusión de los derechos humanos de las mujeres y la equidad de género como uno de los principios para la Transformación de la Educación Nacional, proponiendo el modelo coeducativo, multidimensional y transversal.

En El Salvador, es a raíz de la Política de Equidad e Igualdad de Género del Ministerio de Educación y su Plan de Implementación, que se inicia un proceso sistemático para la incorporación de los derechos humanos de las mujeres en el sistema educativo. Si bien no se ha desplegado un proceso intencional para el cambio del currículo base del 2008, debido a la falta de recursos económicos, se diseñaron una serie programas que incorporan claramente el enfoque, invirtiendo en el fortalecimiento de capacidades del personal docente para dicha incorporación en las aulas. Sin embargo, el enfoque de Derechos Humanos y el principio de inclusión se destaca en los “Fundamentos curriculares de la 1ª infancia: Programa de educación y desarrollo: Nivel de educación parvularia”<sup>22</sup> .

En Panamá, se destaca el Plan Estratégico del Ministerio de Educación (2014-2019), en el cual se mencionan objetivos sobre el acceso a la educación de niñas y adolescentes, prevención de la violencia de género, formación en sexualidad y prevención de embarazos precoces, identificando una guía sobre los lineamientos curriculares para la aplicación del eje transversal de educación y perspectiva de género, aunque solo para 7º, 8º y 9º grado de educación básica general. Para primaria y preprimaria se cuenta con una guía didáctica para docentes con lineamientos y sugerencias de actividades que orientan la práctica de la transversalización. En este sentido, según la persona enlace de la CECC entrevistada, el enfoque queda diluido en el currículum y dependiendo de la voluntad y conocimiento de las y los docentes para su implementación.

*“Yo siento que esa incursión en la currícula de los temas de población, de prevención de violencia, de los derechos humanos de la mujer, no pueden darse de forma transversal porque el docente que conoce el tema y puede trabajarlo transversalmente, lo desarrolla, pero el docente que no conoce, no lo hace, no hay ese trabajo de transversalización. Tenemos que garantizar que esa inmersión quede incluida en la currícula como contenido académico”* (Enlace de la CECC en Panamá).

Se evidencia aquí uno de los debates, compartidos por otros países, en cuanto al tema de la transversalización de la perspectiva de derechos humanos de las mujeres en el currículo. La disyuntiva radica en la incorporación del enfoque como contenido académico o bien como eje transversal. En este sentido, si bien muchos países expresan y muestran que incorporan en sus currículos el enfoque de equidad para la igualdad de las mujeres como eje transversal, se hace necesario analizar que ello debe implicar que “no sólo cruza las asignaturas y diversas áreas de trabajo”, sino que señala un camino a seguir y una meta formativa de interés escolar a diferencia de cuando solo se incorpora como tema transversal que “provoca cambios metodológicos sin necesariamente alterar los trasfondos ideológico y axiológico del proceso educativo” (Munévar, D. I., & Villaseñor, M. L., 2005).

---

<sup>21</sup> Ministerio de Educación (2003). Currículum Nacional Base.

<sup>22</sup> Ministerio de Educación, El Salvador (2013).

En cualquier caso, se confirma que se hace imprescindible la adquisición de conocimientos sobre la perspectiva de género por parte de aquellas personas responsables de la toma de decisiones y de la implementación de dicho enfoque en los currículos educativos.

*“No puedo pedir lo que las personas no tienen. Y si las personas no tienen capacitación en materia de currículum oculto o pedagogías para la igualdad, es muy difícil que las puedan desarrollar”* (Enlace CECC, Costa Rica).

La incorporación del enfoque de equidad entre mujeres y hombres o llamado de género, no solo implica incorporar contenidos sobre los derechos humanos de las mujeres o transversalizar este enfoque en el currículo explícito, sino analizar el currículo oculto para poder transformar todos estos valores, actitudes, prejuicios y expectativas que se transmiten de forma implícita y que reproducen las desigualdades entre mujeres y hombres.

Así pues, la formación docente en el enfoque de los derechos humanos de las mujeres y para garantizar la educación para la equidad e igualdad, se convierte en una estrategia importante para la transversalización de los derechos y, en definitiva, para las transformaciones deseadas.

### **Los derechos humanos de las mujeres en los Programas Curriculares de Educación de preprimaria y primaria**

Si analizamos los programas de estudio de los diferentes currículos, queda en evidencia que hay unas asignaturas en las cuales tiene más peso la incorporación de este enfoque de derechos humanos, habiendo otras en las que, aun siendo un eje que atraviesa todas las competencias, no se evidencia de ninguna forma.

Por regla general, son las áreas de ciencias sociales, ciudadanía o educación para la vida, aquellas en las que se observa mayormente la incorporación de aspectos relacionados con la equidad de género, sobre todo, a partir del primer ciclo, siendo poco común en preprimaria. Normalmente, es el tema de educación integral de la sexualidad, un tema que aparece en casi todos los currículos analizados, evidenciándose más en asignaturas como ciencias o medio social y natural.

Por ejemplo, en Guatemala, en preprimaria no se observan contenidos de género, sólo de sexualidad, los cuales se incluyen en las asignaturas de medio social/natural, ciencias naturales, tecnología y formación ciudadana, desde un enfoque más biológico, obviando el aspecto integral.

En Costa Rica, en el “Programa de estudio de Educación para la vida cotidiana de primero y segundo ciclo”<sup>23</sup> se trabaja el tema de la exclusión, la diversidad y la equidad de género como contenidos de sus ejes. También, en el “Programa de Estudios Sociales y Educación Cívica”<sup>24</sup> para los mismos ciclos, aparece a lo largo de todo el programa como valor y actitud a trabajar. En el “Programa de estudio de orientación”<sup>25</sup>, si bien no aparece de forma específica a lo largo de todo el diseño curricular, se trabaja en dos de sus ejes, temas como: la expresión de emociones, el autoconcepto, la autoestima, la resolución de conflictos, la comunicación asertiva, entre otro. Estos son elementos imprescindibles para trabajar las relaciones de poder entre hombres y mujeres que son la base de la desigualdad y de la violencia contra

---

<sup>23</sup> Ministerio de Educación Pública, República de Costa Rica (2017).

<sup>24</sup> Ídem.

<sup>25</sup> Ídem.

las mujeres. En la asignatura de formación humana, se dedica todo un tema a los valores, otro a los derechos de las niñas y niños, y otro a los derechos sociales, dentro del cual se trabajan contenidos como el derecho a la educación y los derechos de las mujeres. Es también en la asignatura de ciencias para primaria donde se destacan los contenidos de sexualidad relacionados con el sexo y la construcción genérica, con relación al bienestar personal, la identidad sexual, la integridad humana y las violencias.

En el Programa de Preescolar de Costa Rica se destaca la Unidad de Conocimiento de sí mismo, donde se incluyen contenidos referidos a la conciencia e imagen corporal e identidad sexual, introduciendo estrategias para la prevención del abuso sexual y de equidad de género. Es en la asignatura de educación física para primero y segundo ciclo donde se evidencia un claro enfoque de género, en el cual se trabaja todo lo relacionado con la conciencia corporal y la relación con las y los otros haciendo énfasis en la diversidad y la convivencia entre ambos sexos.

En Nicaragua se destaca el currículo de preescolar, en el cual se enfatiza la promoción de la equidad de género, los derechos humanos y la diversidad.

En República Dominicana dentro de los programas de primaria, se encuentran distintos contenidos relacionados con este enfoque de género, enmarcados en la competencia de ética y ciudadanía. Es a partir de ello, donde se trabaja la equidad de género en las ocupaciones y actividades, la visibilización de los aportes de las mujeres en diferentes disciplinas, la igualdad de hombres y mujeres según la declaración de los derechos humanos, la corresponsabilidad en las tareas, el reconocimiento de las mujeres en el avance de las sociedades y el análisis de la imagen de la mujer en anuncios publicitarios y canciones.

En definitiva, en relación con los currículos, la incorporación de determinados enfoques, como es el caso de los derechos humanos de las mujeres y el de igualdad y equidad de género, pasa por su inserción no solamente como contenidos o temáticas determinadas, sino, también, en sus objetivos, principios y en sus ejes transversales. Sin embargo, uno de los desafíos pendientes, como se explicitará más adelante, sigue siendo su implementación, por lo que se hace indispensable la revisión de la existencia de herramientas que faciliten la aplicación en las aulas y, como ya se apuntó, la formación a la comunidad educativa.

### **6.3.2. Herramientas curriculares que incorporan los derechos humanos de las mujeres**

Realizar un cambio en los diseños curriculares base implica no solo voluntad política sino también una inversión presupuestaria que en muchos casos se ve limitada en los Ministerios de Educación. Incluir el enfoque de derechos humanos de las mujeres en el sistema educativo implica tomar decisiones sobre qué, cómo, dónde y cuándo, además de que es necesario establecer prioridades. Las leyes y las políticas definen un claro mandato normativo y de política, el currículo la concepción educativa y de ser humano que se quiere, pero en la práctica se hacen necesarias herramientas que guíen este proceso de transversalización.

En los últimos 10 años se ha logrado elaborar en la región diversas herramientas educativas que, independientemente de su naturaleza y objetivos específicos, tiene en común el propósito de promocionar una educación libre de estereotipos y roles sexistas en las aulas y, en definitiva, la eliminación de la desigualdad y discriminación por cuestión de sexo.

Previamente, cabe mencionar que, desde la CECC, se han impulsado algunos proyectos en armonización con la Política Educativa Centroamericana para trabajar la igualdad y equidad de género en los diferentes Planes Educativos de los países. En el 2018, la CECC empieza a ejecutar el proyecto “Hacia el acceso universal a la educación inicial y al nivel preescolar para la inclusión, equidad y permanencia en la

educación general básica de Centroamérica”, con el objetivo de fortalecer las capacidades nacionales de los Ministerios de Educación para ampliar los servicios de educación inicial en el marco del desarrollo infantil temprano y ampliar la educación preescolar de la población menor de 6 años, desde un enfoque de inclusión y derechos humanos, el cual se encuentra todavía en ejecución.

Además, la CECC también se apoyó en el proyecto STEAM (Ciencia, tecnología, arte y matemática por sus siglas en inglés) para primero y segundo ciclo, con el objetivo de fortalecer a las niñas y adolescentes mujeres en estas materias, exentas de roles y estereotipos de género. Este proyecto tenía un fuerte componente de formación docente, y en él participaron todos los países de la región.

En el ámbito regional destaca el Proyecto B.A.1 sobre Prevención de las Violencias para las Mujeres en Centroamérica, que se ejecutó con el objetivo de “contribuir a la reducción de la violencia contra las mujeres, trata de mujeres y femicidio/feminicidio, a través de intervenciones sobre los factores que la propician”<sup>26</sup>, en este proyecto participaron Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá, en los ámbitos local, nacional y regional, incorporando, posteriormente, en el ámbito regional, a República Dominicana. Si bien fue un programa a cargo de la SG-SICA, en coordinación con la Secretaría Técnica de la Mujer del COMMCA, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), no específicamente estaba destinado al sistema educativo. En la mayoría de los países se realizaron diferentes acciones coordinadas con los ministerios de Educación, como la elaboración de materiales, apoyo a estrategias de prevención de violencia o formación docente.

### **Programas para la equidad e igualdad de género en educación preprimaria**

Entre las diferentes herramientas educativas analizadas, orientadas a la implementación del enfoque de igualdad y equidad de género, se pudo evidenciar que es en los niveles de primaria y secundaria donde se encuentra la mayoría de los programas para la equidad e igualdad de género, siendo más escasas en los niveles de preprimaria, sobre todo, en referencia a programas educativos, a excepción de algunos programas de Educación Integral de la Sexualidad que presentan algunos países.

Cabe señalar que es precisamente la educación en la etapa de los 0 a los 6 años la que últimamente se incorpora al sistema educativo formal, siendo un espacio de socialización que anteriormente era asumido por la familia. Es esta etapa en donde se sientan las bases para el desarrollo posterior de la personalidad y durante este tiempo, se conforma su forma de ser, de pensar y de actuar (Brown L.C Soto H.W, 2007). Por ello, el trabajo en las aulas de educación inicial y preescolar se hace sumamente importante ya que “juegan un papel principal como agentes de la transmisión de la cultura y, en consecuencia, de la socialización de género” (Brown, L. C. Soto, H. W., 2007). Sin embargo, quizás precisamente por esta incorporación tardía, se evidencia un gran vacío en cuanto a pautas y lineamientos para el trabajo de equidad e igualdad de género en esta etapa.

*“Una práctica docente que enfatiza los derechos humanos de la mujer depende del docente porque estas cosas (el enfoque de derechos humanos de las mujeres) no son una prioridad en preprimaria” (Enlace CECC, Belice).*

---

<sup>26</sup> Secretaría General del SICA (SG-SICA), Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA), Secretaría Técnica de la Mujer del Consejo de Ministras de la Mujer de Centroamérica y República Dominicana, Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Sistematización del proyecto B.A.1 Prevención de la Violencia contra las Mujeres en Centroamérica.

Tan solo en Costa Rica, El Salvador y Panamá se pudo identificar la existencia de instrumentos a nivel de preprimaria, relacionados con guías didácticas para el personal docente, como se señala más adelante, en los cuadros 8 y 9.

### **Programas para la equidad e igualdad de género en educación primaria**

En el caso de la educación primaria, se identifican programas concretos sobre equidad e igualdad de género en Belice, Costa Rica, El Salvador y República Dominicana, aunque no todos están promovidos por los ministerios de Educación.

En Belice se reconoce el programa “Escuelas Seguras: Sensibilización en Género” diseñado, implementado y monitoreado por el Departamento de la Mujer, Ministerio de Desarrollo, Transformación Social y Alivio de la Pobreza, que se implementa en escuelas seleccionadas desde el año 2006. De este programa se desprende una guía para docentes que aborda el tema de género, violencia doméstica, abuso sexual, violencia de género, VIH/SIDA, autoestima y valores para la vida.

En Costa Rica se destaca el “Programa Escuelas para el Cambio”, diseñado en el año 2011 por el INAMU y asumido en el 2019 por el MEP. El Programa se enfoca en trabajar el currículo oculto, facilitando a todo el personal docente y administrativo un sistema conceptual, metodológico y operativo para la implementación, fortalecimiento e institucionalización de prácticas a favor de la igualdad y equidad de género. Sin embargo, según el “Informe de Resultados de la Evaluación de Efectos del Proyecto Escuelas para el Cambio”<sup>27</sup>, el programa no tuvo el impacto deseado y se fue debilitando, en parte porque no se supo adaptar a los cambios de contexto, pero, también, por el esfuerzo extra y sobrecarga laboral que implicaba para el personal docente. La falta de seguimiento por la limitante del recurso humano en el MEP fue otro aspecto importante para el resultado del Programa. Con todo ello, el Informe sigue considerando importante el esfuerzo realizado y la estrategia de capacitación y sensibilización de las personas docentes.

Se cuenta también con una unidad didáctica “Mes de los Derechos Humanos y la lucha contra la discriminación”<sup>28</sup>, orientada al trabajo para eliminar la discriminación y en defensa de los derechos humanos, incluyendo los derechos humanos de las mujeres. Todo esto se desarrolla en marzo, en el marco del Día Internacional de la Mujer.

En cuanto a los derechos específicos de las mujeres, se incluye en el “Programa de gestación: Orientaciones básicas para la atención del embarazo y maternidad en población de personas menores de edad insertas en el sistema educativo”<sup>29</sup>, que pretende contribuir a la permanencia en el sistema educativo de las adolescentes en un ambiente seguro, de calidad y libre de toda discriminación.

En El Salvador, uno de los grandes avances se asocia a la implementación del “Programa de formación en educación incluyente no sexista”, que se compone de 5 programas formativos para toda la comunidad educativa: alumnado, personal docente, referentes familiares, personal directivo y personal técnico del MINED. Estos programas contienen para cada población ciertas competencias, finalidades y objetivos diferenciados, pero complementarios, y con un propósito común: “lograr el impulso de la igualdad desde un enfoque inclusivo de género para producir un cambio significativo en el sistema educativo a través del

---

<sup>27</sup> Valverde, O. y Leandro, V. (2019). Informe de Resultados de la Evaluación de Efectos del Proyecto Escuelas para el Cambio”. Ministerio de Educación Pública –Instituto Nacional de las Mujeres. Costa Rica.

<sup>28</sup> Ministerio de Educación, Costa Rica.

<sup>29</sup> Ministerio de Educación, Costa Rica (2011).

desarrollo y la implementación de nuevas prácticas coeducativas no sexistas que desarrollen la ciudadanía plena<sup>30</sup>. Para la sensibilización al estudiantado se cuenta con una serie de guías didácticas para uso del personal docente y adaptadas a cada uno de los niveles educativos, desde primaria hasta bachillerato. Estas se llaman “Convivimos en igualdad” y constan de 3 unidades didácticas, así como de una caja de herramientas para facilitar la implementación de las actividades y sus contenidos. Las unidades en primer y segundo ciclo, aun diferenciándose en sus contenidos, se orientan a la vivencia y aprendizaje de las relaciones de igualdad y equidad de género, a la práctica de las relaciones cooperativas y de participación entre niñas y niños, y al conocimiento del cuerpo y sus cambios. Cabe mencionar que, para la implementación de este programa, se hizo indispensable la estrategia inicial del programa de formación al personal docente y direcciones de los centros educativos, proceso que se explicará más adelante en el punto destinado exclusivamente a la formación docente.

### ***Guías, manuales y materiales didácticos de igualdad y equidad de género***

Tal y como se mencionaba anteriormente, se cuenta con guías, manuales y materiales que, aunque algunos de ellos no forman parte de un programa educativo en toda su naturaleza, actúan como herramientas para la implementación de procesos de equidad e igualdad de género, facilitando orientaciones didácticas al personal docente para el desarrollo de estos procesos de cambio y transformación en el aula, así como material que sirve para el trabajo en el aula para niñas y niños. Es importante destacar que los cuadros siguientes no visibilizan todos los materiales que cada país ha desarrollado, sino que se limita a los que se ha tenido acceso en las entrevistas y en la revisión documental.

#### **Cuadro 9.**

##### *Guías y manuales didácticos para el personal docente*

<b>País</b>	<b>Institución</b>	<b>Herramienta</b>	<b>Descripción</b>	<b>Nivel</b>
Costa Rica	INAMU	Promoviendo la igualdad de niños y niñas en edad escolar.	Guía para una educación en equidad e igualdad de oportunidades en la niñez y en el ámbito escolar. Se define la importancia de trabajar el currículo oculto, definiendo las dimensiones de este para el trabajo en equidad de género.	Primaria
El Salvador	MINED	Guía para elaborar el plan de igualdad y la prevención de violencia de género en los centros educativos.	Presenta el paso a paso de los procesos a desarrollar para la elaboración de planes de igualdad. Además, contiene lineamientos de cómo hacer un diagnóstico en la escuela para identificar el uso de los espacios en el patio, los embarazos, acoso y abuso sexual, etc., para luego priorizar tres acciones a incorporar en el PEI.	Preprimaria y primaria
Honduras	SEP	Guía para docentes: La inclusión de género en el aula.	Desarrolla varios temas como la coeducación, el currículo oculto, enfoque de género y nuevas prácticas pedagógicas. Luego trae una propuesta	Primaria

<sup>30</sup> Ministerio de Educación, 2018. Programa de formación de Especialistas en Educación no sexista.

			metodológica para la inclusión de género y algunos ejercicios prácticos.	
		Hacia una gestión educativa con enfoque de género: Transversalización de género en los procesos de la gestión descentralizada educativa.	Dirigida a personal directivo, administrativo y docente, aborda la transversalización de género en la gestión pedagógica, administrativa y financiera, con atención especial a los procesos de asignación de recursos, monitoreo y evaluación. Incluye preguntas para reflexionar y recomendaciones para cada tema.	Preprimaria y primaria
		Afiches varios.	Pistas claves para la transversalización de género, prácticas educativas que estimulan la equidad de género y una gestión educativa basada en la equidad de género.	Preprimaria y Primaria
Nicaragua	MINED	Cartillas Pedagógicas de Educación Integral de la Sexualidad.	Guía metodológica que tiene como propósito fortalecer el abordaje de la educación integral de la sexualidad en correspondencia con lo establecido en el Currículo Nacional Básico de la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y de Formación Docente, para que niñas y niños puedan disfrutar de una vida sexual saludable y relaciones equitativas y complementarias.	Inicial, Primaria y Secundaria
Panamá	MEDUCA	Guía didáctica para docentes de preescolar hasta 6° grado	Lineamientos y sugerencias de actividades que orienten la práctica de la transversalización con la intención de visualizar y valorar a las mujeres, fomentar el protagonismo de las mujeres en el ámbito público y político, introducir elementos y valores de la cultura femenina y disolver los roles sexistas, entre otros.	Preprimaria Primaria
República Dominicana	MINERD	Guía Metodológica MINERD	Orientar la transversalización del enfoque de género y derechos humanos en la planificación y evaluación.	Preprimaria y primaria
		Guía Metodológica MINERD	Promocionar la participación de las escuelas en el Día Internacional para la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer y el Día de la Niña.	Primaria

Fuente: Elaboración propia con base a la información obtenida en las entrevistas y la revisión documental



**Cuadro 10.***Materiales educativos para estudiantes*

<b>País</b>	<b>Institución</b>	<b>Herramienta</b>	<b>Descripción</b>	<b>Nivel</b>
Costa Rica	INAMU	A las niñas y a los niños les gusta...	Material didáctico para poderse utilizar directamente en el aula con los y las niñas y para trabajar roles y estereotipos de género.	
		Lotería	Material didáctico para trabajar la diversidad.	Preprimaria.
		Pinto y aprendo	Libro para pintar y colorear sobre imágenes de mujeres en oficios no tradicionales.	
		Aprendo, juego y celebro: Fechas importantes de mi país.	Publicación sobre las fechas conmemorativas de Costa Rica que incluyen las fechas relacionadas con los derechos de las mujeres y los derechos de la niñez. El material incluye una breve reseña del porqué de la conmemoración de cada día, y un juego o recurso didáctico sobre las temáticas en cuestión.	Primaria
		Historias para aprender y soñar: Biografías de mujeres costarricenses destacadas	Libro infantil de biografías de mujeres costarricenses para las niñas y niños en edad escolar para poder desarrollarlo en el aula.	
Nicaragua	MINED	Cartilla de derechos y responsabilidades de las niñas, niños y adolescentes, Paz para vivir bien	Tiene el propósito de promover el reconocimiento y respeto de los derechos a la diversidad, a las mujeres, niñez, juventud y familias, de manera divertida y entretenida.	Inicial, Primaria y Secundaria
Panamá	MEDUCA	Videos sobre la prevención del abuso sexual infantil, la prevención de la trata de personal.	Material audiovisual adaptado a cada edad que acompañan los procesos de sensibilización con estudiantes.	Primaria
		Video sobre mujeres en la Historia de Panamá.	Material audiovisual para la visibilización de las mujeres en la Historia.	

Módulos (género, prevención de la violencia, derechos humanos, prevención del abuso sexual, peligros del ciberbullying, nuevas masculinidades, noviazgo saludable).	Módulos subidos a la plataforma virtual del MEDUCA para la consulta de estudiantes.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia con base a la información obtenida en las entrevistas y la revisión documental

### **La educación integral de la sexualidad: Agenda común en la región**

En los diferentes países miembros del SICA aparece como tema de agenda educativa la educación en sexualidad, incorporándose en el trabajo curricular a través de diferentes herramientas y diversos enfoques, pero siempre como respuesta a una problemática común en la región, el embarazo adolescente y la violencia sexual.

*“Nosotros como Ministerio de Educación, inicialmente priorizamos aquellos departamentos que estaban con alta incidencia de embarazos en niñas y adolescentes”* (Enlace CECC, Guatemala).

La educación integral de la sexualidad aparece en las disposiciones de los marcos normativos sobre la equidad e igualdad de género de los países, como se señaló anteriormente. Esto se evidencia en la incorporación al currículo de programas, estrategias y/o componentes relacionados con la educación en sexualidad, aunque desde diferentes enfoques, contenidos, formas de implementación y de abordaje en cada uno de los países.

Estos documentos reflejan variedad de enfoques, unos orientados a la integralidad de la sexualidad, y otros orientados al área preventiva y de reducción de riesgos, mayoritariamente enfocados en la disminución de las enfermedades de transmisión sexual y de embarazos tempranos. Por ello, es importante mencionar que todos los programas revisados no cumplen con el objetivo de la integralidad, que busca proporcionar oportunidades estructuradas para que los niños, niñas y adolescentes aprendan a lo largo de tres dimensiones que les permiten: adquirir conocimiento e información; explorar sus actitudes y valores; y practicar la toma de decisiones y otras habilidades de la vida necesarias para tomar decisiones informadas sobre su salud y comportamiento sexual (UNESCO e Instituto Guttmacher, 2019).

Los documentos analizados y las entrevistas realizadas permiten afirmar que todos los instrumentos de la región que abordan la educación de la sexualidad lo hacen desde una perspectiva de derechos humanos, aunque no todos incluyen explícitamente el enfoque de equidad e igualdad de género.

En el caso de Belice se identifica en el currículo nacional el “Programa de Educación en Salud y Vida Familiar” (HFLE, por sus siglas en inglés), que aborda el tema de la sexualidad desde un enfoque más de prevención y del cuidado de la salud. La persona entrevistada como enlace de la CECC afirma que el programa se desarrolla desde el enfoque de derechos humanos, pero no se tuvo acceso al programa para poder analizarlo con mayor detalle.

En Costa Rica se cuenta con un “Programa de Estudio de Afectividad y Sexualidad Integral”<sup>31</sup>, el cual se formula claramente desde un enfoque de derechos humanos y género, incluyendo también los enfoques de diversidades, interculturalidad, generacional y educación inclusiva. El programa incorpora el elemento afectivo e integral que facilita “desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades para una vivencia plena y responsable de su sexualidad”<sup>32</sup>, y se desarrolla a través de sus ejes y subejos de intervención, añadiendo criterios de evaluación y situaciones de aprendizaje.

Se destaca un material relacionado con la educación integral de la sexualidad que incluye el tema de discapacidad que todavía no se había abordado. El documento “Es parte de la vida. Material de apoyo sobre educación para la sexualidad y discapacidad para compartir en familia” brinda orientaciones sobre aspectos básicos de la educación para la sexualidad específicamente en niñas, niños y adolescentes, a partir de los mitos, tabús, las actitudes y los riesgos donde se especifica este ámbito en las diferentes discapacidades.

Otro país que trabaja desde el enfoque de derechos humanos y equidad de género e incluye la vertiente afectiva en su estrategia de educación integral de la sexualidad es República Dominicana, a través del Programa de Educación Afectivo Sexual (PEAS), el cual se empezó a implementar en el año 2000 con el objetivo de “promocionar valores, el desarrollo de las capacidades afectivas y comunicativas y el cambio de actitudes y prácticas de vida para fortalecer la equidad y la reducción de riesgos psicosociales”<sup>33</sup>. El programa se integra dentro del currículum por medio de competencias, desarrollando los propósitos y temas por niveles, así como de estrategias metodológicas y aspectos generales para el monitoreo y evaluación. El programa incide también en la prevención de la violencia de género, promueve una masculinidad basada en el respeto e igualdad y la prevención del embarazo adolescente.

En El Salvador, el programa de Educación Integral de la Sexualidad se sustenta en el marco de los derechos humanos, incluyendo también los enfoques de género, diversidad, inclusión y desarrollo humano. Consta de una propuesta educativa donde se desarrollan los elementos fundamentales de la Educación Integral de la Sexualidad (EIS) en los diferentes niveles, y a través de guías metodológicas que desarrollan contenidos para orientar la planificación de las clases en las diferentes áreas.

En Guatemala se destaca que la “Estrategia de Educación Integral de la Sexualidad y Prevención de Violencia (EIS-PV)”<sup>34</sup> añade el enfoque de la equidad étnica a los ya nombrados anteriormente, proponiendo en sus líneas de acción la incorporación del enfoque de EIS en diferentes niveles educativos, a excepción de la preprimaria. A partir de este programa se desprenden proyectos para el trabajo de prevención de la violencia escolar, como la erradicación del acoso, abuso y violencia sexual, y proyectos para el abordaje del embarazo de adolescentes en los centros educativos.

En Honduras se pudo identificar la incorporación al currículo de la Educación Integral de la Sexualidad a través de la guía “Cuidando Mi Salud y Mi Vida, Guía Metodológica para Docentes de Primer Ciclo de Educación Básica”<sup>35</sup>, en la cual se evidencia un enfoque integral de sexualidad en las diferentes materias

---

<sup>31</sup> Ministerio de Educación Pública, Costa Rica (2017).

<sup>32</sup> Ministerio de Educación Pública (2017). Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral. Ministerio de Educación Pública, Costa Rica.

<sup>33</sup> Secretaría de Estado de Educación, República Dominicana, (2007). Programa de Educación Afectivo Sexual (PEAS) Departamento de Orientación y Psicología de la Secretaría de Estado de Educación de República Dominicana.

<sup>34</sup> Ministerio de Educación, Guatemala (2011).

<sup>35</sup> Ministerio de Educación, Honduras (2015).

con un abordaje más orientado a la prevención del riesgo y el buen comportamiento y no identificando específicamente el enfoque de equidad de género.

Nicaragua es el único país de la región en el que se identifica el trabajo de la educación en sexualidad como un componente dentro de una asignatura, en este caso, dentro de “Creciendo en Valores”, asignatura que se imparte en los niveles de preprimaria y primaria, y tiene como objetivo “fortalecer los valores en las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, reorientando la asignatura de Convivencia y Civismo en Educación Primaria y Secundaria, y fortaleciendo el ámbito de Formación Personal y Social en Educación Inicial, mediante la vivencia de diversas actividades que permitan la construcción de aprendizajes para toda la vida”<sup>36</sup>. Para ello, se desarrollan unas Cartillas Pedagógicas de la Educación Integral de la Sexualidad que facilitan el abordaje de la EIS en coherencia con el Currículo Nacional Base, en las cuales se ofrecen sugerencias de actividades prácticas que faciliten el aprendizaje significativo. Las temáticas abordadas, adaptadas a los niveles educativos se desarrollan desde los enfoques de valores, la equidad de género y los derechos humanos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Panamá, si bien cuenta con un programa de Educación Integral de la Sexualidad desde el año 2015, elaborado por parte del MEDUCA en conjunto con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), todavía tras varios intentos, no ha podido desarrollarse debido a la oposición social y presión de grupos, dejando la educación en sexualidad, relegada a ser impartida como contenido de materias de Educación Física y Religión, Moral y Valores, en este caso, desde un abordaje más moralista y del riesgo y buen comportamiento.

Cabe destacar que no solamente en Panamá han existido ciertas resistencias para la implementación de programas de educación integral de la sexualidad, ya que la oposición social de algunos grupos conservadores se ha convertido en uno de los obstáculos comunes en los diferentes países de la región. En Costa Rica, por ejemplo, se llegaron a cerrar escuelas y se suspendieron los programas por un tiempo.

La Educación Integral de la Sexualidad “contribuye a reducir los problemas relacionados con la salud sexual y reproductiva (...) permite deconstruir las normas de género perjudiciales, promueve la igualdad de género, ayuda a reducir o prevenir la violencia basada en el género y, por tanto, a crear entornos de aprendizaje seguros e inclusivos (...) y es un componente de buena calidad educativa” (UNESCO. 2019). La mayoría de grupos opositores construyen narrativas basadas normalmente en creencias erróneas sobre el concepto de sexualidad y de su educación, que afectan a la opinión pública, y a muchos referentes familiares, impidiendo la implementación de dichos programas y corriendo el riesgo de que “ cuando no se proporciona educación sexual en el marco de la educación formal, el currículo oculto domina en el entorno educativo y con esto, una serie de prejuicios e inexactitudes sobre las que difícilmente los docentes o los familiares pueden ejercer alguna corrección o influencia” (Sebastiani, A., 2014).

Otro tipo de obstáculos para la implementación de dichos programas se encuentra dentro del mismo sistema educativo, o bien porque los temas que se incluyen están muy sesgados por las visiones más biológicas o funcionalistas o enfoques orientados a la prevención de riesgos, omitiendo temas claves, o también por la falta de formación y capacitación del personal docente para poder implementar dichos contenidos.

---

<sup>36</sup> Ministerio de Educación. (2018). Malla curricular Asignatura Creciendo en Valores, Versión Preliminar. Managua Nicaragua: Ministerio de Educación de Nicaragua.

“Muchos docentes, así como autoridades escolares, especialmente a nivel de primaria, indican su incomodidad y falta de experiencia para abordar temas de salud sexual y reproductiva con sus estudiantes” (Enlace CECC, Belice).

Para ello, muchos de los programas descritos incluyen guías y módulos de sensibilización para docentes, algunos de los cuales no se han podido implementar como es el caso que ya se nombró de Panamá.

El cuadro siguiente muestra de forma general los enfoques y niveles educativos que atienden los diferentes programas descritos, para poder tener un panorama general de su implementación en las aulas.

#### **Cuadro 11.**

*Enfoques y niveles educativos de los Programas de Educación Integral de la Sexualidad de la región de Centroamérica y República Dominicana*

<b>País</b>	<b>Nombre</b>	<b>Enfoques</b>	<b>Niveles</b>
Belice	Programa de Educación en Salud y Vida familiar.	Derechos Humanos	Primaria
Costa Rica	Programa de estudio de Afectividad y Sexualidad Integral.	Derechos Humanos Género Diversidades Interculturalidad Generacional Educación inclusiva	Secundaria
El Salvador	Programa de Educación Integral de la Sexualidad.	Derechos humanos Derechos sexuales y reproductivos Equidad de género Diversidad Inclusión Desarrollo humano	Preprimaria Primaria Secundaria
Guatemala	Estrategia de Educación Integral de la sexualidad y Prevención de Violencia (EIS-PV).	Derechos humanos Equidad de género Equidad étnica	Primaria
Honduras	Cuidando Mi Salud y Mi Vida: Guía Metodológica para Docentes de Primer Ciclo de Educación Básica.	Nd	Primaria
Nicaragua	Creciendo en valores	Enfoque de derechos humanos Enfoque en valores	Preprimaria Primaria Secundaria
Panamá	Programa de Educación Integral de la Sexualidad.	Equidad de género Derechos humanos	
República Dominicana	Programa de Educación Afectivo Sexual (PEAS).	Género Derechos humanos	Preprimaria Primaria

Fuente: Elaboración propia con base a la información obtenida en las entrevistas y la revisión documental

#### **Prevención de violencia y cultura de Paz: El paraguas de los programas de convivencia, ciudadanía y derechos humanos.**

Como se mencionaba al inicio del apartado, han proliferado en la región los currículos en torno a los valores, convivencia, ciudadanía y, en definitiva, parcialmente los derechos humanos. Las situaciones de violencia enfrentadas en los diferentes países y la conflictividad que se refleja en las aulas han hecho

necesario buscar respuestas a dicha demanda, dando como resultado los enfoques curriculares que se comentaron anteriormente.

La perspectiva curricular que cada país ha adoptado para abordar la situación ha dado lugar a programas, asignaturas o ejes transversales que fomentan formas positivas de relación entre compañeras y compañeros en las aulas, todos ellos bajo el paraguas de los derechos humanos y la cultura de paz.

Estos programas presentan una serie de objetivos, contenidos y actividades a poder desarrollarse en el aula. Si bien en un principio no muestran un enfoque específico de los derechos humanos de las mujeres, sí reconocen la importancia del aprendizaje no solo de contenidos conceptuales, sino también de normas, valores y actitudes de respeto, justicia, equidad, etc.

Se señalan países como Costa Rica, El Salvador, Guatemala y Nicaragua con programas concretos en este ámbito, los cuales incluyen guías metodológicas para su implementación en el aula. Si bien se conciben desde la transversalidad, se crean asignaturas concretas para el desarrollo de dichos programas, como el caso de Nicaragua con “Creciendo en valores” o El Salvador con “Moralidad, Urbanidad y Cívica (MUCI)”. En Costa Rica, se desarrollan los contenidos del “Programa Nacional de Convivencia en Centros Educativos”<sup>37</sup>, en asignaturas como educación para la vida y orientación, y se implementa a través de la Guía para la formulación de la estrategia de convivencia con sus actividades para vivenciar, definir y construir la convivencia en la cultura de paz en el centro educativo, con las y los estudiantes.

En Guatemala se crea en el año 2016 la “Estrategia Nacional de Educación para la Convivencia Pacífica y Prevención de la Violencia 2016-2020”<sup>38</sup>, de la que se desprende el Programa de Convivencia Pacífica y Prevención de la Violencia y otros proyectos relacionados con la equidad étnica y de género, prevención de violencia y acoso escolar.

## Cuadro 12.

### *Programas de ciudadanía, convivencia y derechos humanos en los países miembros del SICA*

<b>País</b>	<b>Herramienta</b>	<b>Descripción</b>
Costa Rica	Programa Nacional de convivencia en Centros Educativos (2011).	Documento guía para el trabajo de convivencia en el aula desde un enfoque de cultura de paz. De una forma amigable y atractiva se presenta en el módulo I una serie de actividades para vivenciar y definir la convivencia en la cultura de paz en el centro educativo. En el segundo módulo, a través de metodologías participativas se presentan actividades para que las y los chicos puedan construir su propia estrategia de convivencia.
El Salvador	Programa de I y II Ciclo de Educación Básica. Moralidad, Urbanidad y Cívica.	Contiene una guía metodológica que tiene como objetivo “brindar orientaciones pedagógicas a los centros educativos y, en particular, al personal docente para la implementación de la asignatura Moral, Urbanidad y Cívica en primero y segundo ciclo de Educación Básica” <sup>39</sup> . Los ejes se encuentran asociados con las unidades, competencias y contenidos que conforman el programa

<sup>37</sup> Ministerio de Educación, Costa Rica (2011).

<sup>38</sup> Ministerio de Educación, Guatemala (2016).

<sup>39</sup> Ministerio de Educación (2018) Programa de I y II ciclo de Educación Básica. Moralidad, urbanidad y cívica. Ministerio de Educación, El Salvador.

			de estudio. Las guías metodológicas han sido diseñadas con el propósito de que sirvan como herramientas útiles para docentes en la formación de competencias ciudadanas y el desarrollo moral de sus estudiantes.
Guatemala	Estrategia Nacional de Educación para la Convivencia Pacífica y Prevención de la Violencia 2016-2020.		Se busca articular una serie de proyectos relacionados con la convivencia pacífica, la equidad étnica y de género, bajo la perspectiva de los derechos humanos, de la cual se desprende un programa de Convivencia Pacífica y Prevención de la Violencia y algunos proyectos como los siguientes: el Proyecto Miles de Manos, proyecto de Escuelas Seguras, proyecto de aplicación del Protocolo de identificación, atención y referencia de casos de violencia dentro del sistema educativo nacional y la Guía para la identificación y prevención del acoso escolar (bullying).
Nicaragua	Programa Creciendo en Valores		Tiene el propósito de contribuir a la formación integral del estudiante mediante el fortalecimiento de la práctica y vivencia de valores en la escuela, la familia y comunidad y se materializa en la asignatura Creciendo en valores.

Fuente: Elaboración propia con base a la información obtenida en las entrevistas y la revisión documental

### 6.3.3. Protocolos de actuación en los centros escolares

#### ***Protocolos que garantizan los derechos humanos de las mujeres y las niñas***

La mayoría de las herramientas expuestas anteriormente incorporan el tema de la prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas, sin embargo, muchas de las escuelas de los países de la región siguen enfrentando casos de violencia, sobre todo, bullying, acoso y hostigamiento sexual. Muchas de estas manifestaciones de violencia quedan impunes direccionando la culpa y el estigma hacia la víctima.

Para ello, se han creado desde los diferentes sistemas educativos ciertas herramientas operativas y prácticas que puedan garantizar los derechos humanos de las mujeres, adolescentes y niñas. Estas herramientas son los protocolos de actuación, que marcan el camino a seguir y las pautas para hacer frente a estas situaciones concretas de violencia escolar y otras situaciones de vulneración de derechos.

De los diferentes países de la región SICA, se han podido identificar protocolos en cinco países, los cuales se encuentran centrados en la atención a temas de violencia en los centros educativos.

En Guatemala encontramos el “Protocolo de Identificación, Atención y Referencia de Casos de violencia del Sistema Educativo Nacional”, elaborado por el Ministerio de Educación en el año 2012, como parte del marco de la Estrategia de Educación Integral en Sexualidad y Prevención de la Violencia, el cual incluye cuatro guías orientadoras y rutas de referencia a seguir en casos de maltrato a personas menores de edad y violencia física o psicológica, casos de violencia sexual, casos de violencia originada por racismo y discriminación, y casos de acoso y hostigamiento sexual.

En Nicaragua, se cuenta con el “Protocolo de Consejería de las Comunidades Educativas para la promoción de valores, reconocimiento de alertas tempranas, acompañamiento y derivación de situaciones que afectan la seguridad y tranquilidad de las familias y escuela”, que tiene la finalidad de orientar el actuar de la mejor manera y de forma oportuna a docentes y directores frente a situaciones que afectan el bienestar de niñas, niños y adolescentes, permitiendo garantizar los derechos a aprender, estudiar y convivir en entornos seguros, los cuales son de aplicación obligatoria y se utilizarán una vez identificada la situación. Además, el país cuenta con los siguientes protocolos: el Protocolo en situaciones de Abuso Sexual; el Protocolo en situaciones de Uso y Consumo de alcohol, drogas y otras sustancias; el Protocolo

en situaciones de acoso escolar (Bullying); y el Protocolo en situaciones de Hallazgo, Portación y Uso de Armas.

En Panamá se han logrado identificar dos protocolos, los cuales abordan el tema de la violencia en los centros educativos, específicamente el “Protocolo de actuación ante situaciones de acoso escolar” y el “Protocolo para la detección, atención, referencia y seguimiento de casos de menores en situaciones de riesgo dentro del sistema educativo”.

En República Dominicana se cuenta con el “Protocolo para la promoción de la cultura de paz y buen trato en los centros educativos”<sup>40</sup>, para orientar en la elaboración de procedimientos que promuevan la convivencia escolar, el cual cuenta con un protocolo para violencia escolar, otro específico para casos de acoso escolar y otro de abuso sexual a niñas, niños y adolescentes.

Cabe destacar la iniciativa en la Dirección de Equidad de Género y Desarrollo, que está pendiente de desarrollar el Observatorio de discriminación y violencia en las escuelas, como una iniciativa que facilite la identificación de los tipos de violencia, las personas victimarias, las personas víctimas; y, a partir de esta información, desarrollar las estrategias adecuadas para su prevención y atención.

El Salvador aborda casos de acoso sexual, agresión y violación sexual en su “Protocolo de actuación para el abordaje de la violencia sexual en las comunidades educativas”<sup>41</sup>. El Protocolo incluye pautas para la detección de casos, la ruta jurídica y estrategias para la prevención de la violencia sexual. Se trabaja también el tema específico del acoso escolar o bullying y el ciberbullying, que si bien también afecta a niños y adolescentes hombres, no deja de tener sus especificidades cuando las víctimas son niñas y adolescentes. Es el caso de los “Lineamientos para prevenir el acoso (bullying) y el ciber acoso (ciberbullying) a niñez y adolescencia en centros educativos públicos y privados en El Salvador”.

Costa Rica también cuentan con un protocolo para el tema del bullying, pero con especificidad a la población LGTBI+, este es el “Protocolo de atención del bullying contra población LGTBI inserta en los centros educativos”<sup>42</sup>, el cual se centra en el abordaje de la discriminación por orientación sexual e identidad de género, dentro del sistema educativo. Para el abordaje de la violencia en los centros escolares en todas sus manifestaciones, se cuenta con el “Protocolo de actuación en situaciones de violencia física, psicológica, sexual, acoso y hostigamiento sexual”<sup>43</sup>.

Asimismo, se cuenta con el “Protocolo de atención a la población estudiantil que presenta lesiones autoinfligidas y/o en riesgo por tentativa de suicidio”<sup>44</sup>, que brinda información sobre la temática y pretende guiar las acciones para la actuación de los centros educativos al identificar población en condiciones de vulnerabilidad y, además, para la promoción de factores protectores y de prevención del riesgo.

En este país se añade al tema de los protocolos de violencia, un componente que no se ha identificado en otros países y es lo relativo a la trata de personas y la explotación sexual, que tiene su normativa y legislación específica. Se trata de las “Disposiciones vinculantes para la detección de situaciones de

---

<sup>40</sup> Dirección de Orientación y Psicología. Ministerio de Educación, República Dominicana (2016).

<sup>41</sup> Ministerio de Educación, El Salvador (2013).

<sup>42</sup> Ministerio de Educación Pública, Costa Rica (2018).

<sup>43</sup> Dirección de Vida Estudiantil, Ministerio de Educación Pública, Costa Rica y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2016).

<sup>44</sup> Dirección de Vida Estudiantil, Ministerio de Educación Pública, Costa Rica (2018).



explotación sexual comercial en el sistema educativo costarricense”<sup>45</sup>, este pretende orientar sobre las actividades mínimas necesarias para la detección y denuncia de sospechas de estas situaciones de explotación sexual de menores con fines comerciales, y el “Protocolo de actuación Institucional para la restitución de derechos y acceso al sistema educativo costarricense de las personas sobrevivientes del delito de trata de personas y sus dependientes”<sup>46</sup>, el cual tiene como objetivo garantizar el acceso al sistema educativo y restituir el derecho a la educación a las personas víctimas-sobrevivientes del delito de trata de personas y a sus dependientes.

Son también El Salvador y Costa Rica los países que integran en sus sistemas educativos, protocolos enfocados a la problemática de la deserción de las adolescentes por temas de embarazo, los cuales no solo tienen como objetivo la permanencia escolar de estas adolescentes. El Salvador, por ejemplo, en su “Protocolo para la permanencia de las niñas y adolescentes embarazadas o que ya son madres”, especifica también acciones concretas en caso de embarazo por violencia sexual; y, en el caso de Costa Rica, en el “Protocolo de atención del embarazo y maternidad en población de menores de edad insertas en el sistema educativo”<sup>47</sup>, pretende también brindar una respuesta institucional a su condición y situación, bajo un ambiente seguro, de calidad y libre de toda discriminación.

En El Salvador, en el marco de la Política de Educación Inclusiva y de las competencias determinadas en la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, se diseña el “Sistema de referencia para la protección integral de la niñez y la adolescencia en centros educativos”<sup>48</sup>, el cual actúa como una herramienta para la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, mostrando las rutas a seguir en los casos de protección y atención de los derechos específicamente para este grupo etario, ante cualquier vulneración o delito, y las instancias administrativas o judiciales competentes.

En Costa Rica, los protocolos también se orientan al tema del acceso, la permanencia y la exclusión escolar, incluyendo aquellos casos de niñas y adolescentes que no siguen por problemas de violencia o por el embarazo adolescente. Estas herramientas son el “Protocolo para la promoción de la permanencia estudiantil exitosa en el sistema educativo” y las “Pautas generales para el abordaje integral de la exclusión educativa”. Si bien todos estos protocolos son un gran avance para la erradicación de la violencia contra las mujeres, niñas y adolescentes, en los centros escolares, su existencia no garantiza el reconocimiento integral de todos los derechos humanos individuales y colectivos de las mujeres y las niñas y, consecuentemente, su efectivo cumplimiento dentro de los centros escolares, ya que necesitan de su aplicación, que en muchos de los casos es una de las limitantes con las que se encuentran en las diferentes escuelas, por desconocimiento de la herramienta o por falta de sensibilización en las temáticas concretas. Además, en muchos casos, la violencia contra las niñas y adolescentes está tan naturalizada que no se identifica como una transgresión de derechos de las mujeres y niñas, permanece invisibles en los registros y, por ello, no se llegan a activar los protocolos. La cultura de la denuncia y el abordaje de la misma es algo que se necesita fortalecer en los diferentes centros educativos.

---

<sup>45</sup> Ministerio de Educación Pública, Comisión Interna para la Prevención de la Explotación Sexual Comercial. Costa Rica (2007).

<sup>46</sup> Dirección de Vida Estudiantil, Ministerio de Educación Pública, Costa Rica y Organización Internacional para las Migraciones, (2019).

<sup>47</sup> Dirección de Vida Estudiantil, Ministerio de Educación Pública, Costa Rica (2019).

<sup>48</sup> Ministerio de Educación, El Salvador (2013).

#### **6.3.4. La formación docente: la clave de la transversalización y aplicación de derechos**

“Cualquier intento de cambio que no cuenta con la colaboración del profesorado, tenderá al fracaso” (Tomé, 1999).

Tal como se ha ido comentando en los apartados anteriores, la formación docente es un proceso imprescindible para la aplicación de las diferentes herramientas y la incorporación e integración de los derechos humanos en el sistema educativo. Son las y los profesores las que día a día deben poner en la práctica las concepciones éticas, filosóficas y pedagógicas de las políticas, planes, estrategias y currículos nacionales base, pero, también, es a través del personal docente donde se pone en evidencia el currículo oculto. El sexismo educativo responde a una forma rutinaria de transmisión ideológica en la que el profesorado desconoce el sistema de valores que transmite y las consecuencias de su propia actuación en dicho ámbito (Tomé, 1999).

Así pues, se hace necesario plantearse esta formación docente, no solo desde la existencia de un espacio de transmisión de conocimientos sino como un proceso de información, formación y sensibilización que implique, además, cambios en las actitudes y prácticas de dicho profesorado que se encuentra en los centros educativos, para propiciar ese poder transformador de la educación.

En términos generales, todos los países han realizado formación específica relacionada con los derechos humanos de las mujeres y la equidad e igualdad de género, pero cada uno de ellos ha implementado diferentes modalidades y metodologías, conformando procesos más o menos sistemáticos, permanentes e intencionales.

Todo ello se relaciona también a la diversidad en el tipo, cantidad y calidad de información al que se ha tenido acceso, en relación con estrategias o programas existentes, razón que limita el análisis y unificación de algunos criterios en cuanto a este tema.

A nivel de estructura, en algunos países como El Salvador, Panamá y República Dominicana, los ministerios de Educación tienen estrategias permanentes, sistemáticas y específicas del ámbito de los derechos humanos de las mujeres y las niñas, a diferencia de países como Costa Rica y Nicaragua, que han sido desarrolladas como temáticas dentro de un plan de formación docente más amplio. En Guatemala y Belice se han desarrollado procesos más puntuales en formato de diplomados, cursos o talleres, pero no se ha podido acceder ni evidenciar formaciones más sistemáticas. Aunque en Guatemala, en el marco del Programa de Educación Integral de la Sexualidad y Prevención de Violencia Contra la Mujer, se realizó un proceso de formación docente durante los años 2010-2012, no se registra seguimiento a este proceso en los años posteriores.

Además, es importante destacar que la mayoría de los países realiza esta formación bajo la modalidad de réplicas o de “cascada”, en la cual se inicia formando a un grupo de personas técnicas, que serán de alguna forma las encargadas de formar al resto de personal docente y, de alguna forma, hacer que llegue a más población. Los países que utilizan este tipo de modalidad son El Salvador, Panamá, Guatemala y, de alguna, forma Costa Rica.

En este sentido, se destaca en primera instancia el proceso formativo diseñado y desarrollado por parte de la Unidad de Género del Ministerio de Educación de El Salvador, en el marco del primer Plan de Implementación de la Política de Equidad e Igualdad de Género. El proceso, orientado hacia el fortalecimiento del modelo pedagógico de educación incluyente no sexista y la transversalización de género en el Sistema Educativo Nacional, se desarrolló durante el año 2018 y 2019, e incluyó tres procesos diferenciados integrados en el Plan Nacional de Formación Docente. Primeramente, se desarrolló el

Programa de Especialización en Educación Incluyente no Sexista y Género de 576 horas lectivas entre presenciales, virtuales y prácticas, distribuidas en seis módulos. Las personas formadas se convirtieron en especialistas responsables de la facilitación de seis módulos del Curso sobre educación incluyente no sexista y transversalización de género de 128 horas, distribuidas también entre presenciales, virtuales y prácticas. Además, se desarrolló el Curso para formación de planes de igualdad en los centros educativos, de una duración de tres meses, facilitado también por las personas especialistas.

Si bien hubo determinados obstáculos relacionados con las resistencias culturales y el tema financiero, la valoración general fue muy positiva, permitiendo, sobre todo, hacer visibles aquellas condiciones estructurales que perpetúan las desigualdades de género. Se identificó que la participación voluntaria, la no sobrecarga laboral del personal docente y la participación de las personas tomadoras de decisión fue estratégico para el buen desarrollo del proceso, así como las metodologías participativas utilizadas y la estrategia en cascada, que permitió ampliar la base de personal docente formado.

En Panamá, desde la Oficina de Educación en Población y Desarrollo Humano del MEDUCA, durante el año 2018 se elaboró, en el marco de las Jornadas “Cero Tolerancia a la Violencia”, una estrategia formativa en formato de cascada a desarrollarse en tres etapas. Primeramente, se formó a un equipo de 30 enlaces regionales, responsables de formar al personal docente de todas las regiones del país. En el segundo momento, las personas enlaces regionales realizaron procesos de sensibilización, de 2 a 3 horas de duración, con cada una de las escuelas asignadas y, finalmente, este personal docente, con el seguimiento y apoyo de los enlaces regionales, sensibiliza a las y los estudiantes, y a las madres y padres de familia sobre las diversas temáticas. Asimismo, el personal docente participa en jornadas de sensibilización que organizan otras instancias gubernamentales y el MEDUCA, en temáticas relacionadas con los derechos humanos de las mujeres.

Otro país que cuenta con una estrategia sistemática y específica de formación es República Dominicana. Desde la Dirección de Equidad de Género y Desarrollo (DEGD) del MINERD se desarrolla un modelo de formación que adopta dos modalidades: una de ellas realizadas en colaboración con universidades nacionales, como son las Maestrías permanentes y Diplomados; y otra la conforman los cursos y talleres desarrollados directamente por la DEGD. Esta formación contiene un marco teórico y unas temáticas específicas que se adaptan metodológicamente según la modalidad formativa. En esta línea, se destaca el Diplomado en Género, Educación y Desarrollo, realizado en coordinación con el Centro de Estudios de Género del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), el cual consta de tres módulos.

En Costa Rica, a partir de la reforma curricular del año 2016, se diseñó por parte del Ministerio de Educación y Centro de Formación Uladislao Gámez Solano, el “Plan Nacional de Formación Permanente: Actualizándonos” (2016-2018), destinado al personal docente y técnico y administrativo-docente, el cual contempla dentro de sus ejes de trabajo, contenidos relacionados con la igualdad y equidad de género, la prevención de violencia, la salud sexual y reproductiva y los derechos humanos.

A raíz del informe de cumplimiento de las metas anuales del Plan de Acción de la PIEG, correspondientes al Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, se evidencian una serie de formaciones realizadas a docentes durante el año 2019: masculinidades, género sensible en la asignatura de educación física, y videoconferencias sobre igualdad y prevención de violencia, 15 cursos en materia de “Educación Integral en afectividad y sexualidad desde el enfoque de derechos” y 5 réplicas de dicho curso “a profesiones de la signatura de Orientación”. Sin embargo, no se ha podido acceder a la forma en que se desarrollan dichos contenidos, ni a las horas destinadas a la formación en estos ámbitos.

Desde el INAMU de Costa Rica, se desarrollaron procesos formativos destinados al personal docente dentro del marco de un Programa concreto de Educación no sexista llamado “Escuelas para el Cambio” que, por falta de recursos humanos, se cambió de una modalidad presencial a una virtual, existente a

través del sitio web “Aprende conmigo”. Desde el INAMU se realizaron cinco réplicas del curso a las direcciones regionales para poder desarrollarse con las y los docentes de las diferentes regiones.

En Nicaragua también se destaca el énfasis que desde el Ministerio de Educación se da al fortalecimiento de capacidades del personal docente, desarrollando una estrategia formativa permanente y que consiste en jornadas mensuales para todos y todas las docentes del territorio nacional; proceso que incluye los derechos humanos de las niñas y adolescentes como temas específicos.

En Guatemala no se ha tenido acceso a ninguna estrategia estructurada y específica en la temática de derechos humanos de las niñas y adolescentes, pero en los últimos 10 años, según la persona enlace técnico de la CECC, Guatemala, “Se han implementado procesos de formación por medio de diplomados, talleres, seminarios, conversatorios, entre otros... A través de los Diplomados se han fortalecido las capacidades de docentes hombres en un 30% y en un 70% de docentes mujeres”.

De forma más estructurada se destaca el proceso formativo realizado también con la modalidad de réplicas en el marco de la implementación de la “Estrategia de Educación Integral en Sexualidad y Prevención de la Violencia” (2010-2011), para el cual se realiza un proceso inicial con personal técnico y directivo de las direcciones del nivel central sobre el marco teórico y metodológico para el abordaje de la Educación Integral en Sexualidad y Prevención de la Violencia, en el que se formó alrededor de 265 personas. A partir de aquí, se realizaron talleres de sensibilización con personal docente de los centros educativos priorizados, involucrando a 1,622 docentes de 24 municipios y 583 Centros Educativos. Sin embargo, a partir del año 2012 no se cuenta con más información.

Desde el Ministerio de Educación de Guatemala se reconoce, por un lado, el valor de la formación docente y, también, se identifica como limitante la falta de los recursos humanos y financieros para llevarlo a cabo.

“En primera instancia tenemos que reconocer que tenemos serias dificultades con cuestiones presupuestarias; luego, no tenemos gran cantidad de personal... un recurso humano fortalecido con el enfoque de género, con conocimiento científico acerca de la educación integral de la sexualidad y prevención de violencia” (Enlace CECC, Guatemala).

En Belice se explicita claramente que no existe una estrategia formativa para docentes sobre la equidad e igualdad de género, pero desde el Ministerio de Educación se han realizado dos cursos pertenecientes al “Proceso de Desarrollo Profesional Permanente sobre socialización de género”. Uno de ellos, realizado en el año 2015, destinado a personal docente de educación preprimaria llamado “Socialización de Género para Educadores de Desarrollo Temprano de la Infancia” y otro llamado “Repensando Masculinidad, Comprendiendo la Igualdad de Género como manera de erradicar la Violencia de Género en Escuelas Caribeñas”, que fue realizado en colaboración con CARICOM. Se desarrollaron también procesos formativos para personas Oficiales de Educación responsables para el currículo de Educación en Salud y Vida Familiar, sobre temas de género, equidad de género e igualdad de género, pero no se cuenta con los datos de horas lectivas, ni estructura del proceso.

A nivel de contenidos se hace también difícil analizar los diferentes países de la región, ya que, como se comentó anteriormente, no se tuvo acceso a todas las mallas curriculares. Aun así, se analizaron las diferentes temáticas desarrolladas en cada uno de los diferentes procesos impartidos, muchas de las cuales son comunes en todos los países y otras más específicas en función de las necesidades y realidades del contexto.

En el ámbito regional, existe una gran diversidad de temáticas desarrolladas que podrían agruparse en diferentes bloques relacionados entre sí. Un grupo de temáticas estarían relacionadas con la construcción social de los géneros y la desigualdad, otro con todo el tema de discriminación y violencias, otro bloque más relacionado con la implementación de todo lo anterior en la práctica educativa, otro que trabajaría el

abordaje de los enfoques desde la política pública y un último bloque donde se situarían todas aquellas temáticas relacionadas con los derechos sexuales y reproductivos y la educación integral de la sexualidad.

El siguiente cuadro, presenta algunos de los diferentes temas impartidos en la región en los últimos diez años.

### Cuadro 13.

#### *Temas impartidos en la región*

<b>País</b>	<b>Construcción social de los géneros, equidad y desigualdad</b>	<b>Discriminación y violencias</b>	<b>Género en la práctica educativa / género y educación</b>	<b>Género y Políticas Públicas de educación</b>	<b>Educación integral de la sexualidad</b>
Belice	Masculinidades. El cambio de mi “yo” construido genéricamente. Agentes de Socialización.		Socialización de Género para Educadores/as de Desarrollo Temprano de la Infancia: Creando un aula sensible al género.		
Costa Rica	Derechos humanos, diversidad y equidad. Igualdad de género. Roles y atributos de género. Manifestaciones y consecuencias de los prejuicios, estereotipos y desigualdad de género. Masculinidades.	Igualdad y prevención de violencia.	Género sensible a la asignatura de educación física.		Salud sexual y reproductiva. Educación integral en afectividad y sexualidad desde el enfoque de derechos.
El Salvador	Las desigualdades de género. La división sexual del trabajo.	La prevención de las violencias de género.	La transversalización del enfoque de género en el sistema educativo. La equidad e igualdad de género en la escuela y en el aula.		La educación integral de la sexualidad.
Guatemala	Derechos Humanos de las mujeres. Valores, principios y	Prevención de violencia contra las mujeres. Racismo y discriminación	Equidad educativa con pertinencia cultural.		Equidad de desarrollo de la salud integral con

	prácticas que reconozcan los aportes y papel de las mujeres.	contra las mujeres.		pertinencia cultural. Educación integral en sexualidad. Derechos sexuales y reproductivos.
Nicaragua	Género.	Prevención de violencia.		Sexualidad.
Panamá	Género.	Prevención del abuso sexual infantil. Peligros del ciberbullying Prevención contra la trata de personas.		
República Dominicana	Conceptos básicos de género. Perspectiva de género. Igualdad vs Equidad. Roles estereotipados y agentes socializantes.	Prevención y atención a la violencia.	Coeducación. Una mirada de género al currículo educativo dominicano. La importancia de la escuela como agente socializante. Construcción de las identidades y nuevos modelos de feminidad y masculinidad en la práctica educativa. La transversalización de género en la educación para el logro de la equidad e igualdad de derechos.	Políticas educativas desde una perspectiva de género y su importancia en el logro de la igualdad de oportunidades y derechos. El género en las políticas y normativas educativas nacionales e internacionales en los marcos legales que promueven la igualdad.

Fuente: Elaboración propia con base a la información obtenida en las entrevistas y la revisión documental

En definitiva, todos los países han desarrollado procesos formativos intencionales con personal docente, con el objetivo de la incorporación de los derechos humanos de las mujeres y las niñas, mostrándose diferencias en los países en cuanto a las modalidades y las temáticas, muy relacionado con las reformas curriculares y políticas descritas.

Sin embargo, no existe un programa educativo integral en la región que desarrolle procesos de formación sobre la base de la integralidad de los derechos humanos individuales y colectivos que prescriben los sistemas normativos regionales de sus marcos constitucionales, hasta las normas ordinarias que regulan derechos específicos como la violencia contra la mujer, los derechos sexuales y reproductivos, entre otros.

Se considera positiva la integración de contenidos relacionados con el enfoque en los respectivos programas y/o currículos de formación docente como una forma de transversalización, y es necesario,

partiendo de la realidad y las necesidades educativas, poder diseñar programas de formación continua y permanente, con objetivos, metodologías, contenidos integrales, recursos y sistemas de evaluación concretos y definidos.

Con relación a los sistemas de monitoreo y evaluación de los procesos formativos es uno de los grandes retos en el ámbito regional, ya que las mismas personas entrevistadas la destacan como una de las grandes debilidades.

En cuanto a participación, en muchos de los países no se pudo tener acceso a informes o evaluaciones que permitieran tener este dato, pero, a raíz de las diferentes entrevistas, se puede afirmar que en los últimos diez años, la mayoría de las participantes han sido mujeres, reflejando que la mayoría de docentes de la región, especialmente a nivel preprimaria y primaria, son mujeres, aunque el dato también evidencia las resistencias que tienen muchos hombres docentes ante la temática, por la creencia que es todavía un tema de mujeres. Los datos obtenidos muestran la participación de docentes en algunos de los talleres y no en todos los casos se muestran desagregados por sexo.

Los mayores obstáculos en el ámbito de la formación están los relacionados con los recursos económicos insuficientes, la sobrecarga laboral que supone para el personal docente y las mismas resistencias que conllevan los procesos relacionados con el género. La mayoría de enlaces de la CECC coinciden en que los procesos deben ser voluntarios, que no carguen a las y los docentes, que se integren en su proceso de formación docente, que tengan acompañamiento y que deben fundamentarse en metodologías participativas.

### **6.3.5. Grado de incorporación de los derechos de las mujeres en las escuelas de referentes familiares**

Los cambios en el sistema educativo en cuanto a la eliminación de roles y estereotipos de género, y, por ende, de las desigualdades y discriminación por razón de sexo, no serían posibles, como se ha podido identificar en todo el apartado, sin los procesos de información y sensibilización con toda la comunidad educativa. Aquí no puede quedar excluida la población de referentes familiares. Es la familia, entendida en toda su diversidad, aquel espacio de socialización primaria y de interacción y de gran influencia para la niñez y la adolescencia, lo que hace indispensable integrarla en la formación en derechos humanos de las mujeres.

Si bien en todos los países se cuenta con programas y/o procesos de sensibilización y encuentros con referentes familiares en los centros educativos, no se tuvo acceso a muchos de ellos, por lo que tampoco a su nivel de incorporación de los derechos humanos de las mujeres. Tal es el caso de Costa Rica, en el que se pudo identificar que existió un proceso de sensibilización para las familias dentro del programa “Escuelas para el Cambio”, pero no se pudo identificar la documentación necesaria que recopile los datos de este.

De los países donde se ha podido acceder a información sobre los procesos, se identifican, por un lado, a Nicaragua y Panamá, donde los diferentes contenidos se incorporan como temas dentro del programa habitual con las y los referentes familiares y, por otro lado, El Salvador y Honduras, donde se han diseñado procesos específicos de sensibilización sobre temáticas relacionadas con los derechos humanos de las mujeres. El cuadro siguiente muestra las principales características de los procesos con referentes familiares, pudiendo identificar las semejanzas y diferencias. En términos generales, independientemente de si es a través de programas específicos o por medio de jornadas dentro de un programa más amplio, las temáticas con relación a los derechos humanos de las mujeres comunes en todos los países son el tema de los roles y estereotipos de género, la violencia contra las mujeres y la prevención del embarazo adolescente.

## Cuadro 14.

### Características de los procesos a referentes familiares en los países miembros del SICA

País	Instrumento	Características	Temáticas
El Salvador	Guía de facilitación para uso del personal docente. “Convivimos en igualdad: Referentes familiares”.	Forma parte del “Programa de formación en Educación no sexista”. Objetivo: Concientizar sobre la importancia de ofrecer, desde el ámbito familiar, una educación que, a través de las transformaciones necesarias, genere relaciones de igualdad y equidad de género, entre todas las personas que conviven en la familia. Metodología: ocho sesiones prácticas y material de apoyo para su implementación, incorporando la perspectiva participativa y haciendo de las jornadas espacios vivenciales y de aprendizaje colectivo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Familias libres de mandatos de género.</li> <li>2. Corresponsabilidad en las familias.</li> <li>3. División sexual del trabajo: trabajo productivo y reproductivo.</li> <li>4. Igualdad y equidad entre mujeres y hombres.</li> <li>5. Estereotipos y cuidado del cuerpo.</li> <li>6. Derechos humanos de las mujeres.</li> <li>7. Prevención de la violencia de género.</li> <li>8. Prevención del embarazo adolescente.</li> </ol>
	Guía metodológica sobre educación integral de la sexualidad: Educación familia.	Forma parte del programa de Educación Integral de la sexualidad. Objetivo: Contar con una herramienta metodológica en la temática de educación integral de la sexualidad, con enfoque de género y derechos humanos, que permita la sensibilización de las familias de la comunidad educativa. Metodología: 9 sesiones prácticas con sus objetivos, contenidos, metodología, actividades y recursos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoestima.</li> <li>2. Habilidades para la vida.</li> <li>3. Proyecto de vida.</li> <li>4. Diferencias sexuales e igualdad de derechos entre hombres y mujeres.</li> <li>5. Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos.</li> <li>6. Violencia de género contra las mujeres.</li> <li>7. Sexualidad: concepto y componentes.</li> <li>8. Amor, límites y autonomía.</li> <li>9. Salud sexual y salud reproductiva.</li> </ol>
Honduras	Guía de Trabajo Escuela para Madres, Padres de Familia, Tutores y/o Encargados”: Educación integral en sexualidad.	Consta de 8 sesiones en las que se trabajan diversos temas desde el enfoque de Educación Integral de la sexualidad, destacando la Unidad 4 donde se abordan las relaciones de equidad de género en la familia y en la Escuela, el respeto a la diversidad y la no discriminación y los estereotipos de género que debemos superar; y la unidad 5 contempla la violencia de género y, específicamente, la violencia en el noviazgo. El acoso y el abuso sexual, la trata de personas y los riesgos de la migración ilegal.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendiendo a comunicarnos con nuestros hijos.</li> <li>2. Acompañando el crecimiento y desarrollo de nuestros hijos.</li> <li>3. Acompañando nuestros hijos en su escolaridad.</li> <li>4. Ejerciendo nuestros derechos y enseñando a nuestros hijos a ser mejores ciudadanos.</li> <li>5. Prevenimos la violencia.</li> <li>6. Ayudando a nuestros hijos a tomar decisiones.</li> <li>7. Enseñamos a nuestros hijos a expresar sus emociones.</li> <li>8. Somos padres y madres responsables.</li> </ol>



Nicaragua	Programa: Encuentros para padres y madres.	Programa que se enmarca en las políticas de estado referentes al fortalecimiento de la familia nicaragüense y prevención de la violencia. Forma parte del Plan Estratégico de Educación y cuenta con un currículo construido anualmente. Se basa en la realización de jornadas mensuales.	1. Cuido de la vida. 2. Prevención de las adicciones. 3. Embarazo adolescente. 4. Pautas de crianza con ternura. 5. Roles de género. 6. Complementariedad entre hombres y mujeres en la familia <sup>49</sup>
Panamá	Escuelas de madres y padres.	Los temas son desarrollados por docentes, personas expertas en el tema que son invitadas por las escuelas y el personal de la Oficina de Población, que en ocasiones también es invitado para desarrollar estos temas.	No se ha accedido a programas y temáticas.

Fuente: Elaboración propia con base a la información obtenida en las entrevistas y la revisión documental

El cuadro muestra la existencia de este tipo de programas, pero no se puede analizar cuál ha sido su implementación porque no se disponen de herramientas de monitoreo y evaluación de dichos procesos.

#### 6.4. La Práctica Educativa como Reto

Es importante señalar la dificultad de una completa apreciación sobre la incorporación de los derechos humanos de las mujeres en la práctica educativa sin haber realizado una observación y acercamiento a la cotidianidad de los centros escolares. Aun así, la información obtenida en las entrevistas ha permitido hacer diversas señalizaciones sobre la realidad de estos centros escolares.

La práctica educativa es el último eslabón de concretización de las disposiciones que emanan de los marcos normativos, de políticas públicas y de los documentos de los ministerios de educación que se han analizado a lo largo de este diagnóstico. El centro educativo se convierte en el espacio en el que se materializan estas transformaciones dirigidas a la equidad e igualdad entre mujeres y hombres. El Secretario Ejecutivo de la CECC/SICA resume este reto fundamental de la práctica educativa de la siguiente manera: *“El gran problema en la educación es la falta de coherencia entre el discurso y la acción. (...) Normalmente en las declaratorias curriculares de educación estos elementos están presentes, pero en el desarrollo del proceso educativo muchas veces hay un alejamiento de lo que se plantea programáticamente en el ejercicio docente en las aulas de clases.”*

A pesar de estos logros, en cada país se siguen produciendo, con diferentes grados y con las peculiaridades de cada uno de ellos, ciertos fenómenos que reflejan un déficit en esta incorporación de los derechos de las mujeres en la práctica educativa. Los instrumentos sobre equidad e igualdad de género regionales y nacionales están diseñados teniendo como objetivo final las transformaciones en las y los estudiantes, para promover una sociedad más justa e igualitaria, pero en este proceso existen brechas y vacíos que dificultan el cumplimiento de estos objetivos *“Uno de los afanes míos es no quedarnos con el personal docente nada más, yo puedo dar muchos procesos de sensibilización a*

<sup>49</sup> Estos temas son citados durante la entrevista realizada a las enlaces de la CECC y del COMMCA a modo de ejemplo, pero no se pudo tener acceso al currículo del programa formativo para padres y madres.

*docentes, a los enlaces, pero no llega a los estudiantes, quedan en la periferia y no llegan (los esfuerzos de sensibilización) a los estudiantes”* (Enlace CECC, Panamá).

Como se ha mencionado, la transversalización de la equidad e igualdad en la educación requiere de un abordaje integral de derechos, un análisis profundo de las dinámicas escolares que van desde los contenidos que se priorizan en los currículos, la organización del propio centro, las actitudes y prácticas del personal docente y administrativo, entre otras. La efectiva y plena incorporación de los derechos de las mujeres en el sistema educativo implica una transformación de los contenidos del currículo explícito, pero, también, es fundamental centrar la atención en los mensajes que se transmiten a través del currículo oculto que lo constituyen las ideas, valores, mensajes, lenguajes, prácticas pedagógicas y otras, los cuales están tan interiorizados y naturalizados que siguen produciendo y reproduciendo las desigualdades de género sin ser consciente, en muchos casos, de ello.

Como se ha señalado en el apartado anterior, la formación de las personas tomadoras de decisión, de docentes y personal administrativo sobre el enfoque integral de los derechos es un elemento clave e imprescindible para concretizar en el sistema educativo todos los avances sobre los derechos humanos de las mujeres que se han desarrollado a nivel internacional, regional y nacional. Esta formación requiere no solo de un aprendizaje de contenidos relativos a los derechos de las mujeres, sino que es fundamental aprender a mirar la realidad desde una perspectiva de una educación y cultura no sexista, que permita visibilizar los mensajes que siguen transmitiendo las desigualdades de género y, a partir de esa identificación, realizar los cambios necesarios en la práctica educativa. Esta necesidad la expresa una de las personas entrevistadas de la siguiente manera *“Esas modificaciones se hacen (contenidos sobre derechos de las mujeres), pero el docente cuando las recibe en el aula va a decir lo que él tiene en la cabeza, no lo que está escrito, esto es un elemento para tener en cuenta”* (Enlace CECC, República Dominicana).

Por ello, se puede manifestar que en el sistema educativo predominan los discursos de igualdad y no de discriminación entre niñas y niños, pero en las dinámicas del centro educativo persiste la transmisión de roles y estereotipos de género, como se señala en el siguiente comentario *“En la delegación de tareas (en el aula), por ejemplo, a las niñas se les asigna barrer y trapear y a los niños, sacar la basura. Esto pasa más a nivel de primaria que en preprimaria”* (Enlace CECC, Belice).

Como ya se ha analizado anteriormente, en todos los países se han realizado esfuerzos en la formación docente, por lo que se puede señalar un cierto nivel de avance a nivel de conocimientos sobre los derechos humanos de las mujeres, sin embargo, no se ha logrado la formulación de un programa integral que desarrolle la apropiación e interiorización suficiente de esta temática para el desarrollo en el aula, por lo que se continúan reproduciendo actitudes y prácticas que siguen transmitiendo mandatos, roles y estereotipos de género.

Otras de las manifestaciones expresadas son la incomodidad y la falta de experiencia que indica el personal docente para abordar los temas incluidos en la educación integral de la sexualidad.

¿A qué se deben estas realidades? Hay más coincidencia que diferencia en las respuestas de los enlaces de los distintos países: en los procesos de socialización predominan los mensajes que reproducen los estereotipos y roles de género tradicionales, alguno de ellos explícitos y otros mucho más sutiles, y esto sigue ocurriendo en los centros educativos; solo un porcentaje de docentes han recibido formación sobre el enfoque de género, formación que mayoritariamente está centrada en la transmisión de conocimientos más que en herramientas concretas que permitan la transversalización del enfoque de género; y el escaso acompañamiento técnico e institucional para la operativización del marco legal relativo a la equidad de género en el sistema educativo en general y en las escuelas en particular.

Por tanto, para poder hablar de cambios en la práctica educativa, se hace necesario la realización de procesos formativos sistemáticos con el personal docente que no implique cargas extras y que reciban el debido acompañamiento y asesoría permanente para la implementación en su práctica docente. Se valora que los procesos de estas características que implican cambios de patrones ideológico-culturales deben de ser a largo plazo y sostenidos en el tiempo.

Otro motivo presente en las respuestas de la mayoría de las enlaces es el discurso conservador de tendencias religiosas, que algunas veces limita la promoción de la equidad de derechos para las mujeres. Algunos enlaces comentan que existe presión por parte de grupos sociales conservadores, mientras que otras consideran que la identidad conservadora de creencias y valores de muchas y muchos docentes intervienen en sus decisiones sobre el proceso educativo, en detrimento del reconocimiento, aplicación y ejercicio efectivo de los derechos humanos de las mujeres.

Como se comentaba en la dimensión anterior, la mayoría de los países cuentan con experiencias en las que estos grupos fundamentalistas han paralizado o dificultado la implementación de ciertos programas educativos, sobre todo, los relacionados con la educación integral de la sexualidad.

En este marco, cobran su importancia los distintos programas y planes de los ministerios de Educación para contribuir a la transformación de las relaciones de género y la incorporación de los derechos humanos de las mujeres dentro y fuera del sistema educativo. Aunque se haya tenido acceso muy limitado a los indicadores de cumplimiento de estos programas y planes, así como informes de monitoreo o sistematización, es de especial mención algunas experiencias novedosas como el desarrollo de materiales digitales para disminuir la brecha tecnológica a partir de recursos educativos digitales ajustadas a la política de igualdad de género y la elaboración de un archivo digital para la identificación y seguimiento de situaciones de embarazo, maternidad y paternidad de estudiantes adolescentes en el marco del Programa “Abordaje Integral del Embarazo Adolescente” en Costa Rica, a fin de apoyar integralmente a esta población en estado de vulnerabilidad. En Costa Rica también hubo algunos avances en la producción de registros de información desagregada por sexo u otra condición asociada a la interseccionalidad, capacitando al personal en el Protocolo de atención a la población estudiantil que presenta lesiones autoinfligidas y/o en riesgo por tentativa de suicidio, y dando asesoría en el Protocolo de atención al bullying en población LGTBI. De hecho, todos los países han realizado algún nivel de capacitación del personal docente en temas relacionados con los derechos humanos de las mujeres. Son prácticas favorables para el cumplimiento de las políticas nacionales y del Objetivo de Desarrollo Sustentable 4 y 5, referente a la educación. En varios países se ha logrado estimular el interés del personal docente para incluir la temática en sus clases.

Sin embargo, al no contar con registros sobre la participación de docentes en estos procesos, ni sistematizar tiempos, continuidad y multiplicación de conocimientos, no es posible medir su cobertura y, mucho menos, su impacto. Esta es la situación de la mayoría de los programas y planes revisados en el marco de esta investigación, por lo cual, se recomienda un estudio en situ para conocer la verdadera práctica educativa. Como el Secretario Ejecutivo de la CECC/SICA menciona *“Estos temas son de convivencia diaria”*.

## 7. Conclusiones

1. Todos los países han desarrollado amplios marcos normativos desde los preceptos constitucionales hasta políticas públicas que promueven la equidad e igualdad entre hombres y mujeres, así como sus derechos individuales y colectivos. La mayoría de ellas contienen disposiciones claras para los Ministerios de Educación con el objetivo de incluir la temática en los sistemas educativos de cada país, y con ello visibilizar la importancia de la educación para la transformación social y cultural.
2. La mayoría de los Ministerios de Educación de la región cuentan con estructuras propias orientadas a la promoción de los derechos de las mujeres y a la incorporación del enfoque de igualdad y equidad género en la educación. Estas estructuras tienen diferentes márgenes de acción dentro de los ministerios para la transversalización de dicho enfoque en la educación; y muchas veces se enfrentan a resistencias internas para la profundización de las disposiciones educativas presentes en las legislaciones y políticas nacionales.
3. Todos los países cuentan con planes y/o políticas de la mujer o de género que incluyen un eje de educación para la equidad, igualdad o referida a los derechos humanos de las mujeres. Ante ello, los Ministerios de Educación de cada país han desarrollado determinados instrumentos normativos y de política pública relacionados con los derechos humanos de las mujeres. El Salvador y Costa Rica cuentan con políticas de equidad e igualdad de género propias del sector educativo, Honduras se encuentra en proceso de construcción de dicha política y Guatemala tiene una estrategia de género. A pesar de estos avances en las legislaciones nacionales y las propias de los ministerios de educación sobre los derechos de las mujeres, la legislación y política base que rige los sectores educativos de cada país (Leyes de Educación, Políticas y Planes para el Sector Educativo, etc.), no se incorpora este mandato o no la hace explícitamente y con la suficiente profundización. En algunos casos puede ser debido al hecho que, cronológicamente, las normativas macros existen desde antes de las políticas relacionadas con los derechos humanos de las mujeres. En este sentido, se destaca como un avance, la Reforma a la Ley General de Educación de El Salvador hecha en el año 2011, que establece la construcción de la Política de Equidad e Igualdad de Género en el Ministerio de Educación con el objetivo de la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad objetiva entre los alumnos y las alumnas y regula el derecho de permanencia al sistema de las adolescentes embarazadas o en periodo de lactancia.
4. La Región SICA presenta un déficit significativo de fuentes de información y datos actualizados, confiables y comparables. La ausencia de datos es aún más marcada en los grupos poblacionales pertenecientes a las diversas etnias existentes a lo largo de la región y, dentro de este segmento, son las mujeres, niñas y adolescentes las menos visibilizadas por las estadísticas. La carencia de una estandarización de los indicadores, particularmente, los relacionados con la cobertura educativa y desagregados por sexo, constituye una limitante a la hora de profundizar en el conocimiento y análisis del grado de acceso real que la población femenina tiene a los sistemas educativos de cada una de las naciones.
5. Es incuestionable que los países de la Región han hecho esfuerzos importantes por incrementar la cobertura educativa en los niveles de preprimaria y primaria. En los últimos 5 años, algunos países han logrado aumentar la tasa bruta de matrícula hasta en 10 puntos porcentuales en preprimaria y, en primaria, muchos están cerca de alcanzar la universalización. A pesar de estos avances, los indicadores muestran que en algunas naciones entre el 40 % y 50 % de la población menor de 6 años sigue estando fuera del sistema educativo.
6. En cuanto a la educación en preprimaria, existe un déficit significativo en la cobertura, pero también en el desarrollo de planes y programas en el currículo que refuercen los derechos humanos de las mujeres. Considerando que la primera infancia (0 – 7 años) es la etapa de la vida de mayor desarrollo social,

emocional, cognitivo y físico y se adquieren, mayoritariamente, valores, creencias y normas sociales. Es clave garantizar una cobertura de 100 %, incorporando de manera más explícita un enfoque de derechos humanos, igualdad y equidad entre hombres y mujeres, y de cultura de paz.

7. Si bien es cierto que el grado de acceso de las niñas a los niveles de preprimaria y primaria es muy cercano al acceso que tienen los niños, en la mayoría de las naciones existe una brecha negativa para las niñas que oscila entre 3 y 5 puntos para preprimaria; en primaria la diferencia va de los 6 a 10 puntos, lo que sugiere que las niñas de 4 a 11 años de edad tendrían menores oportunidades de ser matriculadas en un Centro Educativo que los niños.
8. El mayor nivel de abandono de estudios se da en la zona rural, tanto en niños como en niñas. Esta tendencia se mantiene en todos los niveles educativos, concentrándose en secundaria. Cumplir con el derecho a la educación implica atender las causas que motivan este abandono y generan exclusión. Las razones más nombradas tienen que ver con limitaciones económicas familiares, así como de la necesidad de trabajar y contribuir económicamente, evidenciándose aquí los patrones y roles de género todavía arraigados en la región, que hace que buen porcentaje de niñas, adolescentes y jóvenes mujeres se vean obligadas a dejar de estudiar para dedicarse a los quehaceres del hogar. Todo ello se ve reflejado también en otras causales que expresan las niñas como lo son la violencia, el embarazo y la maternidad en niñas y adolescentes.
9. La mayoría de los países han hecho esfuerzos para impulsar la transversalización del enfoque de género en el sistema educativo. Existen planes, programas, orientaciones, guías, manuales y materiales didácticos para facilitar esta labor, pero en muchos de los casos, se conforman todavía como iniciativas aisladas y parciales. Existen distintos factores que contrarrestan o frenan la efectividad de estos esfuerzos: la interiorización en el personal administrativo y personal docente de los valores, creencias, actitudes y comportamientos dominantes que contradicen los derechos humanos de las mujeres, apareciendo en los currículos ocultos de las aulas, la falta de una labor sistemática de formación docente que permite las transformaciones necesarias en la práctica educativa y las reivindicaciones laborales de las y los docentes que batallan diariamente con la sobrecarga laboral. Además, sería importante indagar con las y los docentes, el nivel de conocimiento que tienen sobre las normativas e instrumentos de los ministerios que pretenden contribuir a la incorporación de los derechos humanos de las mujeres en el sistema educativo.
10. Hay una necesidad apremiante de desarrollar procesos sistemáticos de formación en materia de los derechos humanos de las mujeres en el sistema educativo, para promover avances en las aulas al respecto. Aunque la mayoría de los países han desarrollado experiencias de formación sobre temas relacionados, no existe un programa regional integral permanente que forme, sensibilice y capacite sobre los derechos humanos individuales y colectivos de las mujeres y su transversalización en el sistema educativo. El Salvador es el único país de la región que documenta un proceso nacional y sistemático de capacitación en cascada, con contenidos que provocan reflexión sobre los distintos desafíos para el cumplimiento de los derechos humanos de las mujeres.
11. Los diferentes programas y procesos específicos identificados en la región con relación a la equidad e igualdad de género se centran, sobre todo, en los niveles de primaria y secundaria, siendo su incorporación en los niveles de preprimaria uno de los retos de muchos de los ministerios de Educación.
12. La Educación Integral de la Sexualidad (EIS) está en un primer lugar en las estrategias que desarrollan los distintos países para promover los derechos humanos de las mujeres. Es una estrategia valiosa en cuanto aporta al desarrollo de conocimientos, actitudes y prácticas que contrarrestan los embarazos adolescentes, así como la violencia sexual. Sin embargo, la EIS no agota la totalidad de preocupaciones, temáticas ni debates alrededor de los derechos humanos de las mujeres. En este sentido, es necesario

verla como una contribución a la promoción de estos derechos, pero no la principal y mucho menos la única.

13. La existencia de protocolos de actuación en la mayoría de los países, orientados sobre todo a la prevención, atención y erradicación de las violencias ocurridas en la escuela y, en el caso de El Salvador, Nicaragua, República Dominicana y Costa Rica, también a la atención de las adolescentes embarazadas y madres, supone un avance en cuanto a la promoción y defensa de los derechos humanos de las mujeres en los centros escolares. Sin embargo, la mera existencia no implica su aplicación, puesto que se identifican algunas limitantes con relación a ello, o bien por desconocimiento de la herramienta o bien por falta de sensibilización y/o capacitación, tanto en su uso como en las temáticas en cuestión.
14. Existe en la región un incremento de programas educativos enfocados en la convivencia, la ciudadanía, la educación en valores y los derechos humanos, los cuales, bajo el paraguas de la cultura de paz, aportan de alguna forma a la promoción de algunos de los derechos humanos de las mujeres.
15. Según las personas entrevistadas, se percibe una escasa incorporación del enfoque de género en la cotidianeidad y realidad de la escuela y de los salones de clase. Las transformaciones sociales y culturales a las que se pretenden contribuir en los marcos normativos y programáticos no se concretizan con suficiente claridad y fuerza hacia las y los estudiantes, quienes son el fin último de la educación.
16. En general, una de las limitantes que aparece de forma reiterativa en toda la región, en cuanto a la incorporación de los derechos humanos de las mujeres en los sistemas educativos ha sido relacionada con el factor económico. Los presupuestos necesarios para realizar los cambios que supone la incorporación de este enfoque en todos los niveles (políticas, currículos, programas, protocolos, formación docente, etc.) han sido escasos en la mayoría de los países, tanto los destinados a la educación en general, como a los derechos humanos de las mujeres dentro del ámbito educativo. Por lo que se aconseja iniciar con la preprimaria y la primaria y gradualmente asumir los niveles subsiguientes.
17. Otro elemento común en toda la región es la falta de sistemas de monitoreo y evaluación que permitan medir la calidad de la educación y los avances en la consecución de los ODS, pero también para medir explícitamente el nivel de incorporación de los derechos humanos de las mujeres en los sistemas educativos.

## 8. Recomendaciones

1. Para contar con una radiografía más exacta de la incorporación de los derechos humanos de las mujeres, es necesario realizar un estudio a nivel de los centros escolares. Todas las normativas, políticas, planes, programas, protocolos y otros instrumentos tienen su concretización en la práctica cotidiana de las escuelas. Por lo tanto, es necesario desarrollar un diagnóstico de estas prácticas que puede arrojar información veraz de la incorporación de los derechos humanos de las mujeres en la cotidianidad de los centros escolares, contando con las opiniones y valoraciones de direcciones escolares, estudiantes, madres y padres de familia, y abrir nuevas ventanas para conocer esta realidad.
2. Las distintas normativas desarrolladas en los últimos años para incorporar los derechos humanos de las mujeres son avances importantes y deben ser reflejados en la legislación, políticas y planes marcos de educación. Se hace importante reformar, enmendar o, de otra forma, actualizar estos marcos educativos generales para armonizar los instrumentos.

3. La institucionalización del enfoque de equidad e igualdad de género en la educación requiere de estrategias amplias de intervención en todos los niveles del sistema educativo, por medio de proporcionar a la escuela los recursos técnicos, herramientas, metodologías, pedagogías y el acompañamiento necesario para los cambios y transformaciones deseadas. Además, implica efectuar cambios dentro de los propios ministerios de educación, por lo que se hace necesario que en los procesos de formación se incorporen personas tomadoras de decisiones que faciliten las alianzas dentro de los ministerios, y disminuir así las resistencias que normalmente existen.
4. Crear programas sistemáticos de formación y sensibilización docente en materia de derechos humanos de las mujeres en cada país, con sus respectivos objetivos, contenidos, metodología, herramientas, perfiles de entrada y salida, procesos de seguimiento y evaluación, que permitan monitorear su aplicación y su respectivo presupuesto; es el camino imprescindible para ir transformando valores, actitudes, conocimientos y prácticas, y que de esta manera se fomente la equidad y la igualdad de derechos para las mujeres. Esta formación docente debe incorporarse de forma orgánica en los procesos de actualización docente, de tal forma que no repercuta en cargas adicionales a las que ya tiene este personal, pero también debería irse incorporando a la formación inicial docente.
5. La creación del Nuevo Sistema Regional de Indicadores Educativos (SRIE) para el monitoreo de la PEC 2013-2030 es un avance determinante para fortalecer los sistemas de información educativa para Centroamérica y República Dominicana, que la CECC/SICA está implementando junto al Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS). Echar a andar este nuevo sistema es imperativo para hacer un seguimiento efectivo del nivel de avance de la región en el cumplimiento de las metas establecidas en la PEC, pero también, para diseñar estrategias y políticas que lleven a la región a las transformaciones necesarias para alcanzar una educación de calidad, igualitaria y equitativa para mujeres y hombres.
6. Ampliar la cobertura en el nivel de preprimaria es uno de los principales desafíos que enfrenta la región, pues la atención y educación de la primera infancia es fundamental para el desarrollo humano. Por ello, es preciso tomar las medidas necesarias para investigar y profundizar en las causas que limitan el acceso equitativo de la población infantil a la educación preescolar, con el fin de diseñar estrategias que coadyuven a mejorar el acceso y permanencia en el sistema escolar, especialmente el de la población femenina. Los países han llevado a cabo una serie de estrategias para ampliar la cobertura y garantizar la permanencia escolar. Sus esfuerzos se han focalizado en programas de ayuda económica a las familias; la entrega de paquetes escolares y la alimentación dentro del Centro Educativo. Además de estos proyectos, es necesario diseñar políticas destinadas a eliminar los patrones y prejuicios de género que persisten dentro de la comunidad y las familias, que limitan el acceso de las niñas y adolescentes al sistema educativo.
7. Es importante hacer adecuaciones metodológicas para facilitar la apropiación e internalización de los contenidos sobre la igualdad entre mujeres y hombres, aportando a la necesaria transformación cultural que requiere la región. Estas metodologías pueden fundamentarse en lo lúdico y participativo, a fin de generar un mayor nivel de motivación y aprendizaje significativo.
8. Se recomienda, además, la instalación de unidades psicosociales en los centros escolares para que se garantice la atención a víctimas de la violencia y prevención de la violencia.
9. Todos los países de la región se beneficiarían de institucionalizar sistemas de monitoreo y evaluación que les permitan medir la calidad de la educación y los avances en la consecución de los ODS, pero también para medir explícitamente el nivel de incorporación de los derechos humanos de las mujeres en los sistemas educativos. Sin contar con estos sistemas, no hay forma de identificar los verdaderos logros ni tampoco encontrar los obstáculos para superarlos y avanzar hacia la calidad educativa y la promoción y el cumplimiento de los derechos humanos de las mujeres. Vale mencionar que los sistemas de

monitoreo y evaluación deben incluir una revisión permanente de la aplicación de los distintos instrumentos: políticas, planes, programas, protocolos, etc.

10. En cuanto al presupuesto, es claro que, sin financiamiento, no es posible realizar avances en la materia. Esto implica la necesidad de armonizar los presupuestos nacionales para educación con el 7 % establecido por el UNESCO, a fin de posibilitar una educación universal no sexista, capaz de contribuir al desarrollo de las naciones y realizar esfuerzos de lobbying con organismos multilaterales y donantes para que logren dimensionar la importancia del ámbito educativo y de avanzar en el cumplimiento de los derechos humanos de las mujeres como contemplan las constituciones y normativas nacionales de educación y otras, asimismo, comprometerse financieramente con estos derechos.
11. Se recomienda que el COMMCA/SICA diseñe e implemente un programa o curso integral de derechos humanos de las mujeres para el personal de los sistemas educativos de los distintos países, que se desarrolle en cascada para que llegue a todo el personal docente y a toda la comunidad educativa.



## 9. Referencias bibliográficas

- Banco Mundial. (2016). Poverty and Shared Prosperity 2016, Taking on Equality. Recuperado el 23 de Septiembre de 2020, de <http://documents1.worldbank.org/curated/es/242251476706821424/pdf/109215-REVISED-PUBLIC-PUBLIC.pdf>
- Banco Mundial. (s.f.). Recuperado el 22 de Septiembre de 2020, de <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519-world-bank-country-and-lending-groups>
- Bonal Sarro X. (1998). Sociología de la educación, una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. España, Paidós
- Brown, L. C., & Soto, H. W. (2007). Reflexiones sobre equidad de género y educación inicial. *InterSedes*, 8(14).
- Cartín, D. (2019). Menores de edad que Estudian y Trabajan, o Abandonaron los Estudios por Motivos de Trabajo, Curso Lectivo 2019. Dirección de Planificación Institucional, Departamento de Análisis Estadístico. Ministerio de Educación.
- Castillo Sánchez, M., & Gamboa Araya, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades investigativas en educación*, 13(1), 391-407.
- Caviedes, E. G., Barrientos, A. V., & Fernández, P. P. (2006). La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. *Equidad de género*, 99.
- De la Cruz, Carmen (2007). Género, derechos y desarrollo humano. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) San Salvador.
- CEPAL. (2018). Atlas de la migración en los países del norte de Centroamérica. ECLAC.
- CEPAL. (8 de Junio de 2017). Comunicado de Prensa: Pese a avances recientes, América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo. Recuperado el 2020 de Septiembre de 23, de <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-pese-avances-recientes-america-latina-sigue-siendo-la-region-mas-desigual-mundo>
- CEPAL. (2019). Panorama Social de América Latina. Santiago: ONU.
- Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). (2013). Política Educativa Centroamericana PEC 2013-2030. Ciudad de Guatemala: Sistema de Integración Centroamericano SICA.
- Expansión/Datosmacro. (s.f.). Belice: Economía y Demografía. Recuperado el 14 de julio de 2020, de <https://datosmacro.expansion.com/paises/belice>
- Facio, A. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho*.
- Fondo Centroamericano de Mujeres. (Marzo de 2019). Realidad Migratoria de Niñas, Adolescentes. Recuperado el 27 de septiembre de 2020, de <https://www.fcmujeres.org/wp-content/uploads/2020/06/Resumen-ejecutivo-migraci%C3%B3n-.pdf>
- García Prince, E. (2008). Políticas de igualdad, equidad y Gender Mainstreaming ¿de qué estamos hablando? PNUD.
- Guerra, S. (1997). Currículum oculto y construcción de género en la escuela. Málaga: Universidad de Málaga
- Hill Collins, P. (2000). Pensamiento Feminista Negro: el conocimiento, la conciencia y la política de empoderamiento.
- IndexMundi. (s.f.). Recuperado el 23 de septiembre de 2020, de Índice de Gini, Ranking de países: <https://www.indexmundi.com/es/datos/indicadores/SI.POV.GINI/rankings>

Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano (2016). Plan Nacional de formación permanente: Actualizándonos. Ministerio de Educación Pública. Costa Rica

Instituto Nacional de Estadísticas INE. (2018). Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples EPHPM. Tegucigalpa, Honduras.

Instituto Nacional de Estadísticas de Guatemala. (2019). XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda. Guatemala: Instituto Nacional de Estadísticas.

Lagarde, M. (2001). Género y feminismo: desarrollo humano y democracia. Madrid: Horas y horas editorial.

Luciano, Diaz y Karen Padilla. (2012). Violencia sexual en El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua: Análisis de datos primarios y secundarios. (I. Centroamérica, Ed.) Recuperado el 25 de septiembre de 2020, de <http://derechosdelamujer.org/wp-content/uploads/2016/02/Violencia-sexual-en-El-Salvador-Guatemala-Honduras-y-Nicaragua-Analisis-de-datos-primarios-y-secundarios.pdf>

Magliano, M. J. (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. Revista Estudios Feministas, 23(3), 691-712.

Munévar, D. I., & Villaseñor, M. L. (2005). Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes. La ventana. Revista de estudios de género, 3(21), 44-68.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT). Censo Escolar -Sistema Regular. Ministerio de Economía, Dirección General de Estadísticas y Censos (DIGESTYC). El Salvador: Estimaciones y proyecciones de población nacional 2005 – 2050 departamental 2005-2025 (revisión 2014). San Salvador, 2014

Ministerio de Educación. (2019). Anuario Estadístico de la Educación de Guatemala, años 1992 al 2019. 7 de septiembre de 2019, de Ministerio de Educación Sitio web: <http://estadistica.mineduc.gob.gt/Anuario/home.html>

Ministerio de Educación de Nicaragua. (2017). Plan de Educación 2017-202. Calidad Educativa y Formación Integral con Protagonismo de la Comunidad Educativa. Managua, Nicaragua: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016). Plan Estratégico de Educación 2016-2020. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.

Ministry of Education, Sports, Youth and Culture. (2017). Out-Of-School Children Initiative (OOSCI), Versión borrador 2017. Belice. Ministry of Education, Sports, Youth and Culture

Ministry of Education, Youth, Sports and Culture (2019). Abstract of Education Statistics 2018/2019. Belice City,

Ministerio de Educación. (2019). Expansión del Sistema Educativo Costarricense. San José Costa Rica: Ministerio de Educación

Mugarik Gabe, (2017). Flores en el asfalto. Causas e impactos de las violencias machistas en las vidas de mujeres víctimas y sobrevivientes. Mugarik Gabe, Universidad del País Vasco y Hegoa.

ONU (s.f.). Noticias ONU. Recuperado el 23 de septiembre de 2020, de <https://news.un.org/es/story/2018/02/1427081>

Oficina Internacional de Migración. (s.f.). OIM Migración: Oficina para Centroamérica, Norteamérica y el Caribe. Recuperado el 2020 de septiembre de 27, de <https://rosanjose.iom.int/site/es/genero-y-migracion>

Oficina Nacional de Estadísticas ONE. (2018). Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples ENHOGAR. Santo Domingo, República Dominicana: ONE.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2019). La atención y educación de la Primera Infancia. 19 de septiembre de 2020, de UNESCO Sitio web: <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>

OMS. (s.f.). Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 18 de septiembre de 2020, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>

OPS. (s.f.). Recuperado el 14 de julio de 2020, de [https://www.paho.org/salud-en-las-americas-2017/?post\\_t\\_es=belice&lang=es](https://www.paho.org/salud-en-las-americas-2017/?post_t_es=belice&lang=es)

OPS. (s.f.). Organización Panamericana de la Salud, Guatemala. Recuperado el 26 de septiembre de 2020, de [https://www.paho.org/gut/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1174:la-violencia-contr-la-mujer-afecta-a-casi-el-60-de-las-mujeres-en-algunos-paises-de-las-americas&Itemid=441](https://www.paho.org/gut/index.php?option=com_content&view=article&id=1174:la-violencia-contr-la-mujer-afecta-a-casi-el-60-de-las-mujeres-en-algunos-paises-de-las-americas&Itemid=441)

Pérez Juste, R. (2015). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática.

Piovesan, F. (2005). La Equidad de Género y los Derechos Humanos de las mujeres en Brasil. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Unidad Mujer y Desarrollo (CEPAL).

PNUD. (s.f.). Recuperado el 14 de julio de 2020, de [http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr\\_theme/country-notes/es/BLZ.pdf](http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/es/BLZ.pdf)

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2016). V Informe del Estado de la Región: Un informe desde Centroamérica y para Centroamérica. San José, Costa Rica.

Programa Estado de la Nación En Desarrollo Humano Sostenible PEN/CONARE. (2016). Quinto Informe Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible. Un Informe desde Centroamérica y para Centroamérica. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible.

Santos Guerra, M.A (s.f). Currículum oculto y construcción de género en la escuela. Universidad de Málaga

Sebastiani, A. (2014). Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias.

Segura, A. M. H. (2011). Una nueva mirada a la formación docente como camino hacia equidad de género. Revista Electrónica Educare, 15(1), 123-135.

Secretaría de Educación. (2017). Informe Sistema Educativo Salvadoreño en Cifras Período Académico 2014-2016. Tegucigalpa, Honduras. Secretaría de Educación.

Subirats, M y Tomé, A. (2010) Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación Barcelona, España. Editorial Octaedro

SICA. (s.f.). Sistema Integrado de Información Estadística del SICA. Recuperado el 13 de julio de 2020, de <https://www.sica.int/si-estad/reporte/tema/demografia>

Statistical Institute of Belice. Belice population & housing census: country report 2010. Belmopán: SIB; 2013. Disponible en: [http://www.sib.org.bz/wp-content/uploads/2017/05/Census\\_Report\\_2010.pdf](http://www.sib.org.bz/wp-content/uploads/2017/05/Census_Report_2010.pdf). Citado en [https://www.paho.org/salud-en-las-americas-2017/?post\\_t\\_es=Belice&lang=es](https://www.paho.org/salud-en-las-americas-2017/?post_t_es=Belice&lang=es)

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). Rosa y azul. la transmisión de los géneros en la escuela . España: Instituto de la Mujer .

Tomé, A. (2018). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. Programa Nahiko.

Vázquez, Norma (2012) Desigualdad de género y violencia sexista: un problema ineludible. Documentos 22. Bilbao. España

Umaña, S. A. (2003). Un matrimonio conveniente: el género y la educación. *Revista Educación*, 27(2), 11-25.