

CAPÍTULO

EDUCACIÓN PREESCOLAR, GENERAL BÁSICA Y DIVERSIFICADA

4

Desigualdades por género en primaria y secundaria

HALLAZGOS RELEVANTES

- La etapa escolar resulta determinante para la identidad de las personas. La interacción con pares y docentes activa y refuerza sesgos de género.
- La identidad de género influye en los intereses, gustos y preferencias de las personas, así como en la confianza en las propias habilidades en campos específicos de conocimiento.
- Existe poca investigación a nivel nacional sobre desigualdades de género en educación preescolar, primaria y secundaria.
- El país cuenta con instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que justifican la importancia de atender las desigualdades de género en todas sus manifestaciones.
- Las desigualdades de género han sido abordadas en la política pública educativa, pero de forma parcial e insuficiente. Los esfuerzos identificados no logran escalar a todo el sistema y tratan solo aspectos puntuales.
- El Programa de Educación para la Sexualidad y la Afectividad constituye un hito en materia de equidad de género en el sistema educativo costarricense. Su implementación abrió espacio inédito y formal para la discusión del tema en la población de estudiantil. Otros programas de estudio solo hacen menciones generales de género en temas específicos.
- Las desigualdades de género se manifiestan de forma distinta para hombres y mujeres en el sistema educativo costarricense.
- El sistema educativo garantiza un acceso equitativo según sexo en preescolar y primaria.
- Los hombres enfrentan dificultades de retención en el sistema por problemas de reprobación y motivación.
- Las mujeres obtienen mejores resultados en las notas escolares, pero enfrentan problemas para aplicar conocimientos científicos y lógico-matemáticos.
- Según pruebas ERCE, Costa Rica registra puntajes más altos y brechas más grandes por género en la región.
- Las mujeres obtienen mejores puntajes en lectura que los hombres en pruebas ERCE.
- Los hombres obtienen puntajes más altos en matemática en pruebas ERCE.
- Cuando se incluye el nivel socioeconómico del hogar como factor de análisis, la ventaja de las mujeres en lectura desaparece, mientras que su desventaja en matemática se mantiene.
- Las brechas de género afectan a todos los estratos socioeconómicos.
- La asistencia a preescolar, la gestión de las tareas escolares, los ambientes no violentos y la mayor tolerancia entre pares son factores que contribuyen a aumentar los puntajes en pruebas ERCE.
- Costa Rica es el país con mayores brechas de género en países de la OCDE.
- Las mujeres obtienen menores puntajes en competencias matemáticas, científicas y digitales de PISA.
- La autoconfianza, la mentalidad de crecimiento y la satisfacción con la propia vida son factores que aumentan el bienestar cognitivo y socioemocional de las personas estudiantes.
- Las mujeres se encuentran en niveles bajos e intermedios de bienestar cognitivo y socioemocional.
- Las personas formadoras de docentes muestran sesgos de género en cuanto a las habilidades de mujeres y hombres para aprender.
- Las personas docentes en carreras de educación apoyan afirmaciones sobre sexismos benevolentes que vinculan a la mujer con condiciones deseables de creatividad, orden y disciplina.
- Las afirmaciones que relacionan al hombre con mejores habilidades matemáticas, científicas, físicas y deportivas tienen bajo apoyo entre personas formadoras de docentes.
- Las personas formadoras de docentes reportan bajo conocimiento y preparación para abordar temas de género, sexismos y desigualdad en sus aulas.
- Los planes de formación de las carreras de educación contienen menciones generales al enfoque de género, pero este no forma parte de sus objetivos de formación de profesionales.
- Existe una brecha entre el perfil profesional de los planes de formación en las universidades y el perfil de docente requerido por el MEP para implementar el abordaje de género en las mallas curriculares.

CAPÍTULO

EDUCACIÓN PREESCOLAR, GENERAL BÁSICA Y DIVERSIFICADA

4

/ Desigualdades por género en primaria y secundaria

INDICE		Introducción
Hallazgos relevantes	211	<p>El presente capítulo analiza las desigualdades de género en la educación general básica y diversificada como una problemática que afecta las trayectorias educativas de la población estudiantil. La falta de igualdad en el campo educativo es una manifestación del incumplimiento de derechos fundamentales de las personas. Al acceder a procesos educativos diferenciados por género (en sus diferentes expresiones), el estudiantado no cuenta con las mismas oportunidades para desarrollar todo su potencial personal, profesional y ciudadano.</p> <p>Desde su inicio, el <i>Informe Estado de la Educación</i> ha incorporado el enfoque de género en sus investigaciones sobre el desempeño de la educación costarricense. Este enfoque aborda aquellos atributos e identidades construidos cultural e históricamente y que se han convertido en trabas para que las personas puedan actuar y decidir en igualdad de condiciones mediante procesos de educación que aseguren el desarrollo de sus capacidades. Además, desde una perspectiva ética, el enfoque de género plantea la igualdad como un principio fundamental para garantizar derechos y oportunidades que contribuyan al desarrollo personal y nacional (PEN, 2000), esto se logra mediante la equidad de género que refiere a la imparcialidad en el trato que reciben las personas de acuerdo con sus necesidades (Escalante, 2022).</p> <p>Aunque las brechas de género se pueden abordar desde distintos ángulos, este capítulo opta por una mirada a partir de aquellas desigualdades en el</p>
Introducción	213	
Importancia de las desigualdades de género en la educación	214	
La política educativa no alcanza: sesgos de género afectan la retención de los hombres y el rendimiento de las mujeres	219	
Docentes en formación no cuentan con herramientas para abordar desigualdades de género en el aula	239	
Recomendaciones de política y acción	246	
		<p>rendimiento académico y el logro estudiantil que tienen como origen la condición de género de las personas. El <i>Informe</i> reconoce que existen diversas identidades y expresiones de género. Sin embargo, la información disponible a nivel nacional solo permite la distinción entre hombres y mujeres para las variables de interés. La mirada desde el rendimiento académico y el logro educativo remite directamente al trabajo del aula y al papel que juegan la figura de la persona docente, el ambiente del centro educativo y los recursos para gestionar la diversidad en el acto educativo. Este enfoque cobra particular relevancia en el contexto nacional actual caracterizado, entre otras, por crecientes presiones para nivelar los aprendizajes de la población estudiantil, la ampliación de brechas educativas, la reducción de la inversión en educación y los problemas de calidad en la formación inicial docente.</p> <p>El argumento central del capítulo es que en la educación primaria y</p>

secundaria persisten desigualdades de género en el rendimiento del estudiantado que reflejan un conjunto de problemas estructurales del sistema educativo. Estas brechas afectan las trayectorias educativas del estudiantado y generan oportunidades de desarrollo dispares, tanto a nivel académico, como profesional y laboral. Las desigualdades se manifiestan en el rendimiento, pero tienen su origen en factores sociales y culturales que se transmiten a través de sesgos, estereotipos y sexismos. Aun así, el centro educativo tiene la potestad y el deber de identificar los mecanismos de reproducción de las desigualdades y actuar sobre estos mediante acciones concretas de aula y de la interacción entre los actores educativos. Este argumento se desarrolla en cinco ideas centrales a lo largo del documento:

- La Educación General Básica y el ciclo Diversificado se configuran como etapas clave, ya sea para reproducir o bien para reducir desigualdades en las trayectorias educativas de la población estudiantil por razones de género.
- El sistema educativo costarricense muestra algunos avances para reducir las desigualdades de género gracias a los logros históricos en el acceso a educación pública gratuita y a la generación de normativas específicas en los últimos 20 años. Estos avances, sin embargo, son insuficientes para reducir de manera sustantiva brechas persistentes entre hombres y mujeres.
- Los datos disponibles revelan problemas de exclusión educativa y bajos rendimientos de los hombres por ambientes poco estimulantes y mayores presiones de salida temprana al mercado laboral. Las mujeres, por su parte, enfrentan mayores dificultades en pruebas estandarizadas de Matemáticas y Ciencias, que están asociados a problemas de autoconfianza y ansiedad. Las desigualdades entre ambos se mantienen en toda la trayectoria educativa y afectan a familias de todas las condiciones económicas.

- El marco normativo existente en el MEP no alcanza. Las políticas e iniciativas actuales no se traducen en acciones concretas para reducir las brechas entre hombres y mujeres o tienen alcance limitado. Debido a ello, el país se aleja de los compromisos internacionales adquiridos en favor de una educación inclusiva y de calidad.
- Es posible reducir las brechas. Se identificaron factores que contribuyen a mejorar el rendimiento y compensar las desigualdades por género. Estos factores se refieren a ámbitos que son competencia directa de los centros educativos y que pueden ser atendidos mediante acciones diarias sostenidas y normativas específicas.
- El profesorado es determinante para implementar cambios o mejoras en el campo educativo, especialmente cuando se trata de promover la igualdad de oportunidades por género. Sin embargo, la consulta realizada a personas formadoras de docentes revela la persistencia de sexismos, sesgos de género y la poca capacitación que reciben en torno al tema.

La investigación en cuanto a brechas de género en primaria y secundaria es escasa en el país, en parte debido a la poca disponibilidad de datos desagregados. En este sentido, el capítulo ofrece un primer acercamiento al estado general de las desigualdades para motivar una discusión nacional que, sobre la base de evidencia científica, permita acelerar y fortalecer su abordaje en la política educativa.

El capítulo se realizó con la colaboración de una red de investigación de expertos nacionales e internacionales que elaboraron con tres ponencias principales. Para realizar las investigaciones y consultas en las universidades públicas, se contó con el apoyo de la Comisión de Decanas de Educación del Conare y autoridades de universidades privadas con carreras en educación. Los documentos base están disponibles para consulta pública en el sitio web: www.estadonacion.or.cr. Para ampliar y complementar los hallazgos de este capítulo, el lector

puede consultar el Capítulo 6 de este *Informe*, el cual aborda las brechas de género que afectan a las mujeres especialmente en las áreas de ingenierías, tecnologías, ciencias y matemáticas en la educación superior.

El documento se organiza en cuatro secciones principales. La primera parte, introduce el abordaje conceptual del tema y la importancia de reducir las brechas de género en el sistema educativo costarricense. La segunda sección describe el desempeño del país en temas de equidad de género a través del análisis de los marcos normativos nacionales e internacionales que establecen compromisos del país en pro de la igualdad de género. También se analizan los registros administrativos del MEP y se procesa la información de factores asociados a las brechas de género con datos de las pruebas estandarizadas del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de la Unesco (2019) y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE (2018) en los cuales Costa Rica participó.

La tercera sección aborda el tema de la formación docente como elemento central para romper el ciclo de reproducción de sesgos, roles y prejuicios asociados al género. Se analizan los planes de formación docente en carreras seleccionadas de universidades públicas y privadas, así como los resultados de una encuesta aplicada a personas formadoras de docentes. Finalmente, el último apartado tiene un carácter propositivo y ofrece una serie de recomendaciones a los distintos actores educativos para avanzar hacia la reducción de las brechas de género y el logro de una educación más inclusiva.

Importancia de las desigualdades de género en la educación

Las desigualdades de género cobran relevancia en la discusión educativa cuando se convierten en obstáculos para el acceso a procesos educativos de calidad. El género, a diferencia del sexo biológico, encierra un conjunto de connotaciones culturales, sociales e históricas que asignan al hombre y a la mujer roles y

expectativas sobre lo que debe hacer, cómo debe comportarse y lo que puede lograr. Sin embargo, la evidencia científica muestra que las diferencias biológicas entre ambos sexos no se asocian a mayores o menores capacidades para aprender (Leaper, 2015; Mind the Gap, 2021). De hecho, Hines (2015) realiza una recopilación de estudios sobre género y desarrollo y no encuentra evidencia para asociar hormonas o características biológicas con mejores desempeños cognitivos según sexo.

Más bien, al contrario: el entrenamiento y la exposición son determinantes para desarrollar habilidades específicas como pensamiento lógico matemático, fluidez de lenguaje o espacialidad. En el campo educativo, “se suele asumir que las niñas van a ser mejores en (y, por lo tanto, preferir) materias de humanidades, mientras que los niños van a tener más aptitudes para materias como las ciencias y las matemáticas. Estas ideas preconcebidas carecen de base biológica alguna y son íntegramente producto de unas expectativas sociales reiteradas y de su influencia sobre las personas” (Mind the Gap, 2021).

Desde esta perspectiva, cualquier factor que impida la igualdad entre géneros es moral, política y económicamente injustificable. El género, entonces, constituye una categoría analítica relevante para evaluar la equidad en los sistemas educativos, pues se impregna de desigualdades socioculturales que se trasladan a las aulas. El género, más que una clasificación, se convierte en una barrera de acceso a conocimientos y habilidades que limita el desarrollo personal y profesional de las personas.

Además, en la etapa escolar y en el espacio educativo las personas forman sus identidades mediante la interiorización de actitudes, preferencias y comportamientos asociados al género con el que se identifican. La identidad de género tiene implicaciones en los resultados que obtiene el estudiantado dentro del sistema educativo y, en consecuencia, en las trayectorias educativas, los estudios superiores y la inserción en el mercado de trabajo.

El género y las desigualdades en educación se han abordado poco en las

investigaciones científicas en Costa Rica. La mayor parte de los estudios existentes se centra en poblaciones universitarias y áreas STEM (Ciencias, Tecnologías, Ingenierías y Matemáticas, por sus siglas en inglés) y hay pocos que den cuenta del tema en una escala mayor que permita concluir sobre la situación a nivel país. Aun así, los estudios disponibles, entre los que se encuentran los realizados para este *Informe*, insisten sobre las disparidades de rendimiento que persisten entre hombres y mujeres durante la etapa escolar y colegial.

Género como categoría para el análisis de las desigualdades en educación

Como en cualquier sistema de organización social, las diferencias son inherentes, pero estas resultan problemáticas cuando se convierten en desigualdades que dificultan los procesos de formación a los que acceden las personas, como ocurre en el caso del género dentro del sistema educativo. Bajo esta premisa, toda desigualdad parte de una diferencia, pero una diferencia constituye una desigualdad cuando se cumplen al menos tres requisitos (PEN, 2017):

El primero es que las diferencias observadas se originen en situaciones independientes de la capacidad e inteligencia de las personas, es decir, que las afecten positiva o negativamente en virtud de su pertenencia a un grupo social (diferencias de origen). El segundo requisito es que prevalezcan a lo largo del tiempo debido a relaciones sociales que sistemáticamente reproduzcan el favorecimiento de origen a unos y el perjuicio a otros (diferencias sostenidas). Por último, que sean de una magnitud tal que superarlas sea poco probable, pese al esfuerzo de los individuos (diferencias radicales o extremas).

Sexo y género son dos conceptos diferentes que se utilizan de manera indistinta y como sinónimos, pero representan aspectos diferentes de la condición humana. Por un lado, el sexo es entendido como un conjunto de aspectos invariantes, anatómicamente distintivos y

propios del cuerpo humano. Por otro lado, género es el significado cultural atribuido al cuerpo; es decir, las formas variables de aculturación del cuerpo humano según en contexto social, espacial y temporal (Butler, 1986). En otras palabras, mientras que el sexo alude a características biológicas y naturales asociadas al cuerpo, el género se atribuye a condiciones sociales artificialmente establecidas a la condición de hombre, mujer o género no binario.

El género como categoría analítica permite analizar la realidad considerando las relaciones sociales y posición que ocupan las personas en la sociedad, a partir de la diversidad de atributos, identidades y experiencias construidas cultural e históricamente en torno a las características sexuales (PEN, 2017). En el proceso de socialización de género, las diferencias se acentúan y consolidan hasta constituir universos segregados, en gran medida antagónicos y ciertamente asimétricos entre mujeres y hombres.

Sexo y género se correlacionan en la medida que las condiciones naturales del sexo se asocian a formas esperadas de comportamiento social según el género de la persona. Si bien la primera es una condición que suele clasificar los cuerpos en hombres y mujeres biológicos, la segunda es una condición cultural, social y temporal que cambia según la geografía y el momento histórico. Al respecto, Leaper (2015) señala que las manifestaciones de comportamientos según género se deben a una interrelación de procesos biológicos, cognitivos, interpersonales y culturales.

Las teorías cognitivas como el esquema de género, la cognición social, el desarrollo cognitivo, entre otras, coinciden en que las personas, en especial a edades tempranas, utilizan sus concepciones de género como guía de comportamiento; por tanto, el género se caracteriza por constituir un proceso de auto socialización. De manera similar, las teorías que se centran en socialización e interacción enfatizan en la influencia que tienen las identidades de género en el pensamiento y comportamiento de las personas (Leaper, 2015). Lo anterior evidencia que género no es equivalente a sexo, pues implica necesariamente la interacción

con el entorno y las expectativas sociales sobre los roles que debe asumir un hombre o una mujer.

El género y la identificación de las personas con su género no son inocuos: las características atribuidas al género limitan o impulsan las concepciones de las personas sobre lo que puede aprender. Tal y como lo plantea Beirute (2023), al hablar de género, se hace referencia a procesos sociales que definen en gran parte lo que una persona llega a ser, e incluso a aprender: “el cerebro refleja la vida que haya llevado cada persona, no solo su sexo. Pero, desde el mismo momento de su nacimiento, niñas y niños suelen verse encaminados por sendas diferentes. El desarrollo cerebral se funde estrechamente con el entorno donde evoluciona” (Mind the Gap, 2021).

Dado que los procesos sociales a los que se enfrentan las personas desde su nacimiento (e incluso previo a este) ayudan a configurar los procesos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades, los agentes de socialización (como docentes y pares) juegan un papel determinante. El centro educativo constituye, pues, un espacio determinante para desempacar preconcepciones asociadas al género y romper ciclos de transmisión de sesgos con el fin de mejorar las oportunidades de todas las personas.

Etapa escolar es determinante en la construcción de identidades y desarrollo de habilidades

La etapa escolar y los centros educativos son fundamentales para la socialización de las personas en todos sus ámbitos, y esto incluye la relacionada con el género. Este periodo influye en los comportamientos, gustos y acciones, pero además en las aspiraciones, ambiciones y capacidades.

Crosnoe y Benner (2015) recalcan la importancia de las escuelas en el desarrollo físico, mental y emocional de los alumnos. Estas instituciones funcionan como un eslabón del proceso paulatino en el que las potencialidades de las personas pueden desarrollarse o bien inhibirse dependiendo de la calidad de las interacciones y los ambientes en que ocu-

rren los procesos de aprendizaje. Señalan, además, que el desarrollo cognitivo y social del estudiantado ocurre en contextos educativos particulares: profesores, pares, políticas y recursos educativos influyen de diferentes formas y en distinta medida en cada aula o escuela.

En la interacción con adultos y pares en distintos espacios, niños, niñas y adolescentes, durante su etapa escolar, construyen su identidad, identifican sus intereses y afianzan su pertenencia de grupo y género. Específicamente, Wigfield et al. (2015) identifican distintas fases en la fuente y la especificidad de los intereses según la edad de la persona estudiante:

- Etapa 1 (antes de los 3 años): los niños y niñas muestran intereses generales o universales, lo que conduce a diferencias individuales y al desarrollo de una amplia variedad de actividades emprendidas por los niños.
- Etapa 2 (entre 3 y 8 años): se caracteriza por la formación de intereses específicos por roles de género, muchas veces cargados de sesgos y estereotipos propios del contexto sociocultural en que se desarrolla la persona estudiante.
- Etapa 3 (entre 9 y 13 años): existe un vínculo directo del autoconcepto ligado a la afiliación a grupos sociales y habilidades cognitivas más definidas. Los intereses están ligados al grupo del que se forma parte.
- Etapa 4 (entre 13 y 14 años): constituye la etapa final. Se caracteriza por la búsqueda orientada hacia la diferenciación individual. Suele ocurrir una búsqueda de intereses vocacionales con base en la personalidad y otros factores.

Las etapas mencionadas transcurren mientras las personas cursan sus estudios básicos, por lo que se puede decir que ocurren en gran medida en los espacios de la escuela y el colegio. Por tanto, los centros educativos se erigen como espacios primordiales para transmitir o modificar roles, estereotipos y creencias de género que tendrán un impacto directo en sus procesos de aprendizaje, decisiones

académicas y, como se verá más adelante, en su autoconcepto y manejo de su salud mental (recuadro 4.1). Beirute señala que los diferentes resultados educativos y las diversas habilidades sociales desarrolladas durante la infancia y adolescencia tienen un carácter social: “Un mundo dividido en géneros produce cerebros con género, por eso la escuela y la educación poseen una enorme responsabilidad a la hora de educar a cada persona en favor del pleno desarrollo de todo su potencial” (Mind the Gap, 2021).

Aunque no es el único, uno de los contextos fundamentales para la reproducción de los estereotipos de género es precisamente el espacio educativo. Por consiguiente, las personas docentes son actores esenciales para la posible deconstrucción de estos estereotipos. Por ello, resulta fundamental que en la formación universitaria del profesorado se incorpore la perspectiva de género, lo cual les brindaría herramientas para que, cuando estén ejerciendo su profesión, puedan aportar a las aspiraciones nacionales de contar con un sistema educativo libre de discriminación por etnia, sexo, nivel socioeconómico o lugar de origen (Beirute, 2023).

Beirute (2023) señala que la reproducción de los roles tradicionales de género influye en los procesos de aprendizaje de las personas estudiantes desde múltiples aristas: en su rendimiento, en el desarrollo de sus habilidades, en su percepción y cercanía con diversas asignaturas, en su logro educativo e incluso en sus decisiones de desarrollo profesional futuro. Por ejemplo, varios estudios evidencian que las actitudes y el rendimiento de las niñas con relación a las materias STEM (siglas en inglés para Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) se ven influenciadas de manera importante por el entorno familiar (particularmente de sus personas encargadas) pero también señalan el contexto más amplio, incluyendo el ámbito educativo, como un factor determinante: “Los sistemas educacionales y las escuelas juegan un papel central en determinar el interés de las niñas en las disciplinas STEM y en proporcionar igualdad de oportunidades para acceder y beneficiarse de la educación STEM de calidad” (Unesco, 2017).

Recuadro 4.1

El papel de los estereotipos de género en el proceso educativo

Los estereotipos de género son generalizaciones sobre lo que se espera de los hombres y las mujeres en un contexto social específico (Mind the Gap, 2021). Estos ocurren cuando se atribuyen ciertas características y roles a las personas con base en su género (Brussino y McBrien, 2022). Diversas investigaciones muestran que los estereotipos de género inciden en las personas a lo largo de toda su vida e inducen a una percepción selectiva que centra la atención en fenómenos que apoyan el estereotipo mientras que excluyen la evidencia que no lo confirma.

Un informe de la OCDE sintetiza las conclusiones de diversos estudios en los que se demuestra cómo lo anterior se presenta en cada ciclo educativo de la vida. A continuación, se presenta un resumen de los aspectos más relevantes (Brussino y McBrien, 2022):

- Desde el momento en que los padres y madres conocen el sexo de sus hijos e hijas (antes de nacer o al momento del nacimiento) se inicia el proceso de construcción de expectativas de género. Esto lleva a que los niños y niñas aprenden estereotipos desde los dos años. Hacia los cuatro años de edad, la mayoría ya cuenta con una comprensión bastante estable sobre su identidad de género y aprende los roles y comportamientos asociados.
- Ciertos estudios muestran que desde la educación primaria ya se reflejan estereotipos de género relacionados con la asignatura de Matemáticas, lo cual afecta el rendimiento académico (Brussino y McBrien, 2022). Por ejemplo, la evidencia señala que desde el primer grado las niñas subestiman sus habilidades y

rendimiento académico en esta disciplina. Del mismo modo, otras investigaciones evidencian la creencia de que los niños son mejores en programación y con robots que las mujeres (Brussino y McBrien, 2022). También, un estudio concluyó que la lectura era considerada por estudiantes de primaria como una actividad propia de las niñas y que los niños que estaban interesados en la lectura eran vistos como débiles por parte de sus compañeros (Brussino y McBrien, 2022).

- Al llegar a la educación secundaria, las brechas de género se tornan más evidentes. Por ejemplo, en línea con los resultados de las investigaciones de primaria, los datos de PISA 2018 refuerzan la evidencia de que las mujeres y los hombres tienen actitudes diferentes frente a las matemáticas y la ciencia. En promedio, para los países miembros de la OCDE, las mujeres de 15 años tienen mayor ansiedad y falta de confianza en sus habilidades, especialmente en el área de las matemáticas y la ciencia.

Los efectos de los estereotipos de género a lo largo del proceso de educación formal no terminan una vez finaliza la etapa de secundaria. Como parte de las evaluaciones de PISA 2018, las mujeres de 15 años mencionaron las 10 ocupaciones que más aspiraban a ejercer en el futuro. Entre estas, diez pertenecían al sector salud y tres se vinculaban con profesiones docentes, del derecho o ligadas con la administración, políticas y planificación. Por su parte, en el caso de los hombres, se mencionó un rango mayor de profesiones que incluían ingenierías, mecánica automotriz y aquellas relacionadas con el atletismo. El estudio destacó, además, que menos mujeres señalaron intenciones o deseos de seguir una carrera STEM a pesar de que en términos de rendimiento los resultados fueron similares.

Puede haber, también, un efecto en las decisiones de desarrollo profesional que toman las mujeres y los hombres que incidirá en su desarrollo a futuro. Las investigaciones evidencian que el hecho de que las mujeres tiendan a elegir carreras con menor remuneración o mayor desempleo (las que están menos vinculadas con las carreras STEM) no se debe a un tema biológico ni mucho menos fortuito, sino que es producto de los procesos de socialización de género que ocurren desde su nacimiento.

El que las mujeres se coloquen en esta posición de desventaja no es un problema solamente individual o de grupo social, pues ejerce un efecto importante en el desarrollo de los países. Al ejercer una considerable influencia en las aspiraciones y las elecciones educativas y profesionales que toman las personas, los estereotipos de género repercuten de manera importante en el mercado laboral y en la sociedad en su conjunto (Brussino y McBrien, 2022).

En síntesis, los estudios apuntan a que los estereotipos de género inciden de manera significativa en el desarrollo de las identidades de los niños, niñas, adolescentes y personas jóvenes. Además, tienen consecuencias en la manera en la que definen y persiguen sus aspiraciones educativas y profesionales. De ahí que trabajar en su eliminación es fundamental para lograr la igualdad de género de las sociedades (Brussino y McBrien, 2022).

Fuente: Beirute, 2023.

Escasa investigación sobre género y educación en niveles previos a la universidad

En Costa Rica existen pocas investigaciones sobre las brechas de género en educación primaria y secundaria (Castro y León, 2023). La mayor cantidad de estudios sobre desigualdades de género se concentran en la etapa universitaria, con un fuerte énfasis en la elección de carreras y la representatividad de las mujeres en áreas STEM. Sin embargo, es claro que estas brechas no surgen espontáneamente durante la etapa de estudios superiores, sino que se gestan desde los años previos de formación, pues el rendimiento, la motivación y la exposición a distintas áreas de conocimiento condiciona las elecciones de carrera y las decisiones laborales de las personas.

Para el caso de la educación primaria no fue posible localizar investigaciones específicas que abordaran este tema más allá de estudios puntuales o de caso. En cuanto a la educación secundaria, algunos estudios se realizaron para ediciones anteriores de este *Informe*, mientras que otras investigaciones específicas se desarrollaron en el marco de proyectos de investigación de las universidades públicas. Los *Informes Estado de la Educación* han encontrado diferencias sistemáticas en los puntajes obtenidos en las pruebas PISA, Bachillerato y ERCE entre hombres y mujeres. Por ejemplo, en PISA, las mujeres presentan ventajas en lectura y los hombres en Matemática y Ciencias.

En las pruebas realizadas por el MEP, quienes mejor se desempeñan en el ámbito de la competencia lectora son los hombres, quienes presentan las siguientes características: Español es su materia favorita, cuentan con mayor nivel socioeconómico, se sienten motivados por sus familias y tienen altas expectativas sobre su desempeño. En las mismas pruebas, pero en Matemáticas, el perfil de las mujeres que obtienen mejor puntaje corresponde a aquellas con gusto por la Matemática, tienen un mayor nivel socioeconómico, perciben motivación de sus familias, tienen altas expectativas sobre su desempeño y consideran tener profesores que dominan la materia. Cabe destacar que las pruebas realizadas en el

país, a diferencia de las realizadas por organismos internacionales, evalúan contenidos específicos de las asignaturas y no precisamente la aplicación de estos.

En el estudio *Alcances y desafíos del Programa Nacional de Informática Educativa* de la Fundación Omar Dengo (Pronie-MEP-FOD) en colegios de zonas fuera de la GAM, se encontró que las mujeres tienen menor desempeño que los hombres en este ámbito, tanto en colegios que participaron en el programa Pronie-MEP-FOD como en aquellos que no participaron. Lo que se evaluó fue el desempeño que tenían en “habilidades en resolución de problemas” (PEN, 2015).

Por su parte, varios proyectos de investigación del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Costa Rica examinan las intervenciones orientadas a promover la igualdad de género en el aula de primaria (García et al., 2003). Otras investigaciones analizan de manera general las brechas de género en el rendimiento académico y las políticas públicas del MEP para promover la igualdad (Araya, 2005; Navarro y Ramírez, 2014). Ligado a estos, se han realizado trabajos que buscan fomentar la reflexión en todo el quehacer educativo sobre la equidad de género (Herrera y Navarro, 2012), mientras que otros evalúan la influencia de las personas docentes en el desarrollo de la identidad de género de los y las niñas (Cedeño, s.f.; Camacho y Watson, 2007). Se han estudiado las creencias de las personas docentes de secundaria sobre los roles de género (Rescia y Veitch, 2017). A pesar de los estudios citados, en términos generales, son pocos los trabajos que se han desarrollado a lo largo de las dos primeras décadas del presente siglo.

Ahora bien, un examen más atento de esta literatura permite describir sus alcances. García et al., (2003) trabajaron con docentes de una escuela primaria para el fin de fomentar la expresión artística como un recurso heurístico para la construcción de procesos pedagógicos desde una perspectiva de género. Como parte de sus labores, realizaron talleres con las personas docentes.

Por su parte, Araya (2005) se interesó

por conocer los esfuerzos que se han realizado desde la década de los setenta del siglo XX para potenciar el papel de las mujeres en la sociedad. Se partió de la exploración sobre los cambios generados en las políticas públicas para propiciar relaciones equitativas entre hombres y mujeres. Específicamente, la autora analizó las políticas educativas que promueven la equidad de género. Como parte de los resultados, se evidenció que, aunque el MEP incluye el género en su agenda, no hay un presupuesto que posibilite la ejecución de programas y proyectos. Además, señaló la investigadora, para que las políticas tengan un efecto, deben tener una visión a mediano o largo plazo y no cortoplacista, como sido la costumbre. Por otro lado, la autora apuntó hacia la resistencia que pueden generar las políticas de equidad de género y cómo esta incide en su impacto. La autora enfatizó en el avance a nivel jurídico y de visibilización de la equidad de género, pero señaló que no es suficiente. Dentro de las recomendaciones, indicó la necesidad de abordar esta problemática en los procesos formación docente y no solo entre las autoridades educativas a nivel ministerial.

En un informe posterior, Araya (2008) señaló que, según los resultados de sus investigaciones, el género a nivel estatal se “sataniza” y que su abordaje en políticas públicas ha quedado limitado a grupos vulnerables y a la familia. En dicho informe, se explica que el género no puede ser un elemento marginal ligado a otras variables como la pobreza. Asimismo, señala que las políticas públicas sobre equidad de género no deben quedarse solamente en lo simbólico, sino que deben pasar también a la ejecución. Para ello, apunta que es fundamental el presupuesto que se les adjudique.

Otro estudio elaborado por Cedeño (s.f.) analizó cómo influye el sistema de creencias y las representaciones ideológicas del docente y las familias en la reproducción de la identidad de género de los niños y niñas. Se halló que la interacción entre personas docentes y el estudiantado contribuye a la construcción de la identidad de estos. La investigación de Cedeño encontró que las personas docentes no

utilizan lenguaje inclusivo de género, lo cual no fue interpretado por la investigadora como un trato discriminatorio, ya que tanto niños como niñas tenían igual de condiciones para responder, ser escuchados y además no había diferencias de género en la aplicación de normas.

A pesar de ello, la investigación demostró que los varones querían monopolizar en algunos momentos la atención en el aula, aunque la persona docente no lo permitió. Por su parte, la interacción entre estudiantes permitió observar que niños y niñas han interiorizado roles de género tradicionales. A partir de los hallazgos, se determinó que las personas docentes no contaban con una formación que les permitiera abordar la problemática de género e incorporar dicha perspectiva en el aula, por lo que se concluyó que hay una necesidad para que las personas docentes se formen en la perspectiva de género.

Por otra parte, Camacho y Watson (2007) identificaron las relaciones de género establecidas entre la persona docente y el estudiantado. Las investigadoras hallaron que no había diferencias ni separación alguna entre los juguetes utilizados por niños y niñas. Por otra parte, se evidenció que la persona docente no reforzaba estereotipos de género, pues promovía la participación todos y todas por igual. Sin embargo, en el contenido del material didáctico empleado en clase, sí se evidenció un protagonismo de las figuras masculinas en los ejemplos y referencias. Además, en los juegos, tanto niños como niñas repetían roles de género tradicionales. Por ejemplo, mientras las niñas jugaban de maestras y madres, los niños jugaron de salir a trabajar fuera de la casa. Aunado a ello, solían estar en espacios delimitados y distintos a la hora de jugar: las niñas en la casita de juegos y los niños en el área de construcción.

Como parte del estudio, las investigadoras también analizaron la decoración de la clase y determinaron que, en algunos casos, esta reproducía roles de género tradicionales. Lo mismo ocurría con recursos educativos como canciones y los libros de cuentos. Por último, se observó que en pocas ocasiones el profesorado utiliza el lenguaje inclusivo de género.

Asimismo, se realizaron preguntas a los niños y niñas acerca de la realización de labores domésticas, las profesiones, los deportes y los juguetes. En las respuestas, se halló la presencia de estereotipos de género. También se realizaron preguntas a los familiares (en su mayoría mujeres) y en sus respuestas se evidenció que, al parecer, en las dinámicas familiares no se seguían los roles tradicionales de género en lo que respecta a quién realiza las tareas domésticas y la práctica de deportes, pero sí se evidenciaron estereotipos de género cuando se les preguntó por quién debe desempeñar ciertas profesiones y quién debe usar ciertos juguetes.

En otro estudio, Navarro y Ramírez (2014) revisaron las acciones desarrolladas por el MEP durante el período 2002-2008 para promover la equidad de género en la Educación General Básica y encontraron que, pese a que esta entidad ha ejecutado una gran cantidad de acciones en favor de la equidad de género, estas no se ven reflejadas en cambios visibles en las instituciones educativas.

Vinculado al proyecto anterior, Herrera y Navarro (2012) escribieron el documento Estrategias de mediación pedagógica para la inclusión de la perspectiva de género en las instituciones educativas con el objetivo de fomentar la reflexión entre directores, docentes, administrativos, estudiantes y miembros de la comunidad sobre la equidad e igualdad de género. El objetivo de este texto consistió en sensibilizar sobre el tema, pero también en la fomentación del desarrollo de prácticas inclusivas.

Rescia y Veitch (2017) analizaron las creencias, los mitos y los estereotipos del profesorado de secundaria alrededor de los roles de género. Se halló la presencia de un ideal de hombre (paternal, serio y responsable) y mujer (independiente y profesional). Sin embargo, al mismo tiempo, se sigue esperando que el hombre sea caballero y que la mujer “se dé a respetar”.

La revisión anterior de la literatura especializada en Costa Rica permite concluir, como se ha dicho, que se cuenta con poca investigación publicada sobre las brechas de género en el sistema educativo nacional, particularmente acerca

de las causas y efectos de estas brechas, tanto en el rendimiento académico, como en las trayectorias de los niños, niñas y adolescentes.



**Para más información sobre
GÉNERO Y EDUCACIÓN
EN COSTA RICA,**
Véase Castro y León, 2023
www.estadonacion.or.cr

La política educativa no alcanza: sesgos de género afectan la retención de los hombres y el rendimiento de las mujeres

Al analizar el desempeño actual del país en materia de género y la reducción de las desigualdades asociadas en el campo educativo, se encuentra que, si bien el reconocimiento de la importancia de la equidad de género para la igualdad de oportunidades es importante, no es suficiente para la reducción de las brechas. El país cuenta con un conjunto de instrumentos jurídicos y marcos normativos que se refieren al tema, pero que no se traducen en acciones concretas que permitan valorar su impacto. Los datos disponibles revelan diferencias en logro, resultados y rendimiento entre hombres y mujeres que se mantienen a lo largo del tiempo y se reproducen en el transcurso de las trayectorias educativas.

El estado costarricense ha asumido compromisos políticos internacionales y nacionales plasmados en la Constitución Política y en tratados internacionales para garantizar el aseguramiento de una educación equitativa de calidad sin distinción por sexo o género. Estos compromisos son coherentes con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, los cuales fueron suscritos por el país para el mejoramiento de las oportunidades de las personas. Se concretan mediante el aumento en la participación laboral de las mujeres y su incorporación en carreras y especialidades de alta demanda. Además,

las brechas de género en el sistema educativo han sido reconocidas como un objeto de la política pública educativa desde hace décadas, pero dicho reconocimiento ha sido parcial e incompleto. No existen compromisos concretos ni exhaustivos para abordar esta problemática en sus distintas manifestaciones. A nivel ministerial (MEP), el tema se incluye de manera parcial y se traduce en acciones dispersas, puntuales y sin claridad en su alcance.

Como agravante a la situación expuesta, la información empírica disponible revela que las desigualdades por género en el sistema educativo son sistemáticas, estructurales y afectan de manera distinta a hombres y mujeres. Para los primeros, el problema central se ubica en la retención, pues es mayor el porcentaje de hombres que abandona las aulas por problemas asociados a la motivación con el proceso educativo y a la reprobación de años previos. Para las mujeres, el problema se asocia al rendimiento, particularmente cuando se analizan pruebas estandarizadas que miden sus habilidades para aplicar conocimientos en situaciones específicas relacionadas con pensamiento científico y lógico-matemático. Estas brechas se asocian a causas específicas distintas: la literatura coincide en que, con los hombres, es necesario trabajar aspectos motivacionales y la vinculación con su propio proceso educativo para que lo encuentren atractivo y desafiante, mientras que, con las mujeres, es necesario abordar la autoconfianza y el liderazgo para que se sientan seguras de sus capacidades.

Los datos de pruebas estandarizadas de ERCE y PISA revelan que las desigualdades en rendimiento se manifiestan desde edades tempranas y se cristalizan cuando el estudiantado ingresa a la educación secundaria. Las mujeres obtienen mejores puntajes en ejercicios de lectura y escritura, mientras que los hombres alcanzan puntajes mayores en ciencias y matemáticas. Sin embargo, un análisis más profundo de esta información revela que, al tomar en cuenta las diferencias socioeconómicas de los hogares, la ventaja de las mujeres se diluye, pero la de los hombres se mantiene, por

lo que la raíz de la desigualdad va más allá del estatus económico o las posibilidades de apoyo que tenga la persona estudiante en el hogar.

País ha asumido compromisos políticos para promover la equidad de género y la igualdad de oportunidades en la educación

El país cuenta con instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que justifican la importancia de atender las desigualdades de género en todas sus manifestaciones. Estos instrumentos constituyen marcos más amplios que permiten abordar el problema en el campo educativo y que amparan la necesidad de acciones concretas para reducir las brechas entre hombres y mujeres y, por tanto, en sus habilidades potenciales y oportunidades académicas, profesionales y laborales.

Costa Rica cuenta con un conjunto de aspiraciones nacionales para alcanzar un sistema educativo que promueva una educación inclusiva con igualdad de oportunidades, sin diferencias por razones de etnia, ingreso, género y ubicación geográfica. Estas aspiraciones están plasmadas en importantes documentos normativos y legislativos nacionales: en la Constitución Política vigente, se indica que la Educación Preescolar, General Básica y Diversificada son obligatorias. Asimismo, en la Ley Fundamental de Educación se indica que “todo habitante de la República tiene derecho a la educación y el Estado la obligación de procurar ofrecerla en la forma más amplia y adecuada” (Ley 2160).

Por otra parte, existen un conjunto instrumentos de política nacional que señalan expresamente el abordaje del tema de género y la erradicación de distintas formas de discriminación (diagrama 4.1). Estos instrumentos influyen de manera directa en los reglamentos y directrices internas del MEP como referencias transversales de la política educativa.

Las obligaciones internacionales que el país ha asumido mediante la ratificación de pactos o convenios abundan. Se trata de requerimientos al Estado costarricense

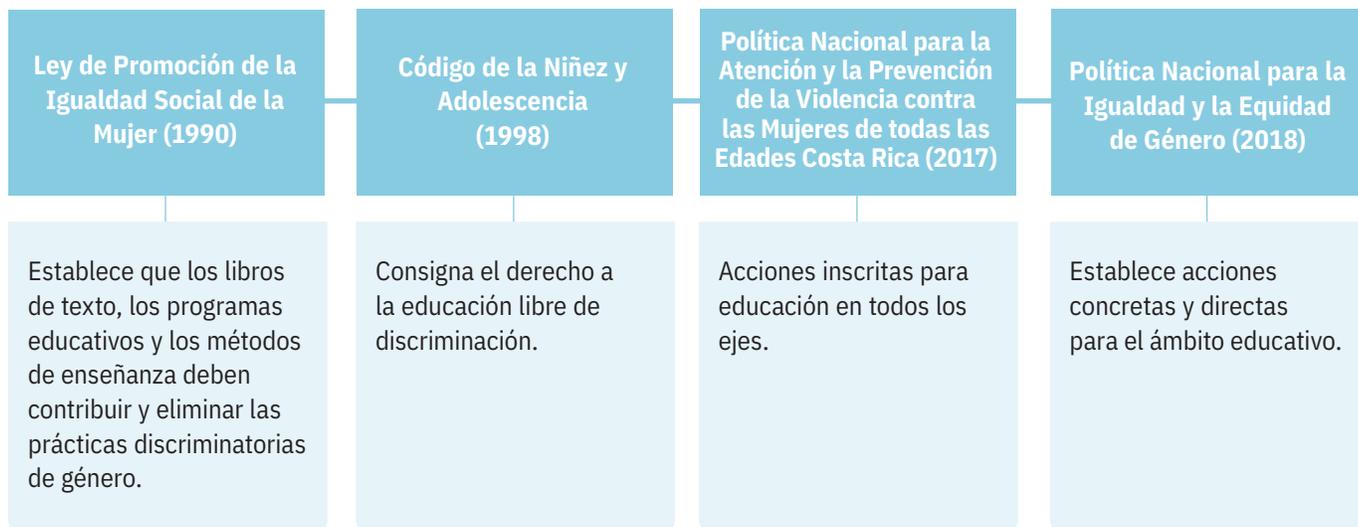
que posibilitan el respaldo de la igualdad, la equidad de género y su promoción en el ámbito educativo (diagrama 4.2). A estos se suman, más recientemente, los compromisos adquiridos por el país al convertirse en el miembro No. 38 de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en el 2021. Estos compromisos incluyen aquellos asociados a la lucha por la igualdad y la reducción de las persistentes desigualdades de género en la vida social y económica de los países miembros (OCDE, 2017).

A la legislación mencionada se suman otros compromisos internacionales. Por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) recogen el derecho a una educación inclusiva y de calidad como un derecho inalienable. Particularmente, los objetivos 4 “Educación de calidad” y 5 “Igualdad de género” establecen metas relacionadas con la igualdad de oportunidades para las mujeres en el campo educativo y profesional. Esta agenda no solo sigue vigente, sino que además fue ampliada y fortalecida en la reciente Cumbre de Transformación de la Educación realizada en setiembre del 2022 por Naciones Unidas, en cuya declaración final se destaca, entre otros aspectos clave, la inequidad de género como uno de los principales factores que se agravaron con la pandemia y que continúan impidiendo el aprendizaje de millones de personas alrededor del mundo. Esta Declaración final acogida por todos los países, incluyendo Costa Rica, es particularmente relevante al advertir que: “Las persistentes disparidades de género en el acceso, la participación y el aprendizaje contribuyen con la ampliación de las brechas en las oportunidades socioeconómicas corriendo el riesgo de reforzar los ciclos intergeneracionales de pobreza” (Naciones Unidas, 2022).

Abordaje parcial e insuficiente de las brechas de género en la política educativa

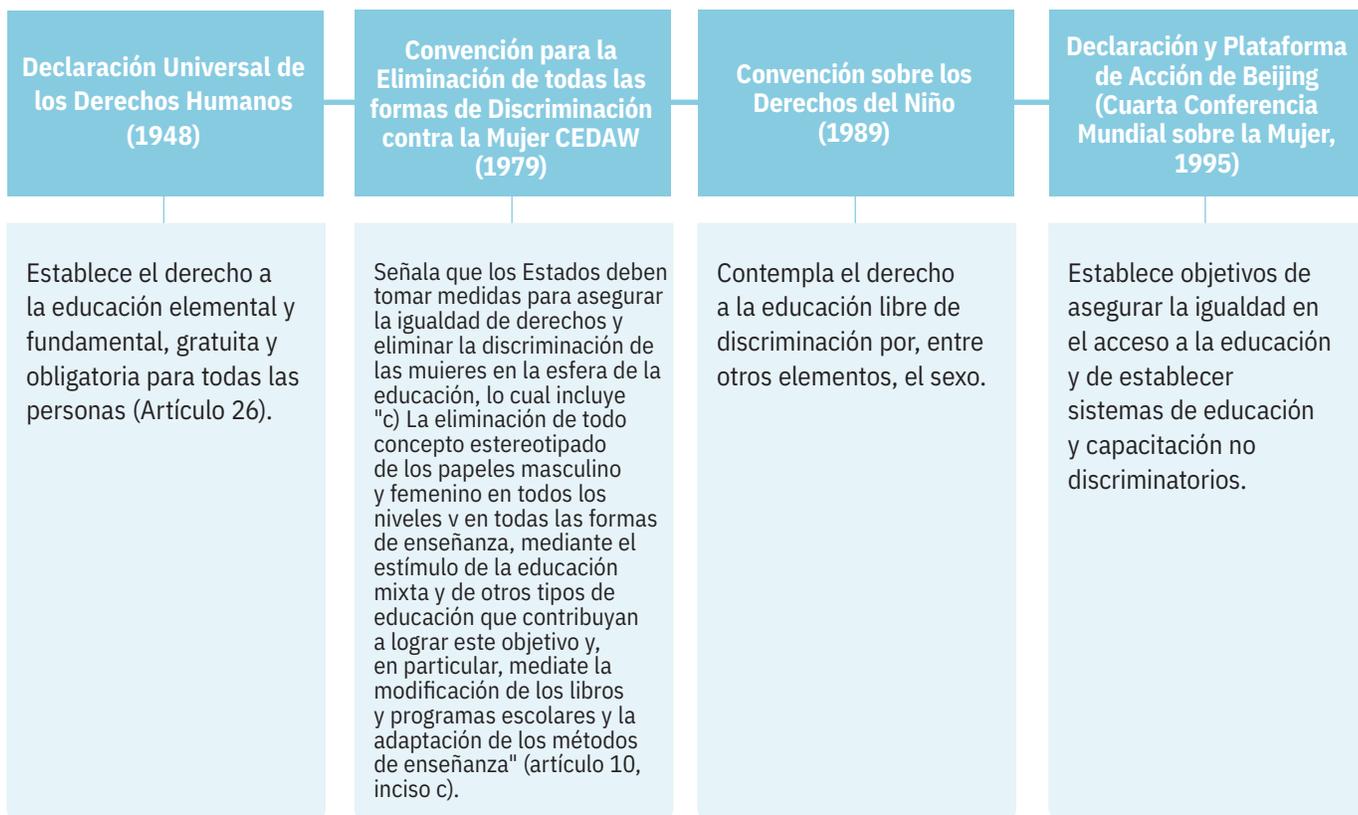
El tema de género ha sido abordado en la política pública educativa, pero de forma parcial e insuficiente. Si bien se

Diagrama 4.1

Normativa y políticas a nivel nacional que promueven la igualdad y equidad de género en la educación

Fuente: Beirute, 2023 a partir de Inamu, 2014; 2018a y 2018b.

Diagrama 4.2

Normativa internacional que promueve la igualdad y equidad de género en la educación

Fuente: Beirute, 2023 a partir de Inamu, 2005.

ha reconocido la importancia del enfoque de género para lograr la equidad en las oportunidades y trayectorias educativas del estudiantado, los esfuerzos no logran ampliarse y tratan solo ciertos tópicos puntuales. A nivel ministerial, el enfoque se incluye en el programa de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral, el cual aborda ejes temáticos como la discriminación, la sexualidad, las diferencias biológicas y la violencia, pero sin el fomento de una reflexión crítica acerca de los sesgos y estereotipos de género que afectan la vida estudiantil. Los programas de otras asignaturas hacen mención general al género o a aspectos particulares como la violencia de género, pero no se utiliza como orientación transversal de las prácticas de aula. Otras acciones puntuales de capacitación y proyectos en centros educativos reflejan las intenciones del MEP por incluir este enfoque en sus orientaciones,

pero los esfuerzos son dispersos, puntuales y poco efectivos (Beirute, 2023).

A partir de la década de 1980, el MEP incorporó temáticas de género en varios de los proyectos, convenios, acciones estratégicas y comisiones (Vargas-Sandoval, 2021). Durante la década de 1990, la institución impulsó el concepto de educación inclusiva basada en el enfoque de los derechos humanos. Como parte de esa inclusividad, se encuentra, entre otros la igualdad de género como eje fundamental (E¹: Cruz, 2022).

Sin embargo, no fue sino hasta la década del 2000 cuando se iniciaron las acciones para que el objetivo de lograr la equidad de género se viera explicitado dentro del currículo. En este periodo, se promovió el lenguaje inclusivo de género y, más adelante, se reformaron algunos programas de estudio en el marco de la reforma curricular Ética, Estética y Ciudadanía². Asimismo, se elaboraron los Programas

de Educación para la Afectividad y la Sexualidad Integral en 2012 (recuadro 4.2) y su reforma se ejecutó en 2017, la cual lo incluye como asignatura en la educación diversificada (E: Cruz, 2022).

En el caso de la inclusión del enfoque de género en las mallas curriculares, se registran avances modestos en asignaturas específicas⁵. Sin embargo, no parece existir una estrategia integral que busque transversalizar esta perspectiva en todo el currículo educativo del sistema formal (cuadro 4.1).

Como resultado del ejercicio de análisis de los programas de estudio del sistema educativo formal, se observa que en algunos se establecen ciertas habilidades o conocimientos específicos sobre el género que las personas docentes deben poseer (cuadro 4.2). Este es un punto medular que, como se verá en la última sección, no es coherente con los programas de formación docente de las universidades del país.

Recuadro 4.2

El Programa de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del MEP: características y alcance

El Programa de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral (PAYSI), del Ministerio de Educación Pública fue aprobado en el 2012³, luego de ser piloteado en 11 centros educativos y de someterse a una amplia consulta a los distintos sectores sociales interesados en el tema (tales como gremios, universidades, sector salud, instituciones que velan por los derechos de la niñez y la adolescencia, grupos religiosos, entre otros). Su aprobación marcó un hito en el sistema educativo costarricense debido a un conjunto de características inéditas que se detallan a continuación⁴.

En primer lugar, se trata de un Programa que involucra las dimensiones física, biológica y afectiva de la persona desde distintos enfoques centrados en el respeto a la dignidad humana. Entre ellos, se pueden mencionar los siguientes: derechos humanos, diversidad, interculturalidad, gene-

racional, género y educación inclusiva. En segundo lugar, abrió la oportunidad para que las personas jóvenes cuenten con un espacio formal y adecuado para discutir un tema esencial a la condición humana que les permita reducir riesgos que pueden ocurrir desde edades tempranas como el abuso sexual, el acceso a la pornografía, las relaciones o prácticas sexuales impropias o sin el empleo de métodos de planificación anticonceptivos. Su enfoque es biopsicosocial y contiene planteamientos eficaces y funcionales para que las personas estudiantes desarrollen hábitos de protección y cuenten con información que les permita tomar decisiones responsables, protegerse y empoderarse, como recomienda la Organización Mundial de la Salud (OMS) al respecto.

En tercer lugar, el Programa promueve una comprensión responsable y respetuosa del placer: reconoce que la sana sexualidad es inseparable del placer, pero señala que ese

disfrute siempre debe respetar la propia dignidad y la de los demás. Plantea que el sexo funciona para construir relaciones humanas plenas, no para abusar o que abusen de nosotros ni de nadie, dentro o fuera del sistema educativo, ni en las familias ni en ningún espacio social.

El PAYSI también incorporó el enfoque de género, el cual, junto con el enfoque de desarrollo humano, proporciona elementos para analizar la realidad social considerando las posiciones que ocupan hombres y mujeres a través de los atributos e identidades construidas histórica y socialmente en torno a las características sexuales de las personas (PEN, 2001). Asimismo, el programa se centra en la condición humana de las personas, expresa su preocupación por los problemas de desigualdad y poder en la sociedad y

CONTINÚA >

Recuadro 4.2 > continuación

El Programa de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del MEP: características y alcance

los factores que producen discriminación y falta de oportunidades. En suma, tiene como finalidad lograr el disfrute de los derechos y la calidad de vida de mujeres y hombres al reconocer sus necesidades particulares.

De igual manera, el PAYSi aborda la diversidad sexual, un fenómeno existente a lo largo de la historia de la humanidad y que ha sido fuente de discriminación, humillación y maltrato para algunos sectores de la población. En esta línea, el Programa promueve el respeto a la dignidad de cada persona independientemente de sus preferencias sexuales, tal y como lo vienen planteando cada vez más las sociedades respetuosas de los derechos humanos.

Se trata de un programa que no pretende sustituir el papel de las familias en cuanto a su rol formativo en el área de la sexualidad y afectividad. Esto quedó claro en el voto unánime 2012-10456 emitido por la Sala Constitucional en el 2012, según el cual las familias pueden decidir si sus hijos e hijas reciben o no dicho programa.

Finalmente, el PAYSi es relevante porque ha logrado alcanzar a una cantidad importante de personas estudiantes desde su creación en el 2012, gracias a su enfoque y contenidos. Este alcance se evidencia, por ejemplo, con el descenso significativo que empezaron a mostrar los embarazos adolescentes a partir del año de implementación del Programa. Como se observa en el gráfico 4.1, dicho

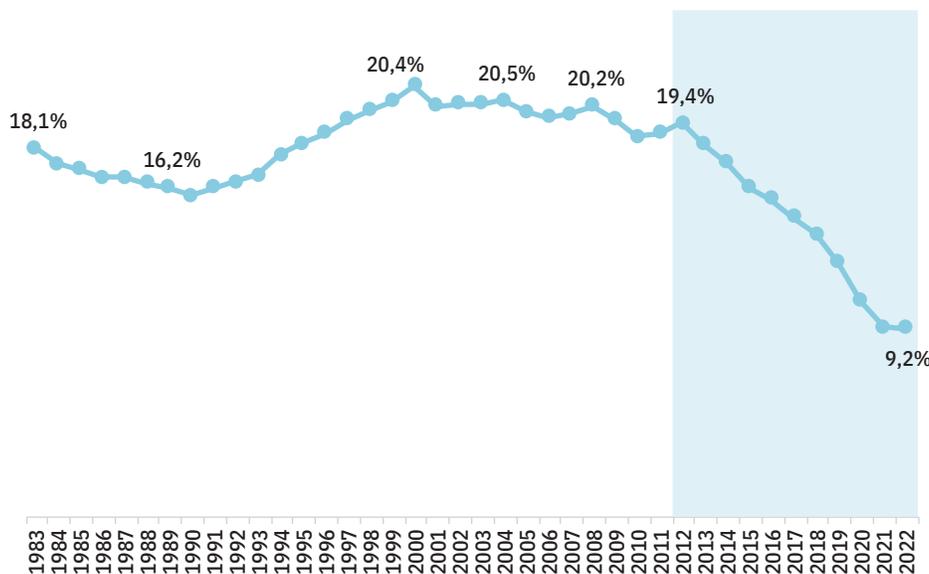
porcentaje bajó de un 19% en el 2012 a un 9% en el 2021, lo cual representa un logro país y una muestra de lo que puede lograr la implementación de este tipo de programas en el sistema educativo.

A través de este programa de estudio, el Estado costarricense cumple con su responsabilidad indelegable de brindar educación para que las personas estudiantes maduren de la mejor manera con información confiable y puedan vivir su sexualidad de forma responsable, placentera y menos riesgosa.

Fuente: Román, 2022

Gráfico 4.1

Porcentaje de nacimientos de madres menores de 20 años en Costa Rica



Fuente: León, 2023 con datos del INEC.

Además de los programas de estudio, en la segunda década del siglo XXI se crearon las comisiones para desarrollar las acciones que se sustentan en la Política para la Igualdad y Equidad de Género (PIEG)⁶ y se inició con la ejecución de programas dirigidos a fomentar la equidad de género en los centros educativos, tales como el Programa Escuelas para el Cambio.

En 2018 se crea en el MEP la Unidad para la Promoción de la Igualdad de Género (UPIG)⁷ que forma parte del despacho ministerial y “es la encargada de asesorar a todas las instancias del Ministerio para la promoción de la igualdad de género, por lo que su accionar está dirigido a toda la comunidad institucional, tanto estudiantil como docentes y administrativa” (Decreto Ejecutivo 38170-MEP). Esta Unidad muestra un claro compromiso con la igualdad de oportunidades y evidencia la intención ministerial de implementar políticas nacionales y acuerdos internacionales en materia de género.

En cuanto al desarrollo de acciones afirmativas a favor de la igualdad y equidad

Cuadro 4.1

Programas de estudio del MEP que contemplan de manera explícita la igualdad y equidad de género

Programa	Ciclo	Referencia a la igualdad y equidad de género
Educación Preescolar	Transición	<p>En sus orientaciones generales, menciona que “en ocasiones las diferencias que poseen los niños y las niñas por: pertenecer a otras culturas, a contextos caracterizados por carencias económicas y sociales, género, tener dificultades de aprendizaje, entre otros, han generado desigualdad de oportunidades, por lo que el personal docente debe gestionar los apoyos necesarios y brindar el acompañamiento que cada estudiante requiere para su desarrollo por medio de procesos educativos de calidad, derecho fundamental de toda persona” (MEP, 2014).</p> <p>En los contenidos curriculares conceptuales, establece la identidad de género y en los procedimentales la “comprensión de la equidad y la ejecución de acciones independientemente del género”.</p>
Ciencias	Primer y segundo ciclos	<p>En el perfil de primer ciclo, se menciona que se espera que la persona estudiante reconozca “paulatinamente los deberes y responsabilidades propios y de las personas de su entorno, independientemente de su sexo, género, grupo étnico o religión (MEP, 2016).</p> <p>En el perfil de segundo ciclo, se señala que se espera que la persona estudiante reconozca los deberes y derechos propios de su edad, de forma responsable y crítica, rechazando y denunciando toda forma de discriminación y violencia (MEP, 2016).</p>
Estudios Sociales y Educación Cívica	Primer y segundo ciclos	Al respecto de los valores, actitudes y prácticas, el Programa define el “valor” de los derechos humanos, para lo cual establece entre las “actitudes” la búsqueda de la equidad de género y señala en las “prácticas” las acciones afirmativas hacia grupos discriminados.
Estudios Sociales	Tercer ciclo y educación diversificada	<p>Señala, además, que analizar la historia implica estudiar a aquellos grupos que históricamente fueron silenciados, entre los que se destaca a las mujeres y otros grupos que anteriormente no eran parte del estudio de esta asignatura.</p> <p>Menciona que una de las vías por medio de la cual los docentes de historia deben dar al estudiantado las herramientas para emitir criterios y sostenerlos con evidencia histórica es: “contemplar la multiplicidad de lugares de donde viene la información y la heterogeneidad de los grupos que en ella se representan o son silenciados: hombres, mujeres, etnias, clases ricas, clases medias, pobres, culturas, etc. Es fundamental subrayar la manera diferenciada en que los procesos históricos impactan esa variedad de actores y las relaciones de poder que median los vínculos de esos actores” (MEP, 2016b).</p>
Educación Cívica	Tercer ciclo y educación diversificada	<p>En octavo año, se establece la siguiente unidad de estudio para el segundo trimestre: “Reconstruimos nuestras identidades de género para la equidad e igualdad”. Como propósito establece “la elaboración y aplicación de normas que le permitan al estudiantado, examinar y apoyar la construcción de su identidad de género con equidad, sobre bases éticas, estéticas y ciudadanas”. Además, señala que “se pretende que el estudiantado comprenda las desigualdades de género como construcciones sociales y que, por tanto, pueden ser modificadas” (MEP, 2009).</p> <p>Entre los aprendizajes colectivos e individuales que se espera lograr está el “reconocimiento de cómo la cultura condiciona los géneros, en especial las formas de socialización diferentes para hombres y mujeres, así como su impacto sobre cada persona del grupo” (MEP, 2009).</p>
Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral	Tercer ciclo	Incluye el enfoque de género como uno de los fundamentos del Programa. En el perfil del estudiantado, se menciona: “Interpreta de forma precisa y crítica las representaciones socioculturales presentes en su cotidianidad que influyen en la vivencia de la sexualidad de las personas, incluyendo los roles y estereotipos de género” (MEP, 2017). En octavo año, se aborda el tema de la violencia basada en género.

Fuente: Beirut, 2023.

Cuadro 4.2

Elementos del perfil docente del MEP que contemplan de manera explícita la igualdad y equidad de género, según asignatura y ciclo

Programa	Ciclo	Referencia a la igualdad y equidad de género
Educación Preescolar	Transición	Menciona como una de las orientaciones para el ejercicio docente que “demuestre consideración hacia el estudiantado y tenga presente que las diferencias entre ellos pueden ser por género, procedencia, identidad cultural, condición social, económica, entre otras y que todos tienen los mismos derechos. Esto significa que se deben ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos y a todas” (MEP, 2014).
Ciencias	Primer y segundo ciclos	Señala que la persona que imparta estas lecciones en la Educación General Básica debe desarrollar habilidades en las cuales se “aprecia la diversidad de aspectos de género, étnicos, raciales y religiosos como parte de la interculturalidad en cada centro educativo y comunidad” (MEP, 2016).
Estudios Sociales y Educación Cívica	Todos los ciclos	No se hace mención explícita sobre orientaciones o el perfil que deben tener las personas docentes al impartir los contenidos que se desarrollan en ellos.
Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral	Tercer ciclo	Entre las características que debe poseer el personal docente, se menciona las siguientes: “2. Analiza de forma precisa y crítica las representaciones socioculturales presentes en la cotidianidad del ser humano, las cuales influyen en la vivencia de la sexualidad de las personas, incluyendo los roles y estereotipos de género. 3. Es capaz de explicar el significado de conceptos clave como sexo, género, identidad de género, expresiones de género, orientaciones sexuales y diversidad sexual” (MEP, 2017).

Fuente: Beirute, 2023.

de género, en 2015 el Ministerio de Educación Pública emitió la declaración de esta entidad como espacio libre de discriminación por orientación sexual e identidad de género. En 2016 se formaliza el primer programa de Educación Abierta para personas trans, en coordinación con la Asociación Transvida. En 2018 se aprueba el Protocolo de atención del *bullying* contra población estudiantil LGTB matriculada en los centros educativos del MEP (E: Sequeira, 2023).

En 2019, se lanzó la Estrategia de Educación STEAM cuyo objetivo es “promover en los centros educativos el desarrollo de habilidades y competencias del siglo XXI en el estudiantado, desde un enfoque de género, para que exploren y valoren las áreas STEAM en sus proyectos vocacionales” (MEP, 2022a). También se ejecutaron las tareas acordadas en el marco del PLANNOVI sobre violencia contra las mujeres incluidas en Programas como “Convivir” y de prevención de la violencia con enfoque de género (E: Sequeira, 2022).

En marzo de 2022, el MEP emitió los *Lineamientos para las publicaciones oficiales del Ministerio de Educación Pública*, en los que se insta al empleo del

lenguaje inclusivo de género, entre otros (MEP, 2022b). Esta acción relevante se orientó a generar cambios culturales a través del lenguaje como un factor primordial que condiciona y moldea las interacciones de los actores educativos. En setiembre del mismo año se publica el documento “Sistematización de indicadores de género en el sistema educativo costarricense y su aporte para la construcción de la política para la igualdad y equidad de género en el Ministerio de Educación Pública” (Escalante, 2022) que hace un mapeo de los indicadores de género disponibles para dar seguimiento a las políticas vigentes. Según Escalante (2022) los datos disponibles en el MEP solo recogen información de hombres y mujeres en algunas instancias, la recolección se ha dado de forma parcial y rutinaria sin una verdadera interiorización sobre la utilidad de la información sistemática, periódica e integrada para el monitoreo de la igualdad y la equidad de género.

En el ámbito de la construcción de capacidades⁸, el MEP ha llevado a cabo algunos esfuerzos por capacitar al personal docente. Particularmente, se destacan los procesos de capacitación a

docentes encargados de desarrollar los contenidos del Programa de Estudios de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral. Estos procesos formativos corresponden a una de las líneas de acción de la PIEG. También se capacitó en la prevención de la violencia contra las mujeres como parte de las acciones que se desarrollan dentro del Planovi (E: Solís, 2022 y E: Sequeira, 2022). Una de las poblaciones meta en años anteriores han sido docentes de Ciencias y Psicología, pues en estas asignaturas se imparten contenidos vinculados con la violencia de género (E: Solís, 2022). Cabe mencionar que varios de estos esfuerzos responden también a llamados de atención de la Defensoría de los Habitantes como respuesta a las denuncias recibidas sobre hostigamiento sexual (E: Sequeira, 2022).

Sin embargo, estos procesos se refieren a acciones puntuales y no se encuentran enmarcados en una estrategia más general del Ministerio por dismantelar los estereotipos de género y avanzar así hacia la disminución de las brechas de género en la educación. De hecho, en el Informe de seguimiento de la PIEG (2020), el alcance puntual de las acciones

se menciona como uno de los desafíos la “Definición de una Estrategia Ministerial del Ministerio de Educación Pública para la promoción de la equidad e igualdad de género” (Inamu, 2021a).

Pese a los esfuerzos realizados, no se puede argumentar que todas las personas docentes del Ministerio cuentan con las herramientas necesarias para abordar —ni mucho menos eliminar— los estereotipos de género propios ni de sus estudiantes. Una investigación sobre el trabajo que realizaban los centros educativos en materia de género aplicó una encuesta telefónica a 66 instituciones de primaria del país entre el 2009 y el 2010. Los resultados señalaron que más de la mitad de estos abordaban temáticas relacionadas con la prevención de la violencia de género y la igualdad y equidad de género de manera parcial. Sin embargo, solo el 36% manifestó haber recibido algún tipo de capacitación en materia de género (Inamu, 2014).

Por su parte, en el ámbito de las intervenciones a el nivel de centro educativo, puede mencionarse el Proyecto “Escuelas para la Igualdad y la Equidad de Género” que se ha implementado de forma articulada entre el MEP y el Inamu. Dicho Proyecto inició con una primera fase que concluyó en el año 2009 mediante un “Sistema de Reconocimiento a Centros Educativos Promotores de Igualdad y Equidad de Género”, cuyo propósito era “constituirse en un mecanismo que brindara un reconocimiento público y premiación a aquellos centros educativos que desarrollaban experiencias exitosas en la promoción e incorporación de prácticas género sensibles de igualdad y equidad entre mujeres y hombres” (Inamu, 2014)⁹.

Este proyecto se desarrolló en algunas escuelas del país y formó parte de las líneas de acción que el MEP ha incluido en la PIEG. Sin embargo, una evaluación mostró que el proyecto no estaba siendo efectivo en la medida en que los resultados en los centros educativos intervenidos eran muy dispares: en algunos, los logros eran evidentes, mientras que, en otros, prácticamente nulos (E: Sequeira, 2022).

Todas las acciones enlistadas en esta sección demuestran que, al menos en el campo político, el Ministerio ha

reconocido la importancia de actuar sobre la base de una aspiración dirigida hacia avances en materia de igualdad de género. Ahora bien, es necesario mencionar que no se cuenta con información sobre la efectividad de las medidas tomadas ni sobre la manera en la que estas se han traducido en acciones concretas. Esto plantea un tema de investigación pendiente. Araya (2003) señala que la inclusión de género en la agenda del MEP ha sido nominal, atomizada y sin encadenamiento entre iniciativas, lo que limita su ejecución y alcance. La autora señala la necesidad de vincular estas iniciativas con acciones concretas y visiones de largo plazo, pues estas implican cambios culturales que exigen procesos sostenidos.

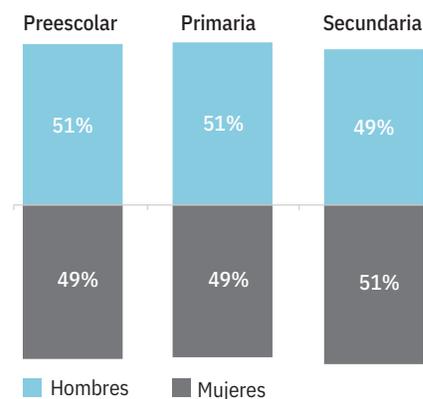
Sistema educativo garantiza acceso, pero no retención de estudiantes hombres

La poca investigación empírica disponible en el país indica que las desigualdades por género son sistemáticas, estructurales y afectan de manera distinta a hombres y mujeres. Los registros administrativos del MEP indican que ambos ingresan al sistema educativo en proporciones similares a los nacimientos según sexo; es decir, en preescolar y primaria se logra que los ingresos sean equitativos. Sin embargo, el inicio de la secundaria muestra un cambio que, aunque leve, no debe despreciarse, pues la proporción de hombres y mujeres se invierte, debido a que ellos enfrentan mayores dificultades para mantenerse en el sistema por problemas de repitencia y motivación. Este hallazgo requiere mayor profundización en investigaciones futuras y un seguimiento más puntual de la población masculina para entender un fenómeno en que los sesgos operan en su contra y dificultan la conclusión de sus estudios básicos obligatorios.

Como se mencionó, el sistema educativo costarricense se caracteriza por tener un acceso equitativo a la educación. Esto quiere decir que, tanto hombres como mujeres, ingresan al sistema en proporciones similares a la distribución total de la población por sexo. El país, pues, ha resuelto el problema del acceso a la

Gráfico 4.2

Distribución de la matrícula inicial del sistema educativo público, por sexo, según ciclo. 2021



Fuente: León, 2023 con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

educación sin distinción de género, el cual no ha encontrado solución en varios países del mundo.

Este logro se debe a los esfuerzos por llevar la educación —principalmente la primaria— a todas las personas mediante la apertura de centros educativos en todo el país. La matrícula en preescolar y primaria es similar a la distribución poblacional según nacimientos por sexo. En ambos ciclos, las tasas de escolaridad cubren a más de un 90% de la población, por lo que es posible afirmar que el acceso en los niveles base es equitativo (gráfico 4.2).

A pesar del ingreso equitativo al sistema, se observa que la distribución por sexo tiene pequeñas diferencias. Esta varía levemente cuando se examina la matrícula de secundaria: entre la escuela y el colegio la cantidad de hombres disminuye y la proporción baja a 49,2%. Esta pequeña disminución en la matrícula se adjudica a salidas anticipadas del sistema o a rezagos ocasionados por bajos rendimientos. Lo anterior provoca un desgranamiento que afecta principalmente a los estudiantes varones. En efecto, los hombres presentan mayores problemas de reprobación y aplazamiento y un porcentaje más bajo de aprobación en el colegio (gráfico 4.3).

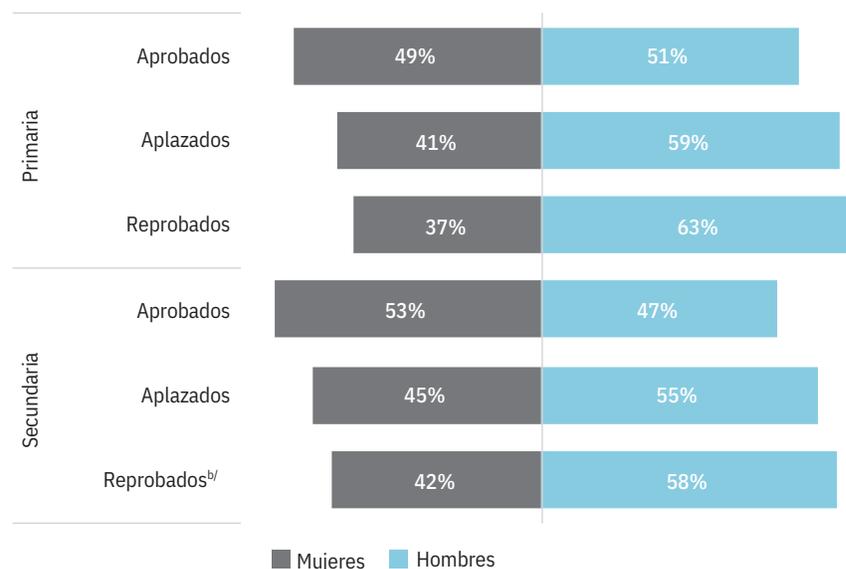
Esta situación no es exclusiva de Costa Rica. Algunas investigaciones realizadas con datos de PISA revelan que los hombres tienden a presentar bajo desempeño en comparación con sus pares femeninas. Ello se debe a diferencias en el tipo de actividades que las personas estudiantes realizan después de la escuela, su involucramiento con actividades de lectura por gusto y placer y al tiempo que dedican a realizar tareas y estudiar. En este caso, los roles de género pueden operar en contra de los hombres: según distintos estudios, para los varones no es aceptable mostrarse interesados en tareas escolares, por lo que adoptan un concepto de masculinidad que incluye desprecio por la autoridad, el trabajo académico y los logros formales al no considerarlos atractivos (OCDE, 2015).

Los problemas de reprobación y aplazamiento de los estudiantes hombres generan problemas de vínculo y motivación con el aprendizaje y los hace más susceptibles a dejar el sistema educativo. Más de la mitad de los estudiantes excluidos son hombres, pues según los datos, el porcentaje superó el 54% en todos los niveles entre el primer año y el noveno; es decir, todo el ciclo de la Educación General Básica (gráfico 4.4). En los niveles de la Educación Diversificada, la cantidad de estudiantes hombres y mujeres se distribuye de manera similar y se invierte en duodécimo año, que corresponde al último nivel de la educación técnica. Tal y como se planteó en el *Tercer Informe Estado de la Educación* (2011), las razones por las que las personas estudiantes son excluidas del sistema educativo son distintas para hombres y mujeres: los hombres abandonan el sistema por problemas sistemáticos en temas de rendimiento y motivación, mientras que las mujeres lo hacen por recargo en labores domésticas, de cuidado o por embarazos adolescentes.

Tal y como señala Beirute (2023), en América Latina las tasas de conclusión de la educación secundaria son mayores para las mujeres que para los hombres. A este fenómeno se la ha denominado “la ventaja femenina” y se relaciona con que los roles tradicionales de género masculino impulsan en mayor medida a los

Gráfico 4.3

Distribución promedio^{a/} de estudiantes por sexo, según condición de aprobación. 2014-2020



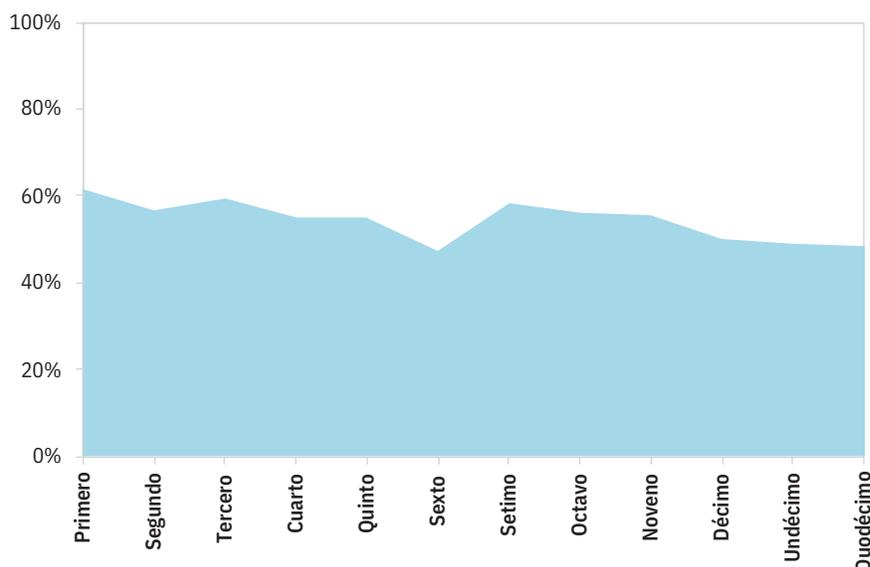
a/ Se utiliza el promedio de estudiantes para el periodo 2014-2020.

b/ Para el promedio de reprobados en secundaria se utilizan los datos entre 2014 y 2018, pues en los años siguientes fue igual a cero.

Fuente: León, 2023 con datos del Departamento de Estadísticas del MEP.

Gráfico 4.4

Porcentaje promedio^{a/} de estudiantes hombres en la población excluida, según grado. 2014-2020



a/ Se utiliza el promedio de estudiantes para el periodo 2014-2020.

Fuente: León, 2023 con datos del Departamento de Estadísticas del MEP.

hombres a abandonar sus estudios para hacerse cargo de responsabilidades económicas en detrimento de la continuidad de sus estudios. Sin embargo, tampoco es coincidencia que las mayores tasas de finalización de los estudios de las mujeres no se traduzcan en mejores empleos y salarios una vez que se encuentran en el mercado laboral (Huepe, 2022).

En todos los ciclos académicos se observa una mayor proporción de mujeres graduadas que de hombres. Esta mayor proporción de graduadas es una tendencia mundial que se ha analizado en las pruebas PISA y que se adjudica a que las mujeres obtienen mejores notas que sus compañeros y son más cumplidas con las labores escolares. Crosnoe y Benner (2015) indican que las mujeres tienen un mejor desempeño global que los hombres en la escuela, así como más probabilidad de graduarse de la secundaria, ya que el diseño de las escuelas está socioemocionalmente mejor adaptado para mujeres que para hombres. Al premiar el autocontrol y el aprendizaje con buen comportamiento, los centros educativos favorecen a las mujeres, pues estas cualidades están más presentes en su crianza y socialización desde pequeñas.

Este fenómeno hace a alusión a un sesgo que opera en detrimento de los hombres. Esta problemática ha sido poco estudiada en el país y requiere de aproximaciones metodológicas distintas que indaguen las motivaciones de los estudiantes varones y encuentren cuáles son las mejores estrategias para mejorar su retención en el sistema educativo.

Para más información sobre

DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA

Véase Capítulo 6. Avances y el largo camino por recorrer: Participación de las mujeres en las áreas de Ingeniería, Ciencias, Tecnologías y Matemáticas (STEM)

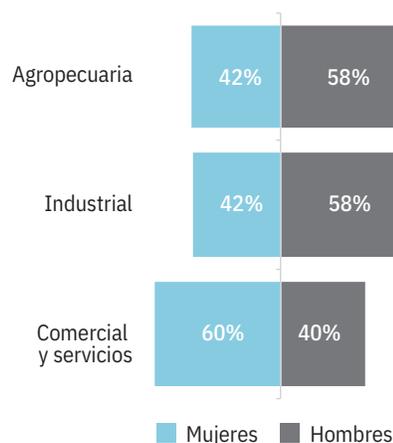
www.estadonacion.or.cr

Mujeres tienen poca participación en áreas técnicas y olimpiadas de Matemática

En la educación técnica se evidencia otra manifestación de las desigualdades por género. Si bien se gradúa una mayor cantidad de mujeres, la distribución según el área de especialidad muestra que los hombres se gradúan mayormente en las especialidades agropecuarias e industriales, mientras que las mujeres se gradúan en carreras técnicas mayormente relacionadas con el servicio y la atención del público (gráfico 4.5). La literatura internacional señala que las diferencias en elecciones de carreras profesionales y técnicas están fundadas en roles y estereotipos de género que consideran a las mujeres más aptas para especialidades relacionadas con habilidades creativas e interpersonales y a los hombres con habilidades matemáticas, manuales y técnicas. Este fenómeno se explora con mayor profundidad en el capítulo 6 de esta edición.

Gráfico 4.5

Distribución de personas graduadas en educación técnica, por sexo, según área de especialidad. 2020



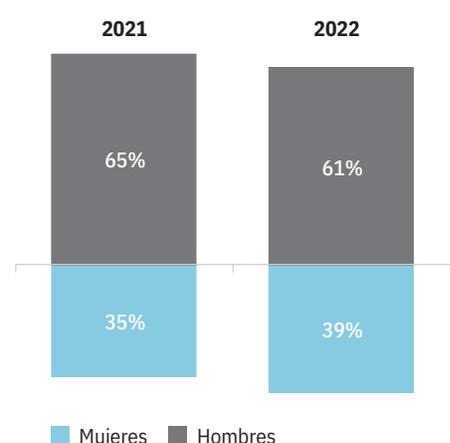
Fuente: León, 2023 con datos del Departamento de Estadísticas del MEP.

La marcada diferencia entre las especialidades o asignaturas también se refleja en la participación específica en olimpiadas de Matemática. Es necesario reconocer que, entre 2021 y 2022, la cantidad de hombres que participó en las Olimpiadas de Matemática de primaria se incrementó en un 76%, mientras que la de las mujeres creció un 113%. Sin embargo, este incremento diferencial en la participación no es suficiente para alcanzar una distribución equitativa: las mujeres representan menos del 40% de las personas participantes (gráfico 4.6) y menos del 35% de las medallistas a pesar de que ellas representan una proporción similar de la matrícula y obtienen mejores resultados académicos que los hombres.

Los estudios de la OCDE, con base en datos de PISA 2015, revelan que las mujeres obtienen mejores resultados cuando se agregan las tres pruebas evaluadas (matemática, ciencias y lectura). Sin embargo, cuando se comparan las personas

Gráfico 4.6

Participantes en Olimpiadas de Matemática de primaria, por sexo, según año



Fuente: León, 2023 con datos de Olcomep, 2022.

con mejores calificaciones (es decir, en niveles de desempeño superiores), la proporción de hombres es mucho mayor. En el caso de las mujeres, las principales barreras se relacionan con su propia confianza y la exposición a áreas tipificadas como masculinas (OCDE, 2015). Se ha evidenciado que las niñas tienden a una menor autoconfianza en matemáticas respecto a los hombres y presentan mayores niveles de frustración y ansiedad en esta materia. Por el contrario, los niños tienden a evitar la lectura: en países miembros de la OCDE se ha evidenciado que los padres y docentes desincentivan este hábito como parte de un conjunto de prácticas y estereotipos socialmente aceptados para reafirmar su masculinidad (Unesco, 2016). Estas brechas pueden tener consecuencias negativas en el futuro. El bajo rendimiento en lectura de los niños se correlaciona con una mayor probabilidad de abandono escolar y con la repitencia. En el caso de las niñas, el bajo desempeño en Matemáticas podría desincentivar su interés por carreras asociadas a la ciencia, que generalmente son las mejor remuneradas.

Estas problemáticas asociadas al género reflejan la complejidad de su abordaje y la necesidad de trabajar de manera diferenciada con niños, niñas y adolescentes. Para avanzar en el entendimiento de esta complejidad, el presente capítulo aporta reflexiones y datos provenientes de investigaciones empíricas para entender las diferencias y cuáles de estas se traducen en desigualdades, con el fin de ayudar en el planteamiento de soluciones para cerrar las brechas de género.

Desventaja de mujeres en matemática se mantiene en distintos estratos socioeconómicos

Si bien las mujeres obtienen mejores notas en la escuela y el colegio, los datos de las pruebas estandarizadas revelan que presentan mayores dificultades para aplicar los conocimientos en áreas claves como matemática y ciencias. Los datos de las pruebas ERCE para primaria revelan que las mujeres se desempeñan mejor en lectura, mientras que los hombres, en matemática. El análisis realizado para este

capítulo agrega otra capa de información mediante el análisis de factores asociados al rendimiento y se encuentra que, cuando se incluye el nivel socioeconómico de los hogares, la ventaja de las mujeres en lectura desaparece, mientras que la desventaja en matemática se mantiene.

El mismo análisis de factores asociados revela, además, el potencial que tiene la escuela para cambiar la situación. Las herramientas para la gestión de tareas escolares, las buenas relaciones interpersonales entre pares y los ambientes no violentos en el centro educativo son ejemplos de factores que ayudan a mejorar los puntajes en las pruebas estandarizadas independientemente del género del estudiante.

Con el fin de profundizar en este hallazgo se realizaron dos estudios para explorar las diferencias entre hombres y mujeres en las pruebas estandarizadas disponibles LLECE. La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco Santiago) realiza un monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes de primaria en 18 países de la región latinoamericana por medio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Las pruebas evalúan competencias matemáticas y de lectura en sexto y tercer grado y son aplicadas a una muestra de escuelas en cada país. Ante la falta de evaluaciones estandarizadas en Costa Rica (ver capítulo 3 de este Informe), estas pruebas y las realizadas por la OCDE constituyen instrumentos necesarios para el seguimiento de los estudiantes en primaria y secundaria, además de ser las únicas fuentes de información para valorar brechas entre hombres y mujeres en cuanto al desarrollo de habilidades estratégicas.

Con la información de las pruebas ERCE, Meneses et al. (2023) realizaron una investigación que evalúa la evolución de los puntajes generales, las brechas entre estudiantes hombres y mujeres y los factores asociados a las diferencias encontradas. En primera instancia, se encuentra que la evolución de los puntajes en las pruebas revela una mejoría en relación con la primera prueba realizada en 2006 y un estancamiento entre 2013 y 2019. Esta evolución es general para

todos los países evaluados y Costa Rica no es la excepción: los estudiantes costarricenses están entre los cinco países con las mejores notas (gráfico 4.7), las cuales se mantienen de forma sostenida sobre el promedio de los países evaluados. Este patrón se repite por área (matemáticas y lectura) y también por grado (tercero y sexto).

Según los resultados de la última prueba evaluada (ERCE 2019), las notas de Costa Rica para tercer grado en matemáticas y en lectura fueron de 725 y 748 puntos, respectivamente. Ambos puntajes se encuentran por encima de las notas promedio de los 17 países evaluados. El mismo resultado se registra para sexto grado (gráfico 4.8).

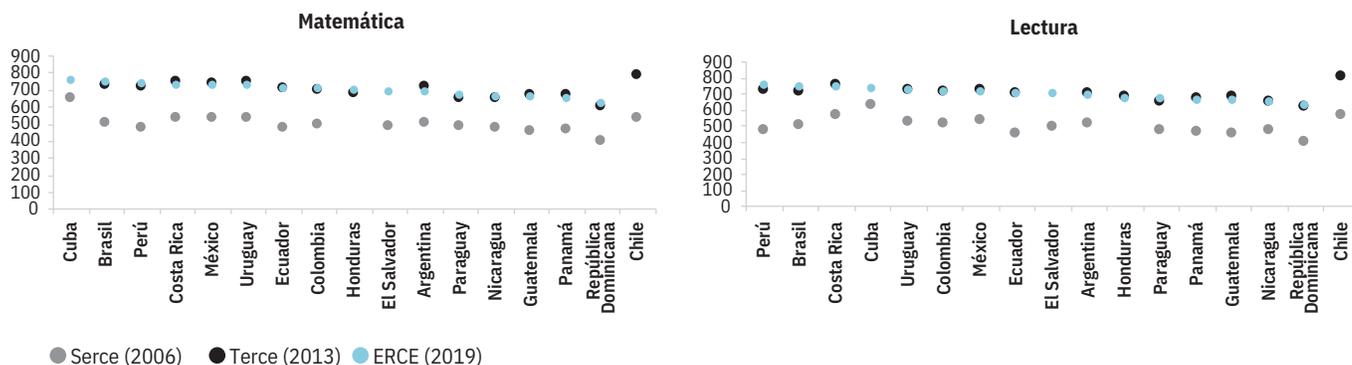
Si bien Costa Rica se posiciona con puntajes más altos en comparación a los otros países de la región, las pruebas estandarizadas revelan brechas entre mujeres y hombres en el rendimiento académico promedio. La brecha en matemáticas se ha mantenido de forma sostenida entre las más altas de los 17 países evaluados. La amplitud de esta brecha, sin embargo, varía a lo largo del tiempo, pero siempre en detrimento de las mujeres. Es decir, el puntaje en matemáticas de las mujeres tiende a ser sostenidamente menor al que obtienen los hombres en esta misma prueba.

En el año 2006, (prueba Serce) la brecha promedio en matemática de los 17 países evaluados para los estudiantes de tercero de primaria fue de -2,9 puntos y se mantuvo negativa en -1,4 puntos en el 2019 (prueba ERCE). Para Costa Rica, estos valores no solo son más altos, sino que se deterioraron durante la última década (gráfico 4.9).

En el caso de sexto grado de primaria, la brecha, tanto para Costa Rica como para el promedio de países, es mayor que la que se reporta en tercer grado. Para el caso de Costa Rica, la brecha muestra una sostenida reducción, pero se mantiene entre los países con las diferencias más grandes. La posición desventajosa de la nación es más marcada en las últimas mediciones: mientras que en la mayoría de los países ya no se encuentran diferencias entre las notas, en Costa Rica esta brecha persiste.

Gráfico 4.7

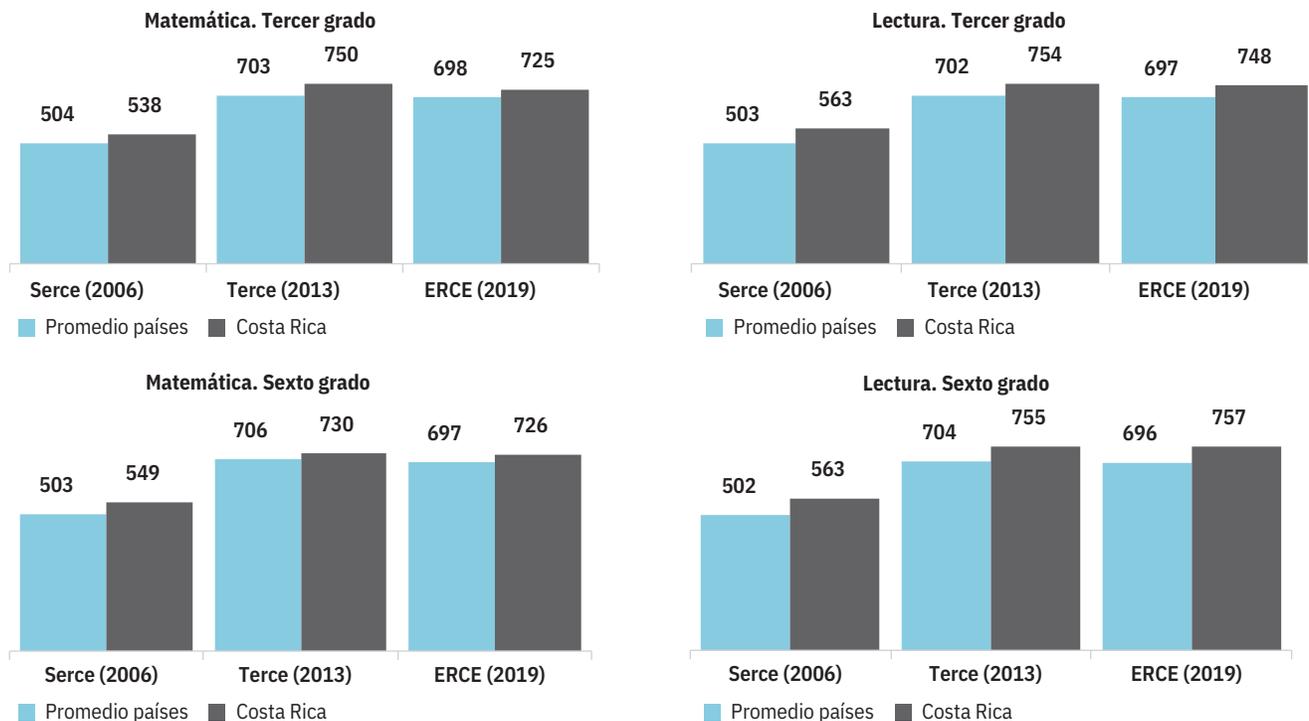
Puntaje promedio en las pruebas de Matemática y Lectura de la Unesco para tercer grado, según año y país



Fuente: Meneses et al., 2023.

Gráfico 4.8

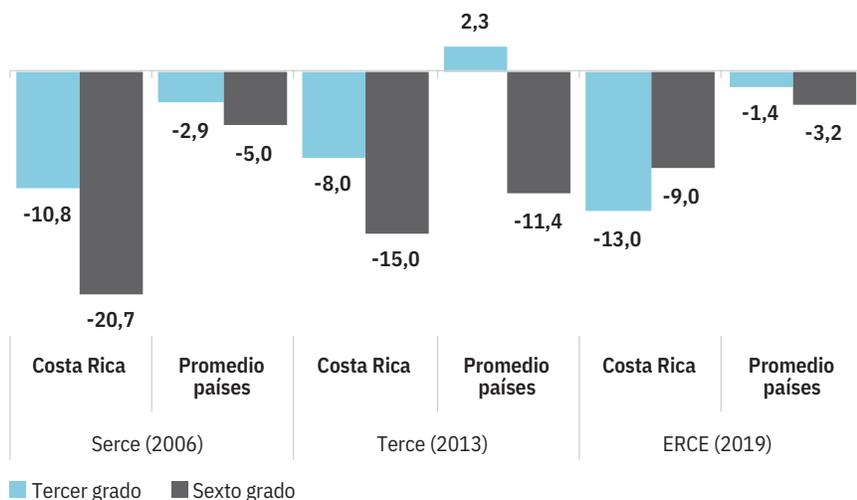
Puntaje obtenido por Costa Rica y el promedio de países participantes en las pruebas de la Unesco, según grado, año y prueba



Fuente: Meneses et al., 2023.

Gráfico 4.9

Brecha^{a/} entre hombres y mujeres en la prueba de Matemática de la Unesco, según país, grado y año



a/ La brecha se calcula al restar la nota promedio obtenida por las mujeres menos la nota promedio obtenida para los hombres en Costa Rica y para el promedio de países participantes en la prueba de cada año.

Fuente: Meneses et al., 2023.

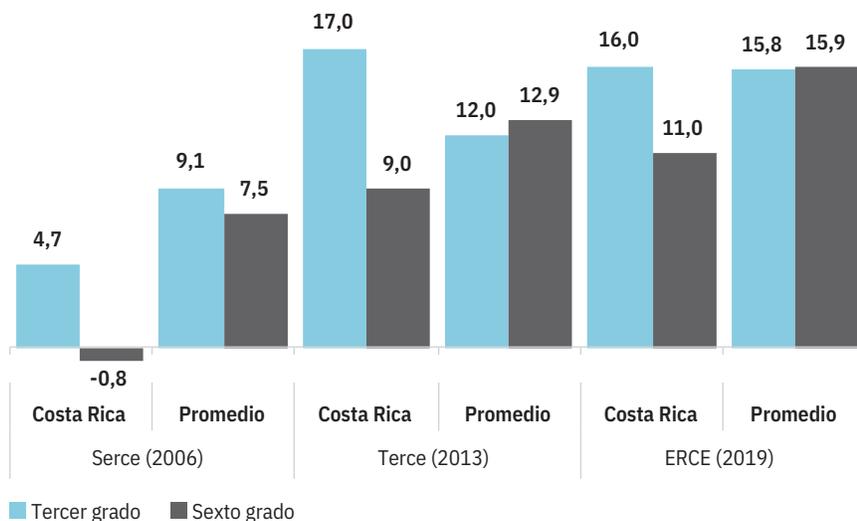
En las pruebas de lectura, los resultados son opuestos. En esta área, la brecha persiste, pero a favor de las mujeres: las notas obtenidas por ellas, tanto para tercero como para sexto grado, son mayores en comparación con las que obtienen los hombres. La evolución de esta brecha se mantiene al alza para el promedio de los países evaluados y para Costa Rica: en ambos casos, se duplicó entre 2006 y 2019 (gráfico 4.10). A diferencia de matemáticas, el país no se encuentra entre los que tienen las diferencias más altas en lectura.

En resumen, tanto en Costa Rica como en América Latina, las diferencias entre niñas y niños se mantuvieron a lo largo de más de una década, desde Serce (2006), Terce (2013) hasta ERCE (2019). En la mayor parte de países, los niños presentan puntuaciones estadísticamente superiores en matemáticas respecto a las niñas. Además, se observa que el número de países con diferencias por género en esta asignatura aumenta al pasar de tercer a sexto grado.

Según Unesco (2016), una causa de estas tendencias reside en el hecho de que los procesos educativos actuales refuerzan los roles y estereotipos de género acerca de la supuesta mejor aptitud de los hombres en pensamiento lógico-matemático y de las mujeres en habilidades de lenguaje, lectura y escritura. Por su parte, la evaluación de los resultados en lectura evidencia diferencias estadísticamente significativas en tercer y sexto grado, favorables para las niñas. En este caso, resalta el caso de Costa Rica, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Perú, al ser países que no presentaron brechas significativas en Serce (2006), pero sí lo hicieron en ERCE (2019).

Gráfico 4.10

Brecha^{a/} entre hombres y mujeres en la prueba de Lectura de la Unesco, según país, grado y año



a/ La brecha se calcula al restar la nota promedio obtenida por las mujeres menos la nota promedio obtenida para los hombres en Costa Rica y para el promedio de países participantes en la prueba de cada año.

Fuente: Meneses et al., 2023.

Brechas en Matemática se mantienen en todos los estratos socioeconómicos

Existen distintas estrategias para analizar con mayor detalle los factores asociados a las brechas en el rendimiento académico. Para el presente capítulo, el análisis realizado por Meneses et al. (2023) se centra en un factor económico, es decir, en el estrato socioeconómico

de los hogares del que forman parte las personas estudiantes. Tal selección no es arbitraria: en los países en vías de desarrollo se encuentran, con frecuencia, marcadas diferencias entre el rendimiento académico de los estudiantes que pertenecen a quintiles de bajos ingresos y el de los estudiantes de hogares más ricos¹⁰. Estas diferencias se amplían conforme más fragmentado sea el sistema educativo, o sea, cuando tenga una estructura en la que la educación concentra a grupos claramente divididos según su nivel económico y donde la educación pública reproduzca los patrones de ingreso al no ser la mejor opción para las familias de más recursos¹¹.

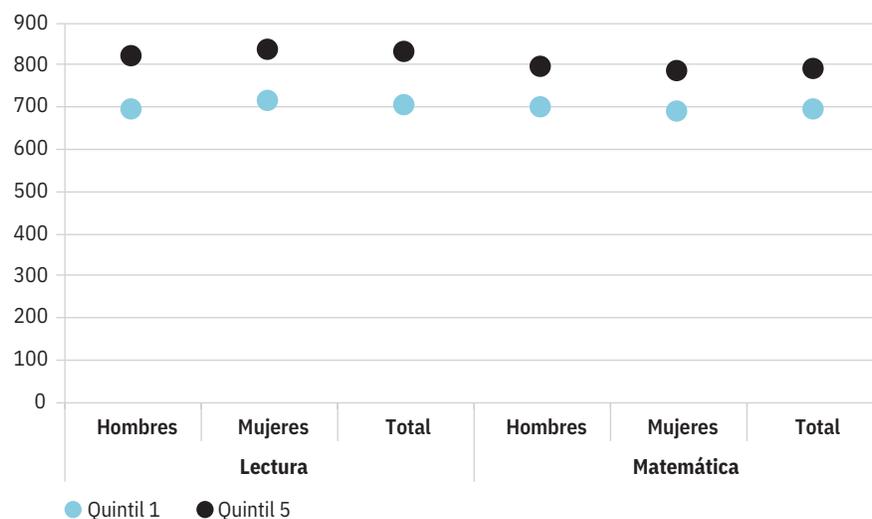
Los resultados de las pruebas ERCE (2019)¹² muestran que, en Costa Rica, los niños y las niñas que pertenecen a un nivel socioeconómico más alto (quintil 5) presentan, en promedio, resultados superiores a los obtenidos por niños o niñas que se encuentran en niveles socioeconómicos inferiores, independientemente del área de estudio y curso evaluado. A nivel nacional, el puntaje promedio de las personas estudiantes que pertenecen al quintil socioeconómico 5 es claramente superior al de quienes pertenecen al quintil 1. En el caso de tercer grado (gráfico 4.11), esta diferencia alcanza los 125 puntos a favor de los estudiantes del quintil 5 en lenguaje, mientras que en matemáticas llega a 99 puntos (en una escala de 0 a 1000 puntos).

En el sexto grado (gráfico 4.12), la diferencia entre ambos quintiles alcanza los 111 puntos a favor de los estudiantes del quintil 5 en lenguaje, mientras que en matemáticas llega a 107 puntos.

Hasta el momento, las brechas analizadas son promedios simples entre grandes agregados y pueden no solo esconder la realidad y diferencia entre países, sino que además no contemplan en su medición las características de los estudiantes, las familias, las escuelas y el entorno que pueden estar relacionadas con las diferencias. En otras palabras, algunas de estas brechas promedio podrían no necesariamente explicarse de acuerdo con el sexo del estudiante, sino a través de otros factores asociados a sus procesos de aprendizaje que no se contemplan

Gráfico 4.11

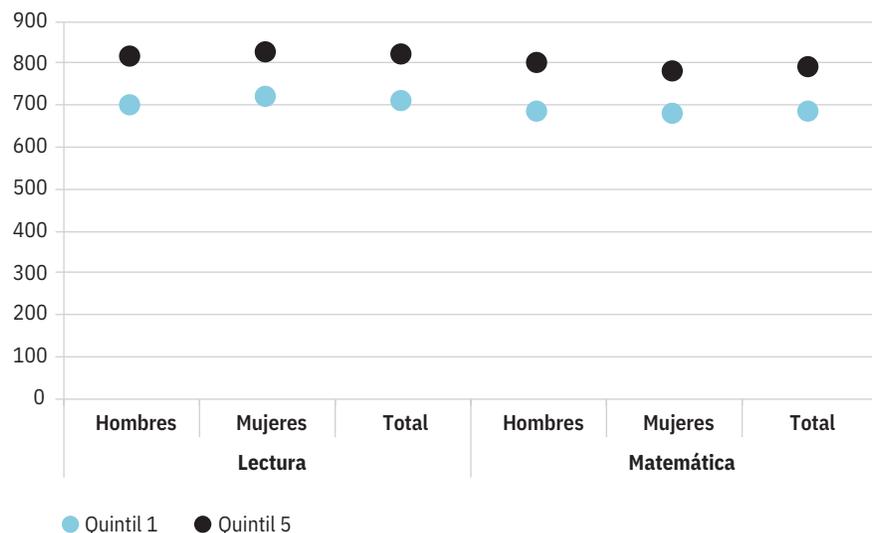
Comparación de puntajes en pruebas ERCE de tercer grado, según sexo, prueba y quintil. 2019



Fuente: Meneses et al., 2023.

Gráfico 4.12

Comparación de puntajes en pruebas ERCE de sexto grado, según sexo, prueba y quintil. 2019



Fuente: Meneses et al., 2023.

en esta forma de cálculo. Con el fin de obtener una medición apropiada en cuanto a la existencia o no de una brecha y sus dimensiones, es necesario realizar ejercicios econométricos para controlar la mayor cantidad de factores que pueden estar explicando la brecha sin que sea específicamente el sexo del alumno el único factor en juego.

El análisis de los resultados obtenidos por Meneses et al. (2023) para Costa Rica en tercer grado permiten evidenciar que, una vez que se toman en cuenta las características de los y las estudiantes, su familia, los pares, docentes y la escuela, no existen brechas de género en los puntajes de la evaluación de lenguaje. Este hallazgo no se cumple en el caso de matemáticas, pues se observa que el puntaje obtenido por mujeres es menor que el de los hombres (0,25 desviaciones estándar en promedio) una vez considerados todos los demás factores. El comportamiento de las brechas de género para sexto grado es similar: no se encuentran resultados estadísticamente significativos en lenguaje, pero sí en matemáticas¹³.

Es decir, puede argumentarse que las brechas en matemáticas para ambos grados son independientes del nivel de ingresos,¹⁴ por lo que no existe evidencia de que las brechas de género aumentan o disminuyen según el nivel socioeconómico de la familia (Meneses et al., 2023). Estos resultados para Costa Rica se oponen a los encontrados en otras investigaciones de otros países, en las que las diferencias aumentan en estratos económicos bajos o bien las ventajas de los niños aumentan en niveles socioeconómicos más altos (Cuttance y Thompson, 2008; Hinshaw, 1992; Buckingham, 1999; Cervini et al., 2015).

Este hallazgo requiere mayor profundización en futuras investigaciones. Por un lado, podría decirse que, efectivamente, el sistema educativo público está haciendo su trabajo como ente nivelador de desigualdades, lo que en principio haría que no existan enormes diferencias con la escuela privada, pero no se cuenta con suficiente información para corroborar tal afirmación. Podría ser, sin embargo, que esta nivelación sea “a la baja”, pues en los últimos años el *Informe* ha reportado

un deterioro en los indicadores de calidad (PEN, 2021).

Alternativamente, la escasa diferencia entre quintiles de ingreso puede asociarse a la hipótesis de que los estereotipos de género, en especial los relacionados con las habilidades matemáticas de las niñas, siguen muy arraigados incluso en familias y escuelas con mejor nivel socioeconómico. Esto hace que, incluso en entornos donde hay mejor calidad docente o más madres en posiciones o puestos relacionados con áreas de ciencia, tecnología, matemática o ingeniería (STEM), las estudiantes sigan interiorizando concepciones que limitan su potencial.

La persistencia en la brecha de matemáticas en la escuela primaria debe implicar un llamado a la reflexión. El programa de matemáticas fue uno de los currículos que mejor se aceptó en la comunidad docente, pero parece que subsisten importantes diferencias entre lo que el programa plantea y lo que se ejecuta en las aulas, especialmente en áreas que demandan metodologías distintas como la de resolución de problemas. Lo cierto es que las prácticas tradicionales no han ayudado a involucrar más a las mujeres ni a fomentar el trabajo con pares o comunicar los resultados de la resolución de problemas (PEN, 2017).

Para más información sobre DESIGUALDADES DE GÉNERO EN PRUEBAS ERCE

Véase Meneses et al., 2023
www.estadonacion.or.cr

Trayectoria educativa, apoyo familiar y gestión de las tareas escolares son determinantes para el rendimiento

Para entender mejor los factores que se asocian a los rendimientos observados en ERCE, Meneses et al. (2023) realizaron una comparación de las características, actitudes y prácticas que se asocian a un mejor puntaje en las pruebas. Esto se llevó a cabo con el fin de identificar aquellos aspectos que son sujetos de cambio dentro de la política educativa y la acción

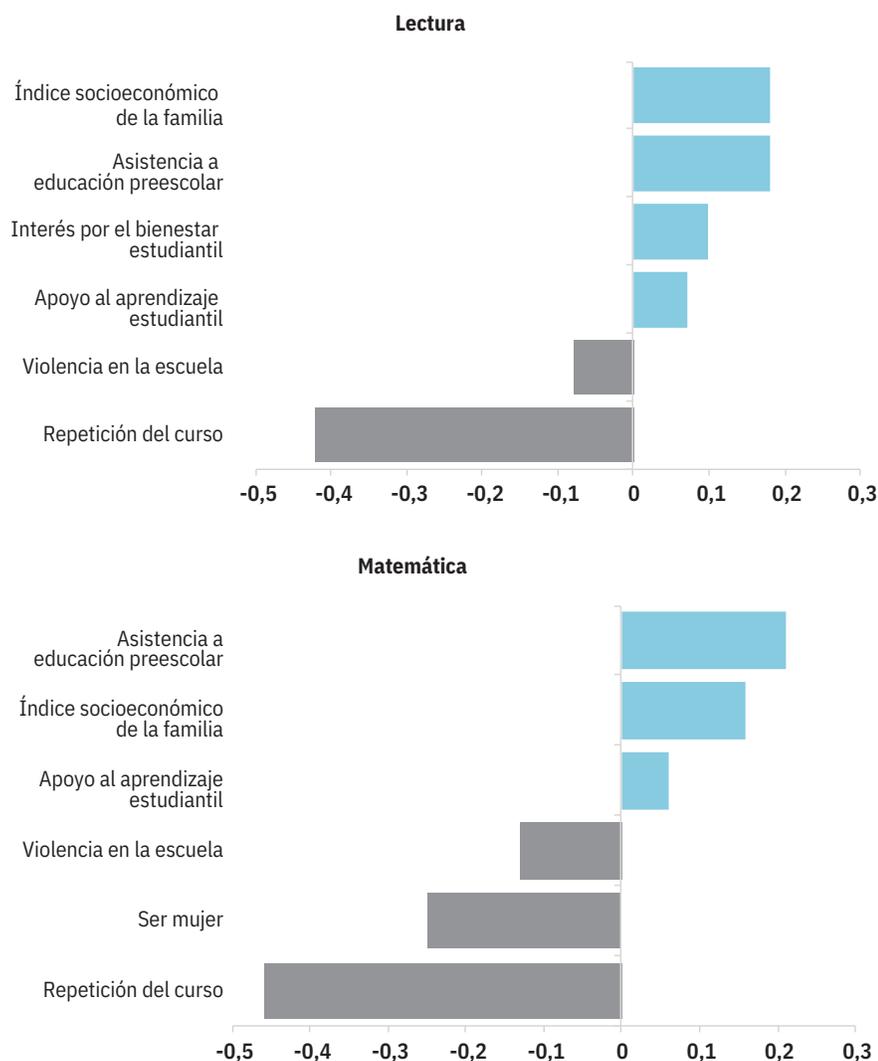
de aula para reducir las brechas y mejorar la equidad entre estudiantes.

En tercer grado, se observa que el nivel socioeconómico del hogar y el haber asistido a educación preescolar tienen relación positiva y de igual magnitud con el rendimiento educativo en lectura. Es decir, si la persona estudiante tiene más recursos económicos y asistió a clases de preescolar tiene mayores probabilidades de obtener un mejor puntaje (gráfico 4.13). La asistencia a la educación inicial se ha debatido ampliamente, puesto que, si bien el desarrollo de habilidades en las personas se logra a lo largo de su vida, en los primeros años el desarrollo cerebral y físico es más crítico (Brunner y Rottenstiner, 2006) y, además, crea las bases para el desarrollo de habilidades que se van a formar en el futuro. Heckman (2006) encuentra que la primera infancia (de 0 a 5 años) es la etapa más efectiva para desarrollar habilidades y destrezas sociales. Por lo tanto, la inversión en educación en este rango etario tiene un alto retorno futuro al aumentar la productividad de las personas y mejorar sus oportunidades de encontrar empleos que logren incidir de forma positiva en su calidad de vida. Esto es de especial relevancia, pues puede ser directamente atendido por los servicios universales de educación temprana a nivel ministerial.

Además, se encontró que el interés que del personal por el bienestar del estudiantado y el apoyo al aprendizaje en tareas específicas tiene un impacto potencial positivo en el puntaje obtenido. Por otro lado, el haber repetido el curso se impone como el factor que más afecta negativamente al rendimiento durante el tercer grado, seguido de la violencia percibida en la escuela.

El comportamiento de los resultados de matemáticas (gráfico 4.13) es similar, con la diferencia de que la magnitud del coeficiente relacionado con la asistencia a educación preescolar supera la del índice socioeconómico de la familia. En este caso, el ser mujer también presenta un coeficiente negativo (incluso mayor al de la percepción de violencia dentro de la escuela); en otras palabras, ser mujer disminuye puntaje obtenido.

Gráfico 4.13

Factores asociados^{a/} al puntaje de pruebas ERCE de Lectura y Matemática para tercer grado^{b/}

a/ Las barras de color azul indican los factores con coeficientes positivos, cuyos aumentos se asocian a mayores puntajes totales. Las barras en color negro indican coeficientes negativos que se asocian a reducciones en el puntaje en cada prueba.

b/ Únicamente se grafican los coeficientes estadísticamente significativos

Fuente: Meneses et al., 2023.

El análisis para sexto grado (gráfico 4.14) permite evidenciar que el índice de tolerancia a pares distintos y el de gestión de las actividades escolares presentan los mayores coeficientes en las materias evaluadas. Esto quiere decir que, cuando existe un ambiente en el centro educativo que promueve el respeto a la diversidad y además el estudiante cuenta con herramientas para gestionar sus tareas escola-

res y administrar su tiempo de estudio, los puntajes tienen más probabilidades de aumentar. Además, se observa que, si bien el índice socioeconómico presenta un coeficiente positivo, es el de menor magnitud, tanto en lenguaje como matemáticas. De nuevo, se encuentra que haber repetido el curso es el factor que afecta más negativamente el rendimiento de los alumnos.

Estos resultados revelan la importancia de la trayectoria educativa sobre todo a edades tempranas, así como el peso que tiene el trabajo que realiza el estudiante fuera del aula. En este sentido, se abre la discusión sobre el papel del centro educativo para compensar las carencias de los hogares con menor clima educativo y nivel socioeconómico más bajo, pues en estas familias la persona estudiante recibe menor apoyo, monitoreo y recursos para el trabajo extraclase y tiene más desventajas potenciales en su rendimiento.

Los resultados del análisis basado en ERCE son robustos y confirman la importancia de factores ampliamente identificados en la literatura como fuente de las desigualdades de género en la educación. Sin embargo, es importante destacar que ERCE no sustituye a las evaluaciones homologadas y actualizadas en el país. Estas evaluaciones nacionales de las que hoy el país adolece representan una herramienta fundamental para elaborar de forma sostenida y con mayor frecuencia estudios similares que permitan visibilizar oportunamente los avances o rezagos del sistema educativo costarricense. Lo anterior cobra relevancia particular cuando se comprende que los hallazgos en materia de brechas y determinantes del aprendizaje difieren entre los distintos niveles escolares, por lo que, posiblemente, los resultados del colegio sean distintos a los obtenidos en primaria.



Para más información sobre

CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR Y DIFERENCIAS SOCIOECONÓMICAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

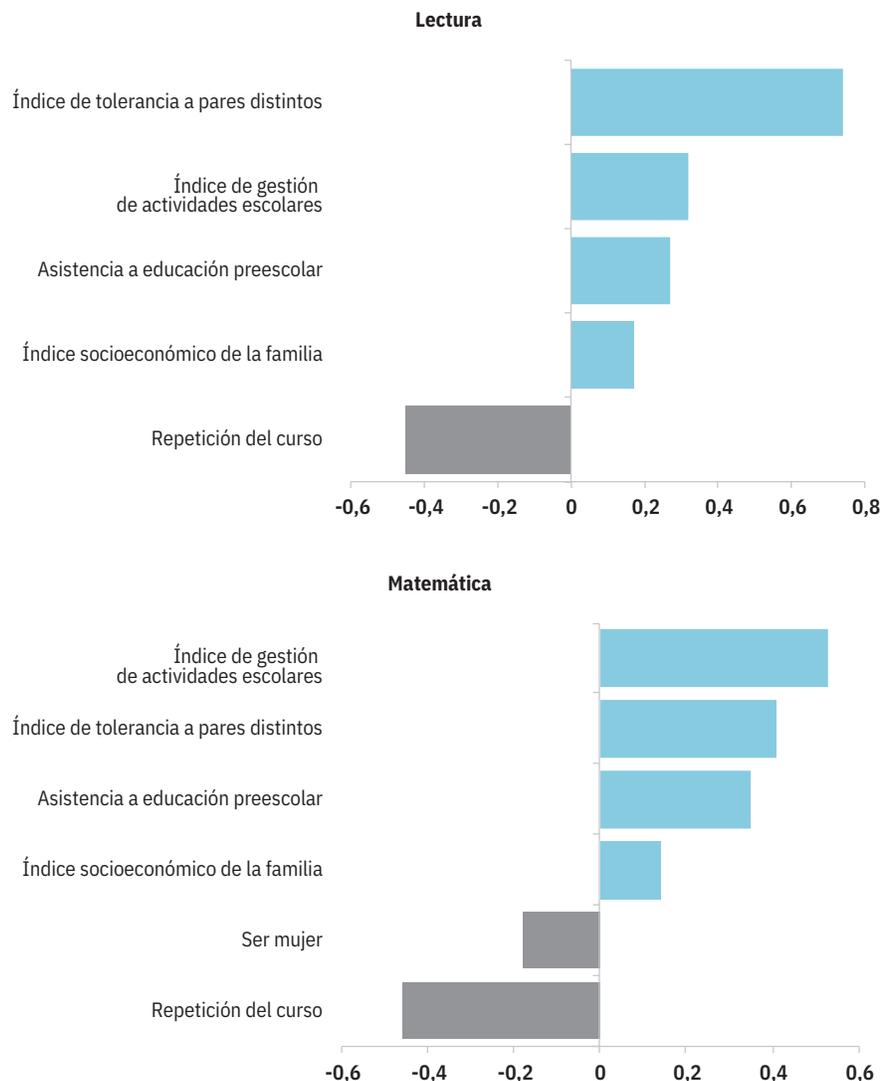
Véase Capítulo 2. Seguimiento del sistema educativo en preescolar, primaria y secundaria

www.estadonacion.or.cr

Desigualdades de género se cristalizan a lo largo de la trayectoria educativa

Las brechas de género son marcadas y significativas. Lejos de reducirse en los ciclos superiores, se cristalizan y

Gráfico 4.14

Factores asociados^{a/} al puntaje de pruebas ERCE de Lectura y Matemática para sexto grado^{b/}

a/ Las barras de color azul indican los factores con coeficientes positivos, cuyos aumentos se asocian a mayores puntajes totales. Las barras en color negro indican coeficientes negativos que se asocian a reducciones en el puntaje en cada prueba.

b/ Únicamente se grafican los coeficientes estadísticamente significativos.

Fuente: Meneses et al., 2023.

consolidan cuando los estudiantes avanzan a secundaria. Los datos obtenidos de las pruebas estandarizadas PISA, particularmente de los cuestionarios de factores asociados, muestran pocos avances significativos en esta materia, particularmente en la competencia matemática, científica y digital, en las que las mujeres tienen puntajes más bajos. Las brechas de género en secundaria se encuentran entre

las más altas de la región y del mundo y se mantienen en las distintas mediciones realizadas.

El análisis de los cuestionarios PISA 2018 revela que las mujeres se encuentran en el grupo de estudiantes con menor bienestar emocional y cognitivo. Esto implica que ellas sienten mayor inseguridad y ansiedad sobre su futuro académico y profesional y se muestran menos

confiadas en cuanto a sus propias habilidades y capacidades para aprender cosas nuevas. Al igual que en primaria, los datos en esta sección llaman a la necesidad de acciones directas para tender las disparidades de género y a analizar cómo se reproducen los patrones que afectan el rendimiento estudiantil dentro de las aulas.

País con brechas más altas de la OCDE en las competencias matemática y científica

De acuerdo con la última evaluación de PISA (2018), Costa Rica destaca entre los países evaluados con la mayor brecha de género en el desempeño en la evaluación de la competencia matemática y científica. Los gráficos 4.15 y 4.16 muestran la distribución de los países participantes según el puntaje promedio obtenido y la brecha de género (puntuación promedio obtenida por las mujeres menos la puntuación promedio obtenida por los hombres) en la competencia matemática y científica, respectivamente.

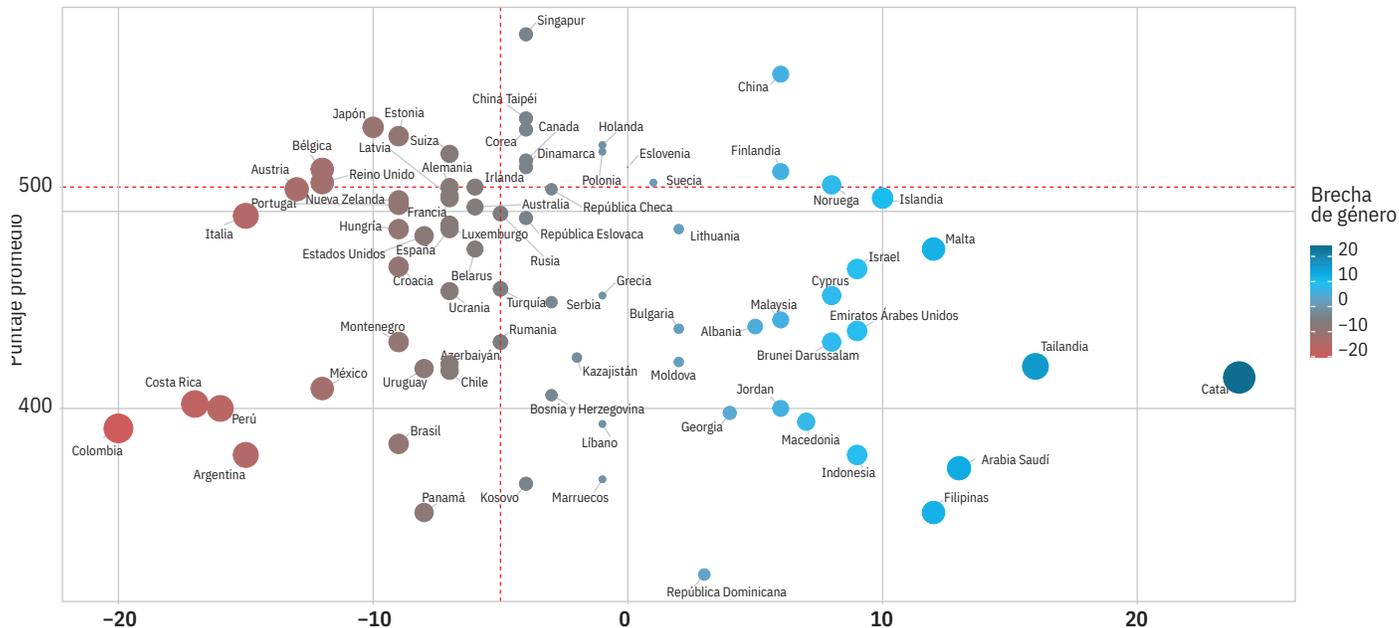
En el primer caso, se observan dos hallazgos relevantes: el país se ubica en el cuadrante donde se encuentran los países con el menor desempeño y además con la mayor brecha de género registrada. De hecho, Costa Rica ocupa el segundo lugar con la brecha más grande (-17 puntos), una magnitud solamente superada por Colombia y bastante alejada de los promedios de la OCDE destacados en las líneas rojas punteadas (489 puntos en el puntaje de la prueba de matemáticas y -0,5 en la brecha de género).

En el caso de la evaluación de la competencia científica ocurre un comportamiento similar, pues el país también se ubica en el cuadrante con menor rendimiento académico y mayor brecha de género en contra de las mujeres (gráfico 4.16). No obstante, en este caso, se ubica en la cuarta posición con la brecha de género más alta (-9 puntos), superado por Perú, Colombia y Argentina.

Esta brecha no responde a una situación temporal o coyuntural. De hecho, estas diferencias en el logro educativo entre hombres y mujeres han persistido a lo largo del tiempo, desde la primera participación del país en PISA 2009 hasta el 2018 (gráfico 4.17).

Gráfico 4.15

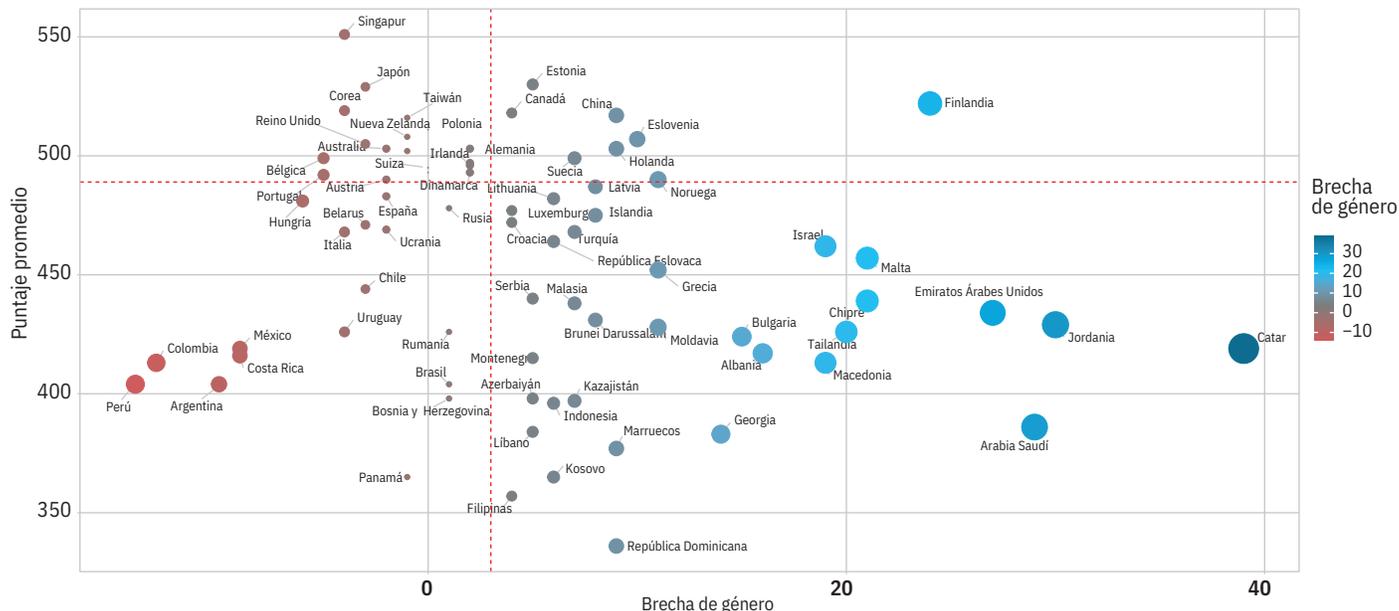
Puntaje promedio y brecha de género^{a/} en el rendimiento de la competencia matemática, en PISA. 2018^{b/}



a/ La brecha de género corresponde a la diferencia de los puntajes entre hombres y mujeres en la prueba de competencia matemática en PISA (2018).
 b/ Las líneas punteadas en el cuadrante representan el puntaje promedio de los países de la OCDE obtenido en la prueba de competencia matemática y la brecha de género promedio reportada.
 Fuente: Barquero, 2023 con datos de OCDE.

Gráfico 4.16

Puntaje promedio y brecha de género^{a/} en el rendimiento de la competencia científica, en PISA. 2018^{b/}



a/ La brecha de género corresponde a la diferencia de los puntajes entre hombres y mujeres en la prueba de competencia matemática en PISA (2018).
 b/ Las líneas punteadas en el cuadrante representan el puntaje promedio de los países de la OCDE obtenido en la prueba de competencia matemática y la brecha de género promedio reportada.
 Fuente: Barquero, 2023 con datos de OCDE.

Desigualdades afectan el desempeño de las mujeres en áreas STEM

Diversas investigaciones realizadas en el país (Montero et al., 2012; Montero et al., 2014; Montero et al., 2017 y Barquero y Montero, 2021) han mostrado la

asociación que existe entre el sexo y el rendimiento que alcanzan los jóvenes costarricenses en las pruebas PISA. Más recientemente, un análisis realizado para el *Octavo Informe Estado de la Educación* evidenció la relación causal que existe entre el sexo y el desempeño alcanzado

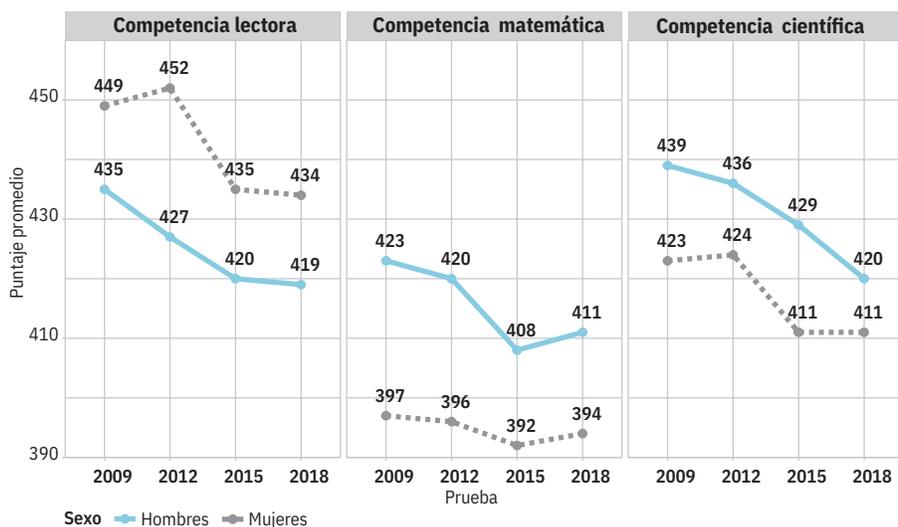
por los estudiantes a partir de la estimación de un modelo de ecuaciones estructurales. El gráfico 4.18 presenta los efectos estimados. Los resultados confirman lo dicho en secciones anteriores: solo el hecho de ser mujer produce efectos significativos y negativos sobre el rendimiento en la competencia matemática y científica, mientras que, en competencia lectora, las variaciones no resultaron estadísticamente relevantes.

El análisis permitió mostrar que las mujeres también presentan desventajas en la competencia digital, pues existe una relación causal negativa y directa entre ser mujer y el desempeño en la competencia digital¹⁵. Esto quiere decir que, en general, las jóvenes costarricenses muestran desventajas en cuanto al acceso y uso que hacen de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), así como en las actitudes, disposiciones y autoeficacia hacia las TIC y finalmente en el manejo crítico que realizan de la información disponible en internet.

Al respecto, es un hecho que el país se enfrenta a un desafío importante en esta materia, pues la última edición del *Informe* documentó que solo el 3% de los estudiantes alcanzaron competencias digitales avanzadas según PISA (2018). Sin embargo, para las mujeres, esta situación es aún más grave. Un trabajo realizado por Barquero y León (2021) mostró que existe una mayor prevalencia de mujeres (60%) con competencia digital baja. Esto es especialmente preocupante al considerar el acelerado cambio tecnológico que caracteriza la sociedad y el rol fundamental que, en la actualidad, cumple esta competencia en los procesos de aprendizaje.

Gráfico 4.17

Puntaje promedio y brecha de género^{a/} en el desempeño de las pruebas PISA, según competencia evaluada. 2009-2018

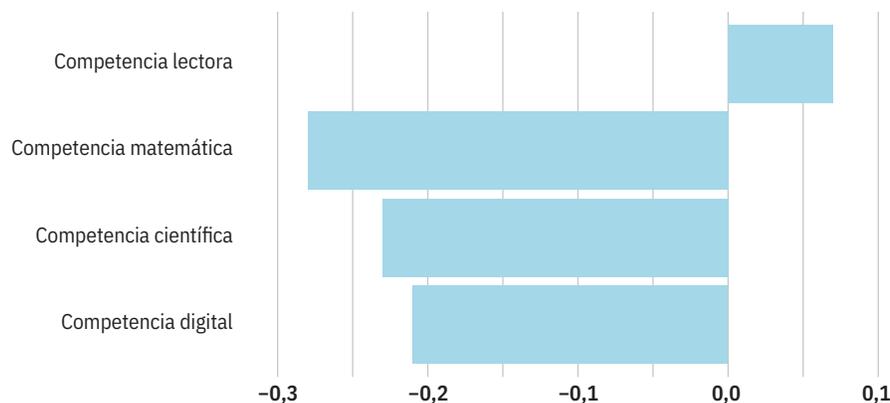


a/ La brecha de género corresponde a la diferencia de los puntajes promedio obtenidos entre mujeres y hombres en la prueba de competencia matemática, en PISA (2018).

Fuente: Barquero, 2023 con datos de OCDE.

Gráfico 4.18

Estimación de efectos causales^{a/} de la variable sexo^{b/} sobre el rendimiento de las competencias evaluadas en PISA. 2018



a/ La brecha de género corresponde a la diferencia de los puntajes promedio obtenidos entre mujeres y hombres en la prueba de competencia matemática, en PISA (2018).

b/ La variable “sexo” es dicotómica, definida en los indicadores del modelo con 1 si es mujer y un 0 si es hombre. Por ello, las relaciones causales que se plantean deben interpretarse en función de la condición de ser mujer.

Fuente: Barquero, 2023 con base en Barquero et al., 2021.

Para más información sobre

COMPETENCIAS DIGITALES EN EDUCACIÓN

Véase Capítulo 4. del *Octavo Informe Estado de la Educación*

www.estadonacion.or.cr

Mujeres reportan menores niveles de bienestar psicológico y cognitivo

Los resultados anteriores recalcan la necesidad de identificar factores explicativos para estas desigualdades. Sobre ello, algunos estudios han encontrado que las habilidades socioemocionales están vinculadas al rendimiento académico y muestran diferencias entre hombres y mujeres (Abufhele, 2021; Sartawi et al., 2012). Existe amplia evidencia científica que documenta que los factores socioemocionales afectan la forma la que las personas aprenden e incentivan el desarrollo de la comunicación analítica y de los procesos colaborativos. Por lo tanto, estos factores pueden facilitar o bien convertirse en un obstáculo para el compromiso, el éxito académico, la satisfacción general y el dominio de hábitos mentales que favorezcan su productividad y potencial personal (Lopes y Salovey, 2004; Casel, 2012; Goleman, 1995).

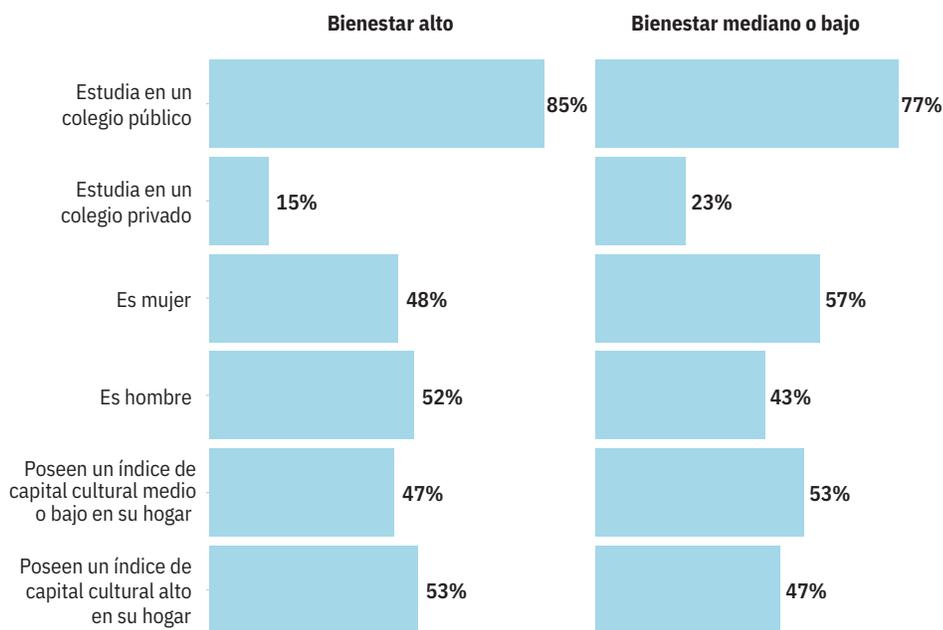
Precisamente, para ahondar en esta materia, Barquero (2022), con base en la información de PISA (2018) analizó el bienestar emocional de los estudiantes a partir de dos dimensiones específicas: la psicológica y la cognitiva. La primera incluye las evaluaciones y puntos de vista del estudiantado sobre su vida, su compromiso con la escuela y las metas y ambiciones que tienen para su futuro (22). Esta dimensión se midió a partir de las puntuaciones otorgadas por los estudiantes a las siguientes escalas:

- La satisfacción general que los estudiantes tienen sobre sus vidas.
- La frecuencia con la que experimentan emociones y estados de ánimo positivos y negativos.
- El significado y propósito que dan a sus vidas.
- La autoeficacia como medida de su propia capacidad para participar en tareas desafiantes y, finalmente, el miedo a fracasar.

La dimensión cognitiva incluye el conocimiento, habilidades y fundamentos

Gráfico 4.19

Distribución porcentual de estudiantes según el índice de bienestar psicológico y cognitivo en PISA. 2018



a/ El capital cultural corresponde a un índice elaborado con una escala de 1 a 100, donde 100 es el valor máximo posible que incorpora la escolaridad de los padres y madres de familia, la tenencia de un escritorio o mesa para estudiar, una habitación solo para el estudiante, un lugar tranquilo para estudiar, computadoras, conexión a internet, libros, servicios de televisión por cable, impresora y teléfonos celulares con y sin conexión.

Fuente: Barquero, 2022, con datos de OCDE.

de las personas estudiantes para participar activamente en la sociedad actual como aprendices de por vida, así como para ser trabajadores efectivos y formarse como ciudadanos comprometidos. Esta dimensión se aproximó a la escala de mentalidad de crecimiento; es decir, la creencia de que la capacidad y la inteligencia de las personas pueda cambiar y desarrollarse con el tiempo (Dweck, 2006), indicador que se encuentra estrechamente vinculado a la búsqueda de la superación personal continua.

A partir de estas dimensiones e indicadores especificados, se construyó un índice de bienestar psicológico y cognitivo de los y las estudiantes y se realizó un análisis de conglomerados que aglutinó al estudiantado en dos grupos: en el primero, se encuentra el 32% de los estudiantes que reportó sentir un nivel de bienestar bajo o medio, mientras que

en el segundo se ubica el 68% restante que indica poseer un nivel alto.

Según se observa en el gráfico 4.19, el grupo de estudiantes con menores niveles de bienestar emocional y cognitivo (panel derecho) son mayoritariamente mujeres (57%) y provienen de hogares con menores niveles de capital cultural (53%). En contraste, quienes reportan altos niveles de bienestar en su mayoría son hombres (52%) y provienen de hogares con mayores niveles de capital cultural (53%).

Al examinar con mayor profundidad estos resultados, se observa que las mayores diferencias entre hombres y mujeres en el bienestar psicológico y cognitivo se encuentran en la satisfacción que tienen con sus vidas: el 84% de los hombres indicó sentirse satisfecho o muy satisfecho, mientras que las mujeres, solo el 74%. Asimismo, el 86% de las mujeres

reportó expresar con mayor frecuencia sentimientos negativos frente los hombres, con un 70%.

Prestar atención a estos desafíos es particularmente crucial durante la adolescencia, pues en ella el estudiantado se encuentra en una etapa de transición clave para su desarrollo físico y emocional. En este sentido, es necesario comprender que el rol de las instituciones educativas trasciende la formación académica de las personas estudiantes. Su vida social, así como su salud física y mental están estrechamente vinculadas a lo que sucede en estos centros, debido, entre otros factores, a la gran cantidad de tiempo que los estudiantes pasan en los centros de enseñanza (Lopes y Salovey, 2004).

Los centros educativos son piezas fundamentales para construir lo que la literatura ha denominado el bienestar de los estudiantes, es decir, “el funcionamiento de las capacidades psicológicas, cognitivas, materiales, sociales y físicas, que los estudiantes necesitan para tener una vida satisfecha y plena” (OCDE, 2019). De acuerdo con Goleman (1995) el aporte más significativo que puede brindar la educación es propiciar un espacio idóneo para que desarrollen sus talentos permanentemente y se sientan felices y capaces.

Docentes en formación no cuentan con herramientas para abordar desigualdades de género en el aula

Queda claro que la desigualdad de género es un problema complejo que hunde sus raíces en diversos factores socioculturales. Sin embargo, en medio de tal complejidad, el sistema educativo y el aula desempeñan un papel fundamental para romper el ciclo de la reproducción de sesgos y actitudes discriminatorias entre la población estudiantil que conforma la nueva generación. Para romper este ciclo, la persona docente, sus saberes y su quehacer diario son centrales en el abordaje de las diferencias implícitas y explícitas que se dan en los procesos de aula. Esta transformación solo ocurre cuando la persona docente es consciente de sus propios sesgos y cuenta con

herramientas para abordarlos con su grupo de estudiantes.

Para la presente edición del *Informe Estado de la Educación* no fue posible examinar a la población docente en servicio. En cambio, se optó por un análisis alternativo de los formadores de docentes en las universidades a través de una encuesta y mediante el análisis de los planes de estudio de las carreras de educación de universidades públicas y privadas. Los resultados muestran que las personas formadoras de docentes presentan sesgos de género relacionados con las diferencias para aprender que creen que existen entre hombres y mujeres. Además, en general, indican no sentirse preparados para abordar estos temas en las aulas universitarias y no cuentan con espacios para capacitarse.

Por su parte, los planes de formación de carrera solo mencionan de forma implícita o general el abordaje de género y no existe un objetivo concreto para trabajar desde esta perspectiva en la formación profesional docente. El panorama de formación del profesorado apunta hacia los retos que enfrenta el país para fomentar la equidad de género y la igualdad de oportunidades en las aulas. Una idea clave que se desprende de este apartado es que, si Costa Rica desea cambiar lo que sucede a diario con el estudiantado, es preciso formar, capacitar y acompañar al cuerpo docente.

Presencia de sexismos benevolentes entre personal docente carreras de educación

Distintas investigaciones señalan que los sesgos de género presentes en una sociedad se trasladan al centro educativo mediante la interacción de los actores. A través de los pares, las personas estudiantes comparten un conjunto de valores, comportamientos y actitudes que provienen del núcleo familiar y que están impregnados de sesgos a favor o en contra de un género u otro (Eble y Hu, 2019; Steele y Aronson, 1995; Levy, 1996; Bian et al., 2017). El traslado de dichos estereotipos y su influencia en las decisiones y conductas ocurre también entre docentes y estudiantes. En las prácticas de aula, el cuerpo docente activa sus estereotipos y

los traslada mediante acciones directas o indirectas a su grupo de estudiantes, quienes los asumen e incorporan al punto de impactar su desempeño y sus decisiones futuras, entre las que se encuentra la elección de carrera.

Para poder trabajar sobre sesgos de género y promover la equidad en las aulas es necesario, en primer lugar, que el cuerpo docente conozca sus propios sesgos. Además, es fundamental que el sistema dote de herramientas al profesorado que permitan trabajar estos sesgos de forma oportuna en el aula, ya sea para evitar transmitirlos o bien para desmararlos cuando se identifiquen entre las personas estudiantes. Para explorar estos temas, León y Beirute (2022) aplicaron una encuesta sobre las concepciones de personas formadoras de formadores en temas de género y en el desarrollo de habilidades en personas estudiantes. El instrumento se aplicó en línea entre el 10 de octubre y el 4 de noviembre de 2022. Se recibieron un total de 238 respuestas válidas. La participación se dio entre docentes de universidades públicas y privadas.

Además de indagar el perfil profesional y sociodemográfico de la persona docente, la encuesta incluyó una escala sencilla sobre mitos y estereotipos asociados al género, conocimiento de los conceptos de género, sexismos, estereotipos de género y la formación con que cuentan para abordarlos en el aula.

Los resultados señalan que, en general, los estereotipos y sexismos cuentan con apoyos inferiores al 50% entre la población estudiada. Sin embargo, existen importantes variaciones según el asunto específico consultado. Es menester señalar que se esperaba que algunas de estas afirmaciones fueran ampliamente rechazadas debido a que se trata de personas que trabajan en el sector educativo y ha estado expuestas en su formación a la evidencia científica sobre las capacidades para aprender, la naturaleza del cerebro y las formas en que se desarrollan las personas.

Las afirmaciones planteadas pueden dividirse en tres grupos según el grado de apoyo manifestado por las personas docentes de las universidades.

El primer grupo lo conforman los ítems que recibieron menor apoyo¹⁶ (gráfico 4.20). Se trata de frases que expresan ventajas de los hombres respecto a las mujeres, estereotipos que vinculan a lo masculino con ciertas habilidades, como las matemáticas, las herramientas informáticas, entre otras.

El segundo grupo contiene las afirmaciones que recibieron un apoyo intermedio, es decir, superior al 20% e inferior al 30% (gráfico 4.21). Estas afirmaciones tienen que ver con estereotipos vinculados con supuestas “habilidades” del “ser mujer”, como por ejemplo creatividad, sociabilidad, disciplina, estética, arte, entre otros. Se trata de afirmaciones sexistas benevolentes respecto a lo que las mujeres pueden o no hacer (Smith-Castro et al., 2019) que asocian de manera directa las características femeninas con comportamientos deseables.

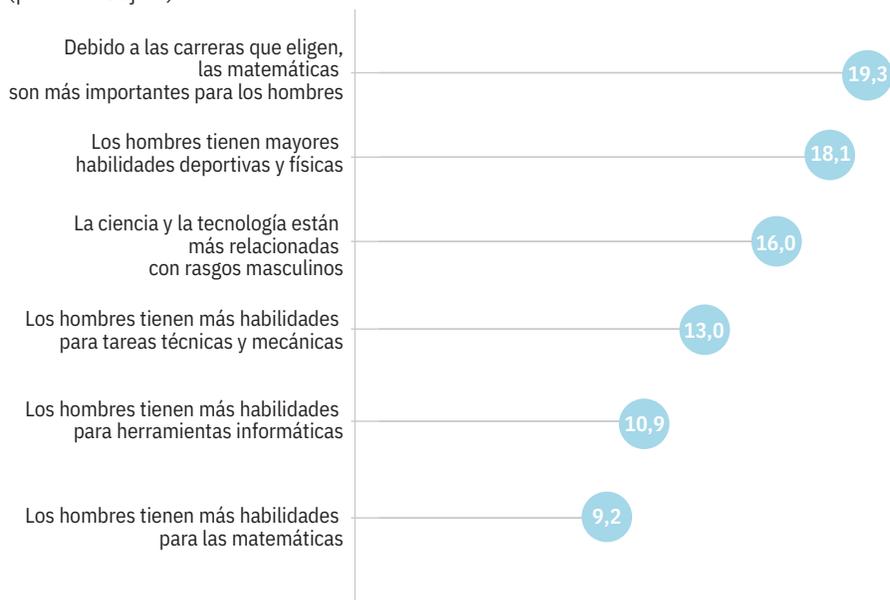
Finalmente, el tercer grupo está conformado por las afirmaciones que recibieron mayor apoyo entre las y los participantes del estudio. En estas, la proporción del personal docente que indicó estar muy de acuerdo o de acuerdo con estas afirmaciones es superior al 30% (gráfico 4.22). Se trata de afirmaciones relacionadas con diferencias entre hombres y mujeres asociadas a la inteligencia y al cerebro, que no cuentan con sustento científico, tal y como se presentó al inicio del documento.

El resultado es particularmente significativo, pues refiere a supuestas diferencias en los cerebros y los “tipos de inteligencia” como diferencias naturales entre hombres y mujeres. Tal y como se presentó en la primera sección de este capítulo, la discusión sobre diferencias biológicas y cognitivas entre sexos se ha documentado ampliamente como poco concluyente. En cambio, el debate se dirige en la actualidad hacia la necesidad de la exposición, la mediación y la práctica para entrenar cualquier habilidad sin importar el género.

En este sentido, los datos revelan un hallazgo importante para las casas de formación en cuanto a las concepciones de quienes forman al futuro cuerpo docente del país. Para poder cambiar los sesgos en torno a cualquier área, es necesario

Gráfico 4.20

Afirmaciones sobre sexismos con menor apoyo^{a/} entre las personas formadoras de docentes. 2022 (porcentajes)

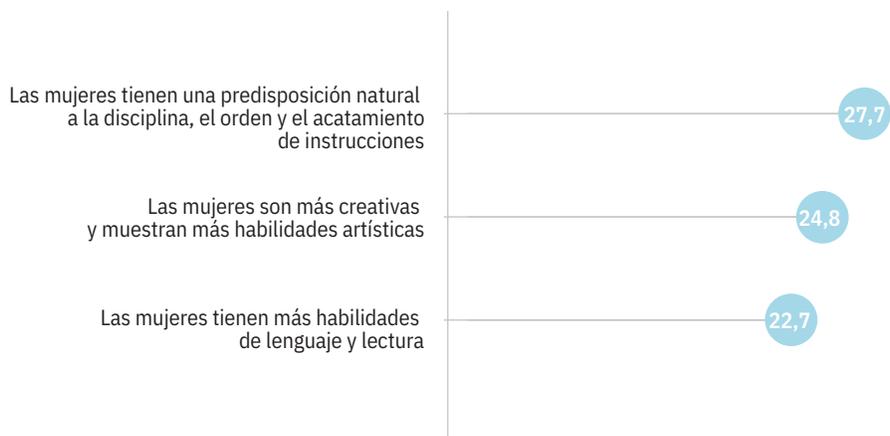


a/ Se incluyen las afirmaciones que obtuvieron un 20% o menos de respuestas en la categoría de “Muy de acuerdo” o “De acuerdo”.

Fuente: León, 2023 con datos de León y Beirute, 2022.

Gráfico 4.21

Afirmaciones sobre sexismos con apoyo intermedio^{a/} entre las personas formadoras de docentes. 2022 (porcentajes)



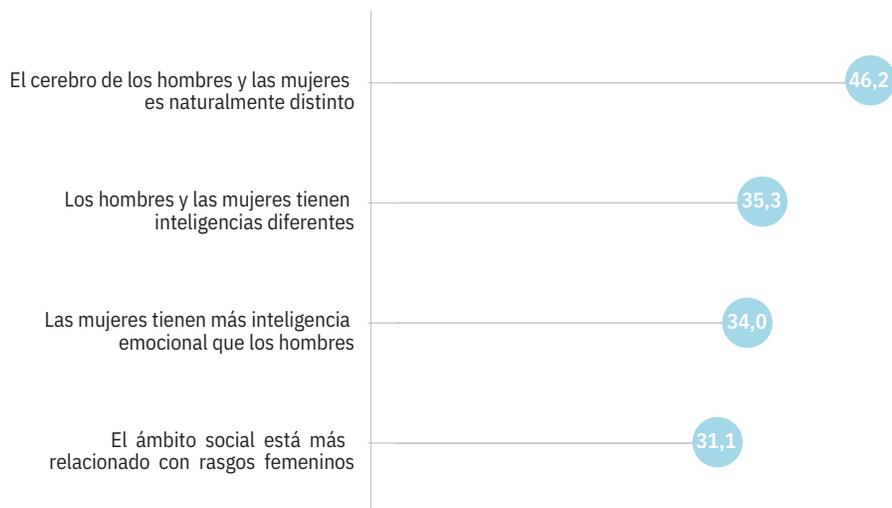
a/ Se incluyen las afirmaciones que obtuvieron más de 20% y menos de 30% de respuestas en la categoría de “Muy de acuerdo” o “De acuerdo”.

Fuente: León, 2023 con datos de León y Beirute, 2022.

Gráfico 4.22

Afirmaciones sobre sexismos con mayor apoyo^{a/} entre las personas formadoras de docentes. 2022

(porcentajes)



a/ Se incluyen las afirmaciones que obtuvieron más de 30% de respuestas en la categoría de “Muy de acuerdo” o “De acuerdo”.

Fuente: León, 2023 con datos de León y Beirute, 2022.

primero ser conscientes de la presencia de estas ideas y trabajar en su deconstrucción a la luz de la evidencia científica en temas de pedagogía, didáctica y neurociencias.

Personas formadoras de docentes reportan poco dominio de temas relacionados con género en la educación

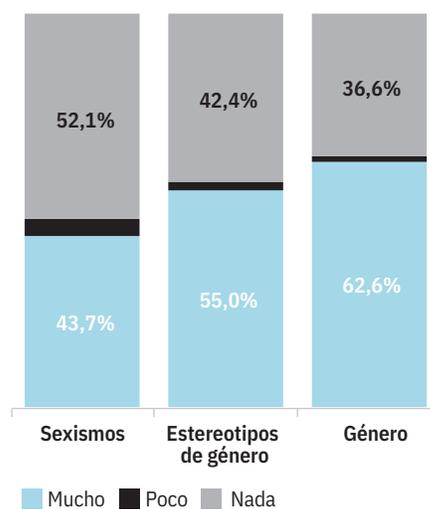
Con el fin de avanzar hacia prácticas docentes más equitativas, es fundamental el conocimiento de las temáticas de género, sexismos, estereotipos de género y sus implicaciones en la educación. Al respecto, las personas docentes universitarias formadoras de profesionales en el campo de la educación reportan bajo o nulo conocimiento sobre los conceptos mencionados (gráfico 4.23). El más conocido es el de género, seguido por los estereotipos de género y por último los sexismos. Es interesante notar que dentro del total de hombres participantes hay más que señalan conocer mucho de estos conceptos que en el caso de las mujeres (Beirute, 2023).

Sólo el 26% de las personas consultadas respondió que ha recibido algún curso relacionado con ellos durante su proceso de formación inicial o bien en alguna capacitación durante el ejercicio de su carrera profesional. No se encontraron diferencias por edad, lo que indica que, sin importar hace cuánto las personas realizaron sus estudios universitarios, la mayoría de las personas docentes encuestadas no recibió cursos específicos en esta materia. Ello refuerza los resultados del apartado anterior, los cuales señalan la ausencia de abordaje de estas áreas en los planes de estudio.

Un 69,3% indicó no haber llevado capacitaciones relacionadas con lineamientos para el uso de recursos didácticos y estrategias con enfoque de género. Quienes señalan haberla recibido, mencionan que lo hicieron principalmente a través del MEP, aunque también, en menor medida, se mencionaron algunas universidades públicas (UNED, UNA y UCR) y algunas privadas como La Salle y la Hispanoamericana, así como otras instituciones en el exterior, el INA, el Instituto Wem y Colypro.

Gráfico 4.23

Grado de conocimiento reportado por personas formadoras de docentes sobre género, sexismos y estereotipos. 2022



Fuente: León, 2023 con datos de León y Beirute, 2022.

Por último, cuando se les consultó si habían indagado sobre estereotipos de género, sexismos y prácticas sexistas en la educación por iniciativa propia, el 64% respondieron afirmativamente. Al cruzar este dato de acuerdo con el género puede determinarse que el porcentaje de hombres que menciona haber investigado sobre estos temas por cuenta propia es mayor que el de las mujeres.

Pese a que más de un 60% de las personas docentes dicen haber indagado por iniciativa propia temas relacionados con género, únicamente el 52,5% considera que la identificación de la persona estudiante con su género influye mucho o algo en el desarrollo de sus habilidades. Esto apuntaría a que, si bien existe una extendida comprensión de la necesidad de contar con una educación más libre de estereotipos y sexismos de género, tal comprensión no necesariamente implica una conciencia acerca la influencia que estas creencias pueden tener sobre el desarrollo de las habilidades de las personas.

Al igual que se evidenció en los planes de estudio de las carreras de educación, gran parte del énfasis que se realiza sobre

género se encuentra en la promoción del respeto y la no discriminación, pero sin necesariamente ahondar en la relación existente entre el género y el desarrollo de habilidades y actitudes en los procesos de aprendizaje. Asimismo, como se verá más adelante, para algunas personas docentes la importancia de abordar esta temática radica en que se trata de un tema de actualidad y de información general.

Temas de género no se abordan en aulas de formación docente

Alrededor del 60% de las personas docentes consultadas no aborda los sexismos, los estereotipos de género ni la promoción de habilidades y nociones de inteligencia con enfoque de género en la educación. El ámbito que sí se aborda, aunque únicamente por la mitad de ellas (52%), es el del uso de recursos y estrategias didácticas con enfoque de género. Esta información no mostró diferencias importantes al cruzarla según el género de la persona docente (gráfico 4.24).

Pese a que existe un porcentaje considerable de personas docentes que no aborda del todo estos aspectos en sus aulas, hay un consenso (sin importar el género de la persona docente) sobre la importancia de que el curso que imparten tomara en cuenta el enfoque de género. Entre los motivos que expresaron quienes afirmaron que sí consideran importante abordar este eje, se encuentran las siguientes:

- Para continuar avanzando hacia el objetivo de la equidad e igualdad y romper mitos y estereotipos.
- Para evitar discriminaciones.
- Se trata de un tema de actualidad.
- Existe mucho desconocimiento y concepciones erróneas en la población.
- Para promover una educación integral.

Por su parte, quienes apuntan a que no es necesario, expresan los siguientes motivos:

- Los seres humanos somos iguales y tenemos los mismos derechos y con

Gráfico 4.24

Porcentaje de personas formadoras de docentes que abordan temas de género en sus aulas, según temática



Fuente: León, 2023 con datos de León y Beirute, 2022

saber eso es suficiente para tener una educación sin discriminación.

- No es necesario pues existe vínculo entre las carreras de docencia y los temas de género.

Sin embargo, prácticamente la mitad de las personas docentes consultadas consideran que no cuentan con la preparación necesaria para brindar a sus estudiantes las herramientas que les permitan abordar los estereotipos de género en el aula. El 91% piensa que es importante recibir capacitación sobre el rol de la educación formal en el desarrollo de habilidades según género y sobre la existencia de sexismos y estereotipos en la educación. El 76% considera que dichas capacitaciones deben ser una iniciativa institucional y no por iniciativa propia.

Los resultados de la encuesta realizada a personas formadoras de formadores recalcan la necesidad de una formación y capacitación específica sobre el género y los procesos de aprendizaje. Pocas personas han recibido formación en esta área y quienes tienen conocimiento han

indagado por iniciativa propia. Además, quienes imparten lecciones desde este enfoque lo hacen por iniciativa propia y de manera superficial. En general, existe un desconocimiento generalizado sobre las acciones, lineamientos y políticas de las casas de formación en cuanto al abordaje de género en el aula, lo que agrava las carencias que al respecto se encontraron en los programas de estudio. Ello refuerza el principal hallazgo de la investigación realizada por Beirute (2023) sobre el insuficiente abordaje de la perspectiva de género en las mallas curriculares de las escuelas de educación.

Para más información sobre

CONCEPCIONES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO DE LAS PERSONAS FORMADORAS DE DOCENTES Y PLANES DE FORMACIÓN

Véase Beirute, 2023
www.estadonacion.or.cr

Planes de formación docente sin abordaje explícito en temas de género y educación

Ante el panorama de bajo conocimiento sobre el enfoque de género y la persistencia de sesgos entre las personas formadoras de docentes, Beirute (2023) realizó una investigación especial para este Informe que aborda su presencia en las mallas curriculares de las escuelas de formación docente de las universidades. El estudio tenía el fin de identificar acciones concretas para trabajar estas áreas en la formación de docentes. Sin embargo, el principal hallazgo del estudio es que en ningún programa se hace referencia explícita al género ni al cierre de brechas como parte de sus objetivos, a excepción del programa de la UNED que señala el enfoque de género como necesario para la mediación pedagógica.

Se seleccionaron los planes de estudio para un subconjunto de las carreras de educación que se imparten en el ámbito universitario en Costa Rica. No fue posible abarcar toda la oferta académica en este ámbito, pues existen cientos de

programas¹⁷. El propósito fue identificar cursos o contenidos en los programas de formación que trabajen con perspectiva de género y particularmente sobre el desarrollo de habilidades, nociones de inteligencia, sexismos y estereotipos en la educación (recuadro 4.3).

El análisis realizado distinguió dos categorías de interés. La primera refiere a las menciones explícitas sobre los siguientes aspectos: género, cierre de brechas de género en la educación, eliminación de estereotipos de género o sexismos en la educación o la promoción de habilidades con visión de equidad de género. La segunda categoría refiere a las menciones implícitas, es decir, aquellos espacios en los programas donde la perspectiva de género podría estarse abordando debido al tema específico que trata el programa analizado. Sin embargo, debe tenerse presente que, al tratarse de menciones implícitas, no se cuenta con garantía de que tal tratamiento necesariamente está ocurriendo, pero al menos representan espacios en donde eventualmente dicho análisis puede incorporarse a futuro.

En el caso de la carrera de educación preescolar, únicamente el perfil de la persona egresada de la carrera en la UNED hace referencia a que se adquieren conocimientos en materia de género, los cuales se señalan como necesarios

para lograr una pedagogía inclusiva. En lo que corresponde a los cursos o sus contenidos, solo la UNED cuenta con un curso donde explícitamente se estudia el género. Sin embargo, debe mencionarse que, tanto esa casa de estudios, como la Universidad Nacional, incluyeron como parte de sus ejes transversales al género y la equidad de género. En el caso de la UCR, la UAM, la UCA y la Universidad de las Ciencias y el Arte no fue posible encontrar alguna referencia explícita al respecto. A pesar de ello, como se abordará más adelante, en todas existen referencias a temáticas que podrían contener algún abordaje desde la perspectiva de género (cuadro 4.3).

La UCR incorpora como parte de los objetivos de la carrera la formación de profesionales que contribuyan con transformaciones sociales dirigidas, entre otras, a lograr la equidad. Sin embargo, no se menciona explícitamente la equidad de género. Asimismo, esa casa de estudios y la Universidad Nacional mencionan en los perfiles de egreso la importancia de que la persona pedagoga llegue a tomar en cuenta los múltiples factores que inciden en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas (biológicos, psicológicos, socioculturales, sociales, familiares, entre otras). De nuevo, en estos casos, no se menciona de forma explícita que se

Recuadro 4.3

Selección de programas y carreras para el análisis de planes de estudio en torno al enfoque de género

Para analizar los planes de estudio en carreras de formación docente, se seleccionaron las mallas curriculares de las carreras de Educación Preescolar, Educación Primaria, Enseñanza de las Ciencias, Enseñanza de las Matemáticas y Enseñanza de la Educación Técnica de las 5 universidades públicas (UCR, TEC, UNA, UNED y UTN) y tres de las universidades privadas con mayores tasas de graduación: Universidad Americana (UAM), Universidad Florencio del Castillo (UCA), la Universidad de las Ciencias y el Arte (Unica) y Universidad Latina de Costa Rica (ULatina). En todos los casos, se analizaron los planes correspondientes al grado de Bachillerato.

Se analizaron veinte programas de estudio. Además, se incluyeron tres carreras que se imparten dentro de las universidades seleccionadas para las cuales no fue posible obtener el plan de estudios en el periodo de realización del estudio, pero cuyo análisis se contempló dentro del espacio de entrevistas a profundidad.

El análisis de cada plan de estudios se realizó principalmente en tres secciones de estos documentos: objetivos de la carrera, perfil de la persona egresada y el detalle de los programas de cada asignatura. La información obtenida de este proceso se complementó con entrevistas a las personas directoras de las carreras de educación de las distintas universidades.

Fuente: Beirute, 2023.

Cuadro 4.3

Referencias o contenidos sobre enfoque de género en los planes de estudio de Educación Preescolar

Universidad	Secciones			
	Objetivos	Perfil de egreso	Cursos o contenidos	Otras menciones
UNED	■	■	■	■
UNA	■	■	■	■
UCR	■	■	■	■
UAM	■	■	■	■
UCA	■	■	■	■

Simbología:

- No lo incluye
- Mención indirecta o general
- Mención directa o específica
- Eje transversal

Fuente: León, 2023 con base en Beirute, 2023.

espera que, dentro de esta comprensión de la persona egresada, se encuentren las diferencias según género y su impacto en el desarrollo de los aprendizajes.

Por su parte, en relación con los contenidos en los programas de estudio en los cuales el enfoque de género podría encontrarse de forma implícita, el análisis evidenció que, en las seis universidades estudiadas que cuentan con carreras de preescolar, existen cursos o contenidos en los que este enfoque podría estar presente. Sin embargo, no es posible determinar si en la práctica esto ocurre o no. Se trata de cursos que estudian los procesos de socialización, las neurociencias y los factores sociales en los procesos de aprendizaje. Asimismo, se analizaron algunos casos en los que se aborda el enfoque de derechos humanos (Beirute, 2023).

Un aspecto particular de las carreras de preescolar es que en casi todas las universidades (excepto en la UAM) se incluyen cursos que abordan las neurociencias. En ellos, se enseña sobre el funcionamiento y desarrollo del cerebro de los niños y las niñas e incluso su relación con el entorno y la pedagogía. El hecho de que el estudio del conocimiento de las personas en la primera infancia parte de bases científicas en la mayoría de las carreras de preescolar, lleva a plantear la hipótesis de que las personas profesionales en educación preescolar podrían tener un conocimiento al menos básico sobre el desarrollo cerebral y comprender que la idea de que los cerebros de los niños y las niñas son biológicamente diferentes es un mito.

Sin embargo, el hecho de que dentro del plan de estudios se incluya un curso en esta materia no implica necesariamente que el componente de género sea uno de los contenidos. Asimismo, el análisis realizado destaca la presencia de cursos de construcción del pensamiento lógico matemático en la primera infancia en todas las carreras, lo cual representa una oportunidad para incluir eventualmente la perspectiva de género en espacios con diferencias tan marcadas entre hombres y mujeres como lo son las matemáticas.

Por su parte, el análisis de los planes de estudio de primaria revela mayores

Cuadro 4.4

Referencias o contenidos sobre enfoque de género en los planes de estudio de Educación Primaria o Educación para primero y segundo ciclos

Universidad	Secciones			
	Objetivos	Perfil de egreso	Cursos o contenidos	Otras menciones
UCR	■	■	■	■
UNA	■	■	■	■
UNED	■	■	■	■
UCA	■	■	■	■
UAM	■	■	■	■
Unica	■	■	■	■

Simbología:

- No lo incluye
- Mención indirecta o general
- Mención directa o específica
- Eje transversal

Fuente: León, 2023 con base en Beirute, 2023.

referencias explícitas a la perspectiva de género que en los de educación preescolar. Sin embargo, esto no ocurre en igual medida en todas las universidades ni en todas las categorías de análisis. En lo que respecta a los objetivos de la carrera, tanto la UCR como la UNA incluyen la perspectiva de género. Empero, en el caso de la Universidad de Costa Rica, se incorpora solamente desde una visión de respeto, mientras que en la UNA se hace una clara mención a la importancia de generar una visión integral de la pedagogía con perspectiva de género. Por su parte, la UNED incluye un objetivo más implícito y en la UAM, la UCA y la Unica no fue posible ubicar ninguna referencia al respecto (cuadro 4.4).

La UNED posee el único programa en el que se señala claramente que en el perfil de egreso se espera que la persona cuente con las capacidades y aprendizajes que reconozcan, desde el enfoque de género sensitivo, la existencia de factores sociales y políticos que “inciden en la construcción de estructuras y prácticas sociales, interrelacionadas con los procesos educativos” (UNED, 2021). Por su parte, la UCR, la UNA, la UNED y la UCA cuentan con cursos o contenidos que destacan explícitamente el género. En la UCR y la UNED este tratamiento

está particularmente vinculado con el estudio de cómo la diversidad (por ejemplo, la de género) influye en los procesos de aprendizaje. En la UNA y la UNED se menciona el análisis de estigmas y roles de género que inciden en los procesos educativos. Por último, la UCA y la UNA lo vinculan con temáticas de sexualidad y de grupos generacionales. Cabe mencionar, además, que la UCR, la UNA y la UNED establecen en estos planes de estudio la equidad de género como parte de sus ejes transversales al buscar que la práctica pedagógica ayude a generar una mayor equidad.

Los contenidos más implícitos que podrían sugerir la aplicación de una perspectiva de género en la formación docente son variados. En términos generales, todas las universidades estudiadas para el nivel de educación primaria, salvo la Unica, incorporan en sus planes de estudio cursos o contenidos que pueden incluir la perspectiva de género. En la UNED se destaca la educación inclusiva, que podría englobar el tema de la equidad de género. Sobre el perfil de la persona egresada, únicamente la UCR incluye un punto que puede incluir la perspectiva de género, relacionado con la expectativa de que la persona graduada de esta carrera tome en cuenta los aspectos que

inciden en los procesos de aprendizaje, entre ellos los sociales.

Por otra parte, en el caso de las carreras de enseñanza de la matemática no fue posible ubicar ninguna referencia explícita a la equidad de género, al desarrollo de habilidades ni al cierre de brechas de género en la educación como parte de los objetivos de las carreras ni del perfil de las personas egresadas (cuadro 4.5). En la UCR y la UNA se ubicó un curso en cada una donde, de forma explícita, se menciona que se enseñará sobre las diferencias de género y la equidad. Asimismo, en el plan de estudios de la UNA destaca el eje transversal de género, el cual se refiere a la importancia de reconocer y respetar la diversidad y que se evite la discriminación por motivo de género, entre otros.

Entre las referencias más implícitas pueden destacarse los perfiles de egreso de la UCR y la UAM. Ambos incorporan la expectativa de que las personas estudiantes tomen en cuenta los diversos factores que intervienen en el logro de los aprendizajes, así como el enfoque de derechos humanos. Asimismo, las carreras de la UCR y la UNA incluyen un par de cursos en los que se enseña la relación de factores sociales o culturales en los procesos educativos.

Ninguno de los planes de estudio de enseñanza de las ciencias incluye de forma explícita entre sus objetivos alguna referencia al abordaje del género (cuadro 4.6). Sin embargo, la mayoría de las universidades hacen referencia indirecta a este debido a que las personas docentes de la carrera que laboran en el tercer ciclo son las encargadas de desarrollar los contenidos del Programa de Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública. En cuanto al perfil de egreso, solamente la UCR y la UAM mencionan la relación de la persona graduada de esta carrera con el enfoque de derechos humanos y de equidad de género. En la UCR, la UNA y la UAM se aborda la equidad de género como eje transversal de la carrera.

No se encontraron referencias implícitas a la inclusión de la perspectiva de género en los objetivos de la carrera ni en el perfil de egreso. En cuanto a cursos o

Cuadro 4.5

Referencias o contenidos sobre enfoque de género en los planes de estudio de Enseñanza de las Matemáticas

Universidad	Secciones				Simbología:
	Objetivos	Perfil de egreso	Cursos o contenidos	Otras menciones	
UCR	■	■	■	■	No lo incluye
UNA	■	■	■	■	Mención indirecta o general
UAM	■	■	■	■	Mención directa o específica
TEC	■	■	■	■	Eje transversal

Fuente: León, 2023 con base en Beirute, 2023.

Cuadro 4.6

Referencias o contenidos sobre enfoque de género en los planes de estudio de Enseñanza de las Ciencias

Universidad	Secciones				Simbología:
	Objetivos	Perfil de egreso	Cursos o contenidos	Otras menciones	
UCR	■	■	■	■	No lo incluye
UNA	■	■	■	■	Mención indirecta o general
UAM	■	■	■	■	Mención directa o específica
UCA	■	■	■	■	Eje transversal

Fuente: León, 2023 con base en Beirute, 2023.

contenidos, fue posible identificar algunas menciones implícitas en todas las universidades, al referirse a los factores que inciden en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades, así como en la relación con los derechos humanos.

En síntesis, en los programas de formación docente predominan las referencias muy generales o implícitas sobre el enfoque de género. En primaria existe un enfoque ligeramente más directo que en preescolar, especialmente en matemáticas y ciencias, que están directamente relacionadas con la enseñanza en secundaria. Se identifican algunos indicios de

avances en la consideración del género en la formación inicial. El acercamiento más usual refiere a la importancia de considerar la igualdad de género y el respeto a la diversidad, mientras que, en menor medida, se evidenció el abordaje de la influencia del género como un factor que incide en el desarrollo de habilidades. El género en la educación y en la formación de docentes se aborda de manera solo parcial, como por ejemplo desde la sexualidad y no en dominios específicos de conocimiento que podrían impactar en la mitigación de sexismos y estereotipos ampliamente difundidos en la sociedad.

Recomendaciones de política y acción



La información presentada a lo largo del capítulo plantea un escenario complicado por atender dentro de la política educativa: existen amplias desigualdades entre estudiantes hombres y mujeres que se manifiestan de manera distinta para ambos y persisten a lo largo de su trayectoria educativa. Dichas desigualdades se vinculan directamente con aspectos medulares de la calidad del sistema (logro, rendimiento y permanencia). Las acciones y lineamientos que se tracen para reducir desigualdades deben contemplar las diferencias cualitativas que adoptan las brechas entre hombres y mujeres.

El énfasis debe estar siempre en que las investigaciones han evidenciado la existencia de desigualdades producidas y reproducidas socialmente a través de estereotipos y sesgos que afectan el desarrollo de las habilidades del estudiantado. Lo anterior implica consecuencias directas en el desarrollo de las mujeres, pues las coloca en una situación de desventaja frente a los hombres al tender a alejarlas de los espacios de formación que aseguran mejores posibilidades de desarrollo en el futuro. Por su parte, en el caso de los hombres, estos estereotipos los empujan a mostrar actitudes menos favorables para su desarrollo humano, incluyendo el desarrollo de actitudes de riesgo que conducen a la exclusión educativa. Se trata, entonces, de un problema de desarrollo individual, social y económico.

Beirute (2023) señala que debe abordarse la problemática de manera objetiva con el fin de generar reflexión acerca de posibles estrategias de acción para eliminar las desigualdades de género. En la actualidad, la discusión en torno al género ha tendido a ideologizarse y politizarse. Debido a ello, es necesario que las acciones dirigidas a contar con sistemas educativos más equitativos e igualitarios en materia de género deben intentar alejarse de esos debates.

El estudio mencionado revela que el país cuenta con legislación que aborda la equidad y la igualdad de género; sin embargo, esta normativa no se traduce en acciones suficientemente concretas ni específicas que transformen los procesos de aula, las interacciones entre docentes y estudiantes y, finalmente, los resultados alcanzados.

En esta sección se presentan un conjunto de recomendaciones recopiladas de documentos internacionales que abordan las desigualdades de género en la educación. Las recomendaciones parten de las siguientes premisas:

- Las desigualdades de género en la educación no pueden abordarse únicamente desde la sexualidad y afectividad, sino que se gestan y manifiestan en distintos ámbitos de la vida de las personas, por lo que su tratamiento debe ser amplio, multidisciplinar e intencionado. Los programas de educación para afectividad y la sexualidad representan un avance muy relevante, pero el esfuerzo nacional también debe orientarse a políticas más comprensivas y articuladas que respondan a los compromisos nacionales e internacionales asumidos por país en esta materia.

- El aula constituye el espacio primordial para iniciar procesos de cambio. Los y las estudiantes pasan gran parte de su día en la escuela e interactuando con pares y docentes. Las acciones que se realicen desde el aula para promover la equidad de género impactan de manera más significativa en la transformación de las concepciones y prácticas de las generaciones presentes y futuras, sobre todo cuando se desarrollan en edades tempranas. Además, desde la escuela se pueden gestar acciones para trabajar con las familias y colaborar así con el proceso de cambio en las dinámicas familiares.

A la luz de estas premisas, las siguientes recomendaciones se agrupan en dos líneas: acciones de aula y procesos de formación docente.

Acciones encaminadas a mejorar las prácticas de aula

El centro educativo es el espacio primordial para intervención educativa. Se reconoce que las desigualdades de género se gestan en concepciones, roles, estereotipos y sexismos que se transmiten socialmente y que responden a contextos culturales y temporales específicos. Aunque los roles de género y las ideas asociadas a estos se desarrollan en distintos espacios, la escuela tiene una influencia directa sobre la transmisión de dichos roles.

Según la literatura consultada, las recomendaciones enfocadas en el centro educativo van desde dotar de recursos de apoyo a la población estudiantil hasta propiciar ambientes educativos más positivos. Otras acciones importantes se relacionan con la necesidad de contar con una orientación vocacional oportuna, así como con organizaciones específicas para trabajar el género de forma directa y con acciones diferenciadas para abordar aquellos aspectos que afectan de forma distinta a estudiantes hombres y mujeres.

Las recomendaciones internacionales coinciden en varios aspectos: entre ellos, el iniciar el tratamiento desde el preescolar en temas como autorregulación, identidad de género, autoconfianza y exploración de múltiples áreas de interés. Esto se logra gracias a un factor común determinante: el trabajo con docentes mediante formación continua y capacitación para identificar las propias concepciones

Recomendaciones de política y acción



sobre género, sexismos, estereotipos y desarrollo de habilidades con las personas estudiantes. De esta forma, es necesario que las Direcciones Regionales, las asesorías pedagógicas, los asesores nacionales y las personas directoras de centros educativos apoyen estos procesos.

Otra recomendación fundamental se relaciona con la necesidad de contar con estudios e investigaciones que aborden las desigualdades de género en distintos ámbitos de la vida estudiantil, tales como la participación en los trabajos de aula, el rendimiento en pruebas de aula y estandarizadas, los factores asociados al rendimiento, las mediciones de autoconcepto y confianza según áreas de conocimiento, la presencia de sexismos en el aula y el centro educativo; entre otros. Estos estudios deben abarcar todos los niveles en los que se toman las decisiones laborales y profesionales.

Sobre este punto, resalta la necesidad de contar con instrumentos de monitoreo a nivel país que permitan dar cuenta de la situación con la totalidad de la población. Ejemplo de estos instrumentos son los cuestionarios de factores asociados que se emplean para identificar elementos modificables a través de acciones de aula, escolares o ministeriales. Estas investigaciones por parte del MEP pueden desarrollarse con apoyo de las universidades, el Inamu y otras organizaciones no gubernamentales especializadas.

Por su parte, la Unesco (2017) plantea un conjunto de recomendaciones particulares para fortalecer el aula como espacio de aprendizaje libre de discriminación:

- Contratar a docentes en todas las asignaturas para que la diversidad de docentes en las distintas áreas brinde modelos a seguir sus estudiantes.
- Construir capacidades docentes mediante procesos de capacitación y concientización sobre los factores que impactan en las diferencias de rendimiento y logro según el género. Iniciar procesos para identificar los propios sesgos, estereotipos y sexismos y de sus posibles manifestaciones dentro del aula.
- Promover actividades y experiencias variadas durante las lecciones para niños, niñas y adolescentes con el fin de que puedan explorar sus intereses e identificar sus fortalezas y las áreas en que necesitan refuerzo.
- Realizar un adecuado seguimiento del rendimiento estudiantil para prevenir exclusión y rezago.
- Revisar materiales didácticos, libros de texto, ejemplos de clase e instrucciones de las pruebas con el fin de eliminar sesgos de género.

- Promover ambientes seguros para el aprendizaje para que los y las estudiantes sientan libertad de explorar, cometer errores y construir su autoestima y su confianza.

De manera similar, la OCDE (2015) plantea acciones para equiparar resultados académicos entre hombres y mujeres mediante el impulso de las habilidades de lectura, matemática y ciencias. Las acciones incluyen:

- Dar libertad sobre los materiales de lectura que se asignan a los estudiantes con el fin de aumentar el interés por la lectura y mejorar la cantidad de horas que los estudiantes (particularmente los hombres) invierten leyendo dentro y fuera del aula.
- Entrenar y capacitar a docentes para ser conscientes de sus propios sesgos para que puedan ayudar de forma más efectiva y libre de prejuicios a sus estudiantes a alcanzar su mejor potencial.
- Dotar al profesorado de herramientas y conocimientos que le permitan mejorar su gestión de aula y así aprovechar mejor el tiempo y lograr procesos de mediación más personalizados.
- Fortalecer la autoconfianza de las niñas y su involucramiento en áreas asignadas a los hombres.
- Trabajar procesos de orientación vocacional desde edades tempranas para ayudar al estudiantado a proyectarse a futuro y mejorar su involucramiento con su educación.

A la luz de los hallazgos del capítulo y de los aportes de ediciones anteriores de este *Informe*, es necesario monitorear la aplicación de los programas de estudio vigentes y los contenidos puntuales de estos relacionados con género.

Formación inicial docente y creación de capacidades

Todas las acciones de la sección anterior requieren de docentes altamente capacitados, que cuenten con la experiencia y pericia para identificar posibles situaciones de discriminación que afecten a su grupo de estudiantes. Con el fin de contar con un cuerpo docente capacitado en este sentido, la formación inicial resulta determinante para cerrar la brecha que existe entre los programas de formación inicial en las universidades y los esfuerzos que el país ha venido realizando en atención de las desigualdades por razones de género. La investigación mostró fuertes debilidades en los programas de formación inicial en cuanto al abordaje de desigualdades de género en la educación y el manejo de conceptos relacionados, sexismos y estereotipos, lo que aumenta la magnitud del desafío.

Ahora bien, al detallar una ruta de acción que permita mejorar la formación inicial de las personas formadoras de formadores en materia

Recomendaciones de política y acción



de género, pueden mencionarse tres actores principales: el sistema educativo formal, encabezado por el Ministerio de Educación Pública; las instituciones de educación superior; y otras instituciones relacionadas.

Los avances en materia de género que se han incorporado en los programas de estudio aprobados por el Consejo Superior de Educación (CSE) en la última década en procesos de amplia consulta con los diversos actores educativos muestran una aspiración clara de avanzar hacia una educación inclusiva, la cual debe preservarse y ampliarse para orientar al país hacia una política educativa de estado en este sentido.

Pese a esta voluntad del CSE, el MEP no ha logrado diseñar una estrategia con medidas claras para abordar las diferencias de género en la educación. Por ello, es necesario que el Ministerio y sus distintas direcciones elaboren una estrategia concreta que abarque todos los ciclos educativos. **En esta línea, se recomienda contemplar al menos las siguientes áreas de trabajo:**

- Fortalecer, articular y dar sentido estratégico a las acciones que ya se desarrollan por parte del Ministerio.
- Integrar en todos los programas de estudio ejes transversales en materia de género que permitan a los docentes trabajar el tema y las desigualdades.
- Desarrollar lineamientos para la elaboración de material didáctico con perspectiva de género, incluyendo lineamientos para las editoriales que elaboran material educativo para el sistema educativo nacional.
- Desarrollar estrategias dirigidas a las familias para que estas contribuyan desde los hogares a trabajar aspectos clave como la autoestima y autoconfianza de la población estudiantil en sus capacidades y la no reproducción de estereotipos de género que afecten su rendimiento y logros educativos.
- Revisar todo el material didáctico que se produce como parte de los aportes a la implementación de los programas de estudio y las estrategias de nivelación y aceleración de los aprendizajes.
- Ofrecer formación continua (no abandonar las capacitaciones en esta temática).
- Revisar los perfiles profesionales que se solicitan para ser docente para incluir formación en temas de género, atención a la desigualdad y promoción de habilidades sin distinción de género.
- Incluir la importancia de la promoción de la equidad y la igualdad de género como parte de los criterios que se toman en cuenta en las evaluaciones de desempeño.

Los últimos dos puntos son especialmente relevantes para controlar la calidad del cuerpo docente y el dominio en el tema de equidad de género e igualdad de oportunidades. De lo contrario, es difícil pasar de una etapa meramente aspiracional a hechos concretos.

Avanzar en este camino, a su vez, generará un impacto en el ámbito de la enseñanza superior, pues las carreras de educación alinean sus planes de estudio a los requerimientos establecidos en los procesos de contratación docente del Servicio Civil y en los contenidos de los programas de estudio. Tal es el caso del Programa de Educación para la Afectividad y la Sexualidad, el cual ha impulsado que en los planes de estudio de la mayoría de las carreras de enseñanza de ciencias se incluyan explícitamente contenidos en esta materia, ya que, como se ha mencionado, el desarrollo de este Programa en el III Ciclo está a cargo de las personas docentes de Ciencias.

Por otro lado, en cuanto a la inclusión de la temática como parte de los aspectos evaluables del desempeño docente, cabe mencionar que en el Proyecto de Prueba de Idoneidad que la administración anterior del Ministerio dejó para aprobación en el 2021, se incluyó un componente sobre el conocimiento del marco de los derechos humanos (E: Cruz, 2022). Esto también se contempló en el Proyecto de Evaluación del Desempeño que debe ser aprobado para cumplir con la Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas (E: Cruz, 2022). Además, dicha evaluación debe basarse en la política educativa y en los lineamientos de mediación pedagógica docente. Si estos últimos abordan la equidad de género, se trata, entonces, de un aspecto que el personal docente debe conocer para cumplir con su desempeño en la evaluación.

Por otro lado, en lo que concierne a las instituciones de educación superior, las acciones por desarrollar pueden dividirse en tres ámbitos: los objetivos institucionales, los planes de estudio y la promoción de acciones desde las coordinaciones y procesos de formación docente.

Sobre los objetivos institucionales, la promoción de la equidad y la igualdad de género debe ser de interés institucional. Para lograr dicha meta en cada Unidad Académica, se deben ajustar diversas políticas y lineamientos, así como detallar los mecanismos que permitan operacionalizarla.

Sobre los planes de estudio, se requiere de una revisión que permita el abordaje del género y las desigualdades producto de sexismos y sesgos en la educación, no solo desde la promoción del respeto, sino además desde su aplicación práctica y su relación con el desarrollo de las habilidades. En este sentido, resulta conveniente que se incluyan estos ejes en los espacios de práctica profesional supervisada; es decir, que se estudien desde el punto de vista teórico, pero

Recomendaciones de política y acción



que se incorporen también herramientas concretas para el abordaje de situaciones en las que se evidencien los estereotipos y sesgos de género en el aula.

En lo que concierne a la promoción de acciones desde las coordinaciones, resultan fundamentales los lineamientos para la elaboración de materiales didácticos con enfoque de género. Por ejemplo, se pueden dictar lineamientos mínimos para la elaboración de programas de cursos que incluyan bibliografía de autoría masculina y femenina.

Además, es recomendable que, a nivel de facultad o coordinación, se desarrolle una estrategia conjunta y concreta que englobe a todas las carreras de educación que le competen, y no dejar la toma de estas decisiones a disposición de cada carrera o departamento. En el caso de las universidades que cuentan con institutos o departamentos de estudios de género o similares, se recomienda forjar alianzas estratégicas que vayan más allá del desarrollo de un curso una única vez, sino que más bien formen parte de una estrategia integral al respecto.

Estas acciones son logrables en la medida en que exista una política o lineamiento institucional que facilite y promueva este tipo de articulaciones. Además, resulta necesario que se promuevan espacios de capacitación y formación en estas áreas. La investigación desarrollada por Beirute (2023) revela que existe anuencia por parte de las personas formadoras de docentes a recibir capacitación sobre este enfoque, así como un acuerdo general en que los cursos deberían incluir la temática.

Finalmente, se recomienda impulsar acciones concretas por parte de las instancias que engloban y regulan a las instituciones de educación superior, tales como el Consejo Nacional de Rectores (Conare), la Unidad de Rectores de las Universidades Privadas de Costa Rica (Unire), el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (Conesup) y el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro). Desde estas organizaciones, se pueden emitir guías, lineamientos o cajas de herramientas que promuevan la acción en materia de género y rutas de trabajo, y desarrollar procesos de intercambio de buenas prácticas. Por último, es crucial tomar en cuenta que el trabajo conjunto puede resultar provechoso, sobre todo porque el abordaje del género en la formación inicial docente es en cierta medida incipiente tanto a nivel nacional como internacional.

Investigadores principales: Jennyfer León Mena, Kamila Aguirre, Katherine Barquero, Tatiana Beirute, Susan Castro, Julio Galarrága (Universidad de Las Américas, Quito, Ecuador) y Karla Meneses (Universidad de Las Américas, Ecuador).

Insumos: *Programas de formación inicial y abordajes en la formación de formadores respecto al desarrollo de habilidades según género, sexismos y estereotipos en la educación*, elaborado Tatiana Beirute. *Brechas de género en el rendimiento académico de estudiantes de primaria y secundaria: revisión documental*, elaborado por Susan Castro y Jennyfer León. *Análisis de diferencias por género y factores asociados en pruebas estandarizadas de ERCE para el diseño de políticas para promover la equidad*, elaborado por Karla Meneses (Universidad de Las Américas, Quito, Ecuador), Kamila Aguirre y Julio Galarrága.

Borrador de capítulo: Jennyfer León.

Coordinación: Jennyfer León

Asistentes de investigación: Susan Castro.

Edición técnica: Jennyfer León, Jorge Vargas Cullell, Isabel Román y Steffan Gómez Campos.

Actualización, procesamiento y visualización de datos: Jennyfer León y Katherine Barquero.

Lectores críticos: Juan Bermúdez (UNFPA), Natalia Morales (PEN), Guido Barrientos (PEN).

Por la información brindada, se agradece a: Floria Arias (UCR), Ángela Chacón (UCA), Wilfredo Gonzaga (UCR), Jerry Quintero (UAM), Kattia

Rojas (UNA), Ivonne Sánchez (TEC), Jhonny Sequeira (UTN), Maritza Ulate (ULatina), Felipe Masís (ULatina), Fabio Vargas (Unica) y Adriana Sequeira (UPIG-MEP).

Por el apoyo brindado en la aplicación de las encuestas, se agradece a: Comisión de Decanas de Educación del Conare por su apoyo en la elaboración y aplicación del cuestionario a personas formadoras de docentes en universidades públicas.

Revisión y corrección de cifras: Jennyfer León.

Corrección de estilo y edición de textos: Diego Ugalde.

Diseño y diagramación: Erick Valdelomar / Insignia | ng.

Los talleres de consulta se realizaron el 10 de noviembre de 2022, el 15 de noviembre de 2022 y 27 de marzo de 2023, con la participación de Ronald Alfaro, Geisel Alpizar, Alejandra Araya, Katherine Barquero, Tatiana Beirute, Juan Luis Bermúdez, Yensy Campos, Tatiana Castillo, Susan Castro, Karen, Chacón, Antonieta Chaverri, Pablo Chaverri, Flórentis Chevez, Marinela Córdoba, Melba Fallas, Wilfredo Gonzaga, Milena Grillo, Diana Jiménez, Jennyfer León, Linda Madriz, Karla Meneses, Luis Gerardo Meza, Daniela Miranda, Carlos Monge, Juan Carlos Mora, Dagoberto Murillo, Marianela Navarro, Alexander Ovares Karen Palma, Jorge Quesada, Susan Rodríguez, Nicole Reynolds, Alexander Riotte, Yolanda Rojas, Isabel Román, Berny Salas, Ivonne Sánchez, Adriana Sequeira, Vanessa Smith, Sonia Solano, Jorge Vargas Cullell.

Notas

1 Las referencias precedidas por la letra “E” corresponden a entrevistas o comunicaciones personales efectuadas durante el proceso de elaboración de este informe. La información respectiva se presenta en el apartado de entrevistas y comunicaciones personales de las referencias bibliográficas de este capítulo.

2 Particularmente, se puede destacar la Política de Sexualidad y Afectividad Integral aprobada en el 2001 y los Programas de Estudio de Estudios Sociales y Educación Cívica a partir del 2006. En 2007, se aprobó la Política de Equidad e Igualdad de Género del Ministerio de Educación Pública y su Plan de Acción.

3 Acuerdo 04-17-2012, del Consejo Superior de Educación.

4 En 2015 las autoridades decidieron iniciar un proceso de revisión del programa vigente en ese momento (que había constituido un gran avance) que culminó con la aprobación de dos programas de estudio que fueron aprobados en la sesión N°28-2017, celebrada por el Consejo Superior de Educación el día 22 de mayo del año 2017, mediante acuerdo N° 06-28-2017. Se acordó que el Programa de III ciclo continuaría a cargo del profesorado de Ciencias y se impartía como parte de esa misma asignatura, tal como aprobó en el programa del 2012. Respecto al programa de Educación Diversificada, el CSE acordó aprobar una nueva asignatura en la malla curricular, denominada "Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral", en la cual se imparte el programa a cargo de docentes de Psicología (acta_36-2017). Estos programas que derogan el del 2012, también incluye el enfoque de género, entre otros. Como hecho más reciente, mediante acuerdo 04-16-2022, el CSE acordó integrar una comisión interdisciplinaria para que elabore una propuesta con criterio técnico que establezca los parámetros y las pautas orientadoras para la toma de decisiones del CSE en relación con los programas de "Afectividad y Sexualidad", en un plazo de tres meses a partir de la emisión de ese acuerdo.

5 La reforma en los programas de estudio en el período del 2014 al 2108, incorporó el tema de manera más específica en los programas de Orientación y Psicología, Estudios Sociales; Preescolar. Otros programas que ya lo incluyen son Educación Cívica (octavo año), Ciencias y Educación para la Vida Cotidiana (E: Sequeira, 2023).

6 La PIEG para el MEP y su plan de acción se presentó en 2014 y tuvo vigencia entre 2015 y 2018 (E: Sequeira, 2023).

7 Decreto Ejecutivo N° 38170-MEP.

8 “Capacidades” tiene que ver con el desarrollo de medidas de concientización sobre estos temas y su importancia. Esto debe dirigirse al personal del centro educativo (particularmente al docente), pero además a las familias y a las mismas personas estudiantes.

9 Luego de 2009, se optó por transformar el sistema de reconocimientos a un proyecto titulado “Escuelas para la Igualdad y la Equidad de Género”. Su objetivo fue “brindar herramientas conceptuales, metodológicas y operativas para que los centros educativos –que comprenden a un conjunto de personas sobre quienes recaen responsabilidades clave en el proceso educativo-formativo-, reflexionen, revisen, propongan y ejecuten acciones concretas a favor de la igualdad y equidad de género y en coherencia con los enfoques de derechos humanos y generacional” (Inamu, 2014).

10 Los quintiles de ingreso se obtienen al ordenar los hogares de los estudiantes según su ingreso familiar y dividir el total en cinco partes iguales. El quintil I corresponde al 20% de estudiantes en hogares con ingreso menor mientras que el quintil V corresponde al 20% con mayor ingreso.

11 Las brechas en el rendimiento académico, medido por las notas, suelen arrojar resultados que ponen en desventaja a los estudiantes de hogares pobres y que asisten a escuelas públicas (Huerta, 2012). En hogares con mayores ingresos, es más común contar con un entorno en el que el estudiantado tiene acceso a una serie de recursos y refuerzos complementarios que facilitan su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, los padres y las madres cuentan con mayor nivel de escolaridad, tienen un mejor entorno que enriquece el lenguaje, la educación es una prioridad, etc. (Olivares, 2007). Además, se cuenta con recursos para facilitar materiales y ambientes creados para el aprendizaje (libros, tecnología, acompañamiento) y las expectativas de lograr ascender en el proceso de formación educativa puede funcionar como un motivador para priorizar y dar importancia al proceso de aprendizaje de la escuela, colegio. Este entorno favorable puede marcar una diferencia aún mayor cuando en el sistema

educativo hay una clara segmentación entre sectores que concentran estudiantes de escasos recursos y otros que atienden a estudiantes de mayores ingresos. En términos generales, se ha encontrado que la calidad de los servicios públicos es inferior a los que se ofrece en centros privados (Page, 2014; Lavecchia et al., 2014).

12 Los resultados se encuentran estandarizados de tal forma que el promedio regional sea de 700 puntos con una desviación estándar de 100 puntos.

13 Las mujeres obtienen un puntaje, en promedio, 0,18 desviaciones menor en matemáticas respecto a los hombres.

14 Puesto que el coeficiente asociado a la interacción entre sexo y nivel socioeconómico de la familia no es estadísticamente significativo.

15 Conjunto de habilidades y conocimientos par el uso de dispositivos, programas y aplicaciones tecnológicos y digitales con fines de aprendizaje y para reforzar tareas escolares.

16 Se agrupan las afirmaciones que recibieron un apoyo de 20% o menos del total de personas encuestadas.

17 Las carreras seleccionadas para alcanzar este objetivo fueron las de Educación Preescolar y Educación de primer y segundo ciclos, por ser las que engloban la formación en primera infancia y educación primaria. Asimismo, se incluyeron las de Enseñanza de las Ciencias y Enseñanza de las Matemáticas por tratarse de disciplinas ejemplificadoras de las brechas de género en educación. Adicionalmente, se tomó en cuenta la Enseñanza de la Especialidad Técnica, pues esta se considera relevante para los objetivos de este estudio ya que las especialidades de dicha modalidad educativa también muestran importantes brechas de género.

