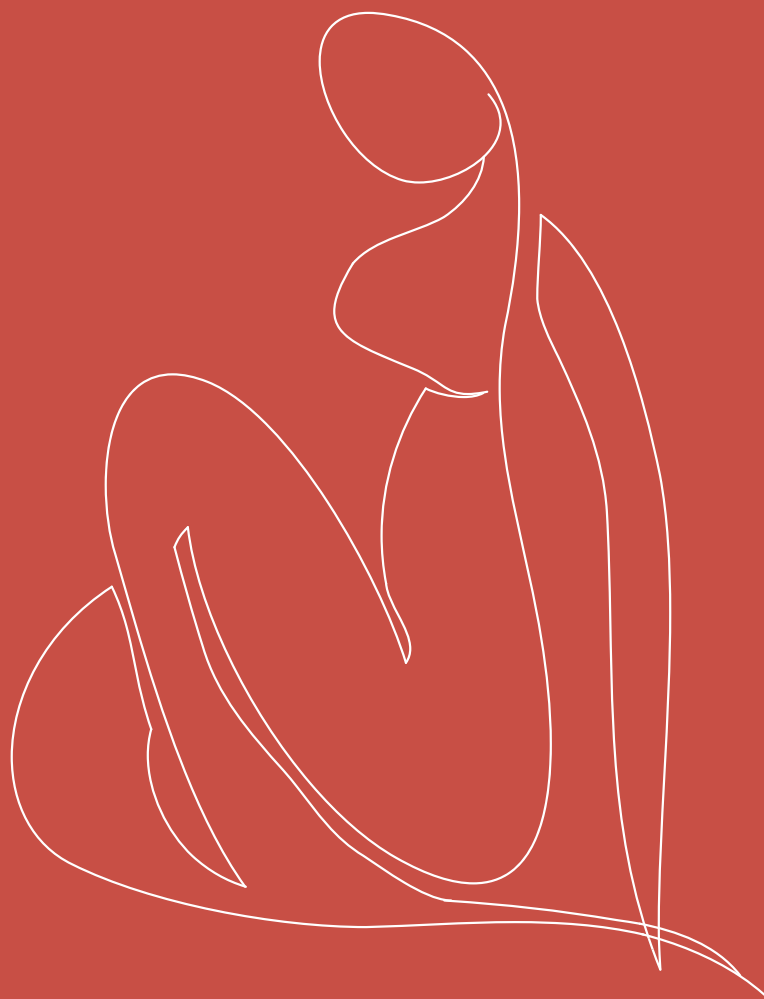


Cuarto Estado de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica

Serie 6.

El derecho de las mujeres a la educación:
una revisión de sus desafíos



INSTITUTO
NACIONAL DE
LAS MUJERES

GOBIERNO
DE COSTA RICA





Cuarto Estado de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica

Serie 6.

El derecho de las mujeres a la educación:
una revisión de sus desafíos



INSTITUTO
NACIONAL DE
LAS MUJERES

GOBIERNO
DE COSTA RICA

323.404.207.286
I 59 c

Instituto Nacional de las Mujeres

Cuarto Estado de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica.
El derecho de las mujeres a la educación: una revisión de sus desafíos / Instituto
Nacional de las Mujeres. – 1 ed. – San José: Instituto Nacional de las Mujeres,
2024. (Colección Estado de los Derechos de las Mujeres en Costa Rica; no. 24)

90 p.; 21x27 cm.

ISBN 978-9968-25-423-6

1. DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES. 2. INDICADORES DE GÉNERO.
3. EDUCACIÓN DE LA MUJER. 4.COEDUCACIÓN. 5.DERECHO A LA EDUCACIÓN. I.
TÍTULO

PRODUCCIÓN:	Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU)
AUTORA:	Heiddys García Brenes
COORDINACIÓN TEÓRICA, METODOLÓGICA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:	Saskia Salas Calderón, Coordinadora Departamento Especializado de Información Evelyn Piedra Rodríguez, Jefa a.i. Unidad de Investigación
REVISIÓN DEL DOCUMENTO:	Dirección Estratégica Departamento Construcción de Identidades y Proyectos de Vida
EDICIÓN:	Evelyn Piedra Rodríguez, Jefa a.i. Unidad de Investigación
PRODUCTORA GRÁFICA:	Verónica Solano Araya
IMAGEN DE PORTADA:	Larraitz Lexartza Artza

ÍNDICE GENERAL

PRESENTACIÓN	VII
 CAPÍTULO I. ASPECTOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS	 1
El sistema sexo-género como determinante de la subordinación de las mujeres	3
Los derechos humanos de las mujeres	4
Contexto sociohistórico: la pandemia por COVID-19 y su impacto en las mujeres	7
Estrategia Metodológica	9
 CAPÍTULO II. EL DERECHO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN: UNA REVISIÓN DE SUS DESAFÍOS	 13
El cambio cultural requiere educar en igualdad de género	15
Marco normativo del derecho a la educación de las mujeres en Costa Rica	23
El derecho a la educación de las mujeres y su fundamento jurídico internacional	23
Fundamento jurídico nacional sobre el derecho a la educación de las mujeres	27
 CAPÍTULO III. EL DERECHO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN, UN ACERCAMIENTO A LOS DATOS	 31
Comportamiento de indicadores educativos en el mundo	33
Comportamiento de los indicadores educativos en Costa Rica	34
Educación primaria: Las niñas muestran mejores indicadores de resultados y acceden levemente menos	40
Educación secundaria: Más acceso y aprobación por parte de las estudiantes	46
Educación técnica: persiste mayor matrícula de mujeres en programas asociados a roles tradicionales, aunque con algunas variaciones	54
Educación superior: mujeres son mayoría en universidades públicas, excepto en el TEC	58



ENPEDEMU: Educación afectivo-sexual contribuye a garantizar el derecho a la educación de las mujeres	61
--	----

CAPÍTULO III. REFLEXIONES FINALES	65
--	-----------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
-----------------------------------	-----------

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Porcentaje y cantidad de personas matriculadas en I y II ciclos, por sexo y tipo de dependencia. Años 2019, 2021 y 2023.	42
Tabla 2. Matrícula inicial en III ciclo y educación diversificada diurna y nocturna, por sexo, según tipo de institución. 2019, 2021 y 2023.	48
Tabla 3. Exclusión intra-anual en III ciclo y educación diversificada diurna y nocturna, por sexo, según dependencia. 2018-2022.	52
Tabla 4. Servicios y personas participantes por sexo, según tipo de servicio matriculado. 2022.	56
Tabla 5. Composición porcentual de la matrícula y diferencia por sexo en el sector Industrial del INA, según sector productivo. 2022.	57

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentaje de la población total que asiste a la educación formal, por sexo. 2011-2021.	35
Gráfico 2. Porcentaje de la composición por nivel de instrucción de la población de 12 años y más, por sexo. 2021.	36
Gráfico 3. Porcentaje de personas que no asisten a la educación formal de la población de 6 a 18 años por motivo específico, por sexo. 2021.	37
Gráfico 4. Porcentaje de personas que usan internet, por sexo y región de planificación. 2021.	39
Gráfico 5. Porcentaje de personas que usan celular, por sexo. 2018-2021.	40



Gráfico 6. Tasa bruta y tasa neta de escolaridad en I y II ciclos de la educación regular, por sexo. 2013-2023.	41
Gráfico 7. Composición del porcentaje de matrícula inicial I y II Ciclo, por sexo. 2018-2023.	43
Gráfico 8. Porcentaje de aprobación en I y II ciclo, según sexo y tipo de dependencia. 2018-2021.	44
Gráfico 9. Composición del porcentaje de repitencia en I y II ciclo, por sexo. 2018-2023.	45
Gráfico 10. Composición porcentual de exclusión Intra-Anual en I y II Ciclo, por sexo. 2018-2022.	46
Gráfico 11. Tasa bruta y neta de escolaridad en III ciclo y educación diversificada, por sexo. 2013-2023.	47
Gráfico 12. Porcentaje de aprobación en III ciclo y educación diversificada, diurna y nocturna, según sexo y tipo dependencia. Promedio años 2018-2021.	49
Gráfico 13. Repitencia en III Ciclo y Educación Diversificada Diurna y Nocturna. 2018-2023.	50
Gráfico 14. Composición del porcentaje de repitencia en III ciclo y educación diversificada diurna y nocturna, según sexo. 2018-2023.	51
Gráfico 15. Exclusión Intra-Anual en III Ciclo y Educación Diversificada Diurna y Nocturna. 2018-2022.	51
Gráfico 16. Estudiantes embarazadas, III ciclo y diversificada. Horario diurno. 2012-2022.	53
Gráfico 17. Composición porcentual de matrículas del INA, sector Industrial, según sexo y sector productivo. 2022.	57
Gráfico 18. Diferencia porcentual de mujeres – hombres, en la matrícula del primer ciclo lectivo en las universidades estatales. 2018-2021.	58
Gráfico 19. Composición porcentual de matrícula regular del primer período lectivo de las universidades estatales, por sexo y por área de conocimiento. 2021.	59
Gráfico 20. Composición porcentual de diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria, por sector y sexo. Promedio años 2018-2021.	60
Gráfico 21. Comparativo de porcentaje de percepción a la afirmación: <i>Las niñas y las mujeres tienen acceso a las mismas oportunidades para que finalicen sus estudios.</i> ENPEDEMU 2017 y ENPEDEMU 2021.	61



Presentación

El 2023, fue el año de conmemoración del 25 aniversario de la creación del Instituto Nacional de las Mujeres, en este marco presentamos la IV edición del Estado de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica. Desde su concepción, la producción de conocimiento para conocer la condición de las mujeres, los avances o retrocesos para superar la discriminación basada en el género y la situación de las familias, así como realizar propuestas para su avance, es un fin de la institución (inciso l) del artículo 4 de la Ley 7801 del 18 de mayo de 1998). Tal como lo señala la Estrategia de Montevideo (CEPAL, 2016c), se trata de “transformar datos en información, información en conocimiento y conocimiento en decisión política”.

A lo largo de estos 25 años el INAMU ha acumulado una importante experiencia en el desarrollo de investigaciones sobre la realidad de las mujeres en el país. La publicación periódica del Estado de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica ha sido una importante contribución para aportar al análisis y plantear discusiones sobre estos temas.

Fortalecer los procesos de producción de conocimiento desde la perspectiva de las mujeres en su diversidad ha sido una apuesta estratégica técnica y política para la generación de las transformaciones culturales a favor de la igualdad que se han impulsado durante los últimos años. Esa apuesta ha ido incorporando nuevos retos, nuevos objetivos, nuevas preguntas y nuevas estrategias para evidenciar las brechas existentes y las expresiones de la discriminación contra las mujeres en los distintos ámbitos de la vida cotidiana, lo cual contribuye a la ruptura de paradigmas sexistas y discriminatorios que limitan las posibilidades de acceso de las mujeres a las oportunidades y recursos en los espacios educativos, institucionales, familiares y comunitarios; y principalmente a su desarrollo personal integral y realizar sus proyectos de vida en libertad.

Cada edición del Estado de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica da seguimiento a los hallazgos y discusiones resultantes de las ediciones anteriores, pero también abre su mirada hacia las nuevas realidades y busca respuestas o al menos sugerir planteamientos y debates frente a nuevas a las necesidades detectadas, de producción y difusión de información. Es por ello por lo que en esta ocasión incorpora nuevas discusiones derivadas del contexto reciente que el mundo entero atravesó a raíz de la pandemia por COVID-19; pero también adopta un nuevo formato: se transforma en una serie de publicaciones, cada una de las cuales abordará un tema particular, permitiendo así responder de manera más eficiente a las necesidades específicas de las distintas poblaciones a las que está dirigida la investigación, incluyendo personas tomadoras de decisiones, investigadoras e investigadores, organizaciones sociales y, por supuesto, las mujeres de nuestro país.



Adilia Caravaca Zúñiga
Presidenta Ejecutiva
Instituto Nacional de las Mujeres



Cindy Quesada Hernández
Ministra de la Condición de la Mujer





Capítulo 1

Aspectos conceptuales
y metodológicos



CAPÍTULO I

ASPECTOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

En este apartado se desarrollan los principales conceptos y teorías generales que fundamentan la urgencia de estudiar y profundizar en la producción de conocimiento sobre los derechos humanos de las mujeres en Costa Rica, con el fin de orientar el análisis de las brechas y desafíos que persisten a nivel nacional, para el logro de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

El sistema sexo-género como determinante de la subordinación de las mujeres

El sistema sexo-género es una clasificación fundamental de las sociedades patriarcales que establece una jerarquía y roles diferenciados entre hombres y mujeres, donde los primeros son los sujetos de privilegio (INAMU, 2019). Dentro de este sistema, el concepto de sexo se comprende como las características biológicas y anatómicas de las personas, y el género se asocia a determinadas pautas sociales y de comportamiento que se definen como masculinas o femeninas. Dichas pautas y comportamientos son naturalizados y sustentados desde una dimensión simbólica que produce y reproduce mitos, estereotipos, concepciones, mentalidades e imaginarios colectivos, que privilegian el estatus, autoridad, reconocimiento y acceso a recursos de los hombres (Guzmán, 2002).

Este concepto es fundamental para los estudios sobre los derechos humanos de las mujeres pues devela que, en las democracias liberales, los ideales de igualdad y libertad no son neutrales, sino que se refieren a un sujeto de derecho comprendido como varón, blanco, heterosexual, que posee recursos económicos y propiedades; por su estatus social, es quien tiene el poder a lo interno de los hogares (Serret, 2016). Así, las desventajas y limitaciones que genera esta forma de organización social atentan contra el pleno goce de los derechos humanos al instaurar sistemáticamente opresiones y exclusiones para las mujeres, en detrimento de una verdadera igualdad.

El sistema sexo-género impacta la totalidad de la vida en sociedad. Un ejemplo claro es cómo el mundo del trabajo ha sido segmentado en labores tradicionalmente

asociadas a las mujeres y otras al trabajo de los hombres. A esta segmentación se le conoce como división sexual del trabajo, y es la manera en que el sistema económico capitalista se fusiona con el orden patriarcal, concibiendo así otro binomio: el trabajo reproductivo y el trabajo productivo. El trabajo reproductivo es aquel vinculado con la sobrevivencia y la reproducción humana y en el que se realizan tareas como la preparación de alimentos, la limpieza y mantenimiento de la vivienda, el cuidado de personas dependientes, entre otras. Suele asociarse a las mujeres y lo femenino; y por tanto es un trabajo invisibilizado y no remunerado económica o socialmente por considerarse que es algo que las mujeres, en su rol de “amas de casa”, hacen “por amor” y de manera “natural”. Por otra parte, el trabajo productivo suele considerarse un ámbito de acción de los varones y lo masculino, y se refiere a la producción de bienes y servicios destinados al intercambio, acumulación y consumo en el mercado a cambio de un salario o ganancias económicas. Se desarrolla en el ámbito de lo público y tiene mayor reconocimiento social.

La división sexual del trabajo y el sistema sexo- género, desde la lógica patriarcal y con base en los roles de género, plantea ocupaciones, sectores de actividad y prácticas sociales diferenciadas entre los sexos, restringiendo de esta manera la participación de las mujeres en igualdad con los hombres en los ámbitos económico, productivo y político, los cuales se desarrollan en la esfera pública. En contraposición se encuentra la esfera privada, en la cual se ubican las tareas y actividades vinculadas a la familia, la crianza y la reproducción humana y en donde se espera una participación plena por parte de las mujeres. A pesar de que ambas esferas se encuentran interrelacionadas y en ambas se dan relaciones de poder: “Son dos esferas fundamentales del bienestar social y son vitales para la reproducción y mantenimiento de la vida y de la sociedad, aunque cada una mantiene su relativa autonomía” (INAMU, 2015, p. 82).

Históricamente las mujeres han luchado por participar en igualdad de condiciones con los hombres en la esfera pública y, al mismo tiempo, por la corresponsabilidad de las tareas reproductivas en la esfera privada. Esto se debe a que desde el sistema sexo- género se condicionan decisiones, espacios para actuar y desarrollarse, formas de pensar, responsabilidades y alcances en la capacidad de agencia que tienen las mujeres y los hombres en todos



los ámbitos de la vida. Los estereotipos y prejuicios sexistas funcionan como mecanismos sociales de control y reproducción del sistema, dado que además de fortalecer la división sexual del trabajo, también buscan condicionar el "deber ser" de mujeres y hombres en los ámbitos público y privado, en la vida privada y la vida social. Todas aquellas personas que se comportan o incursionan en espacios o actividades distintas a lo que tradicionalmente se espera de ellas de acuerdo con el sexo asignado al nacer, enfrentan expresiones de censura y sanción social. Por ejemplo, siguiendo a Federici (2013), que el término "mujer" se convirtiera en sinónimo de "ama de casa" ha significado que las mujeres al nacer sean identificadas con habilidades y responsabilidades domésticas que se reproducen en la esfera laboral, por lo que el empleo tradicionalmente realizado por éstas es una extensión del trabajo reproductivo y las mujeres que se adentran en ámbitos no tradicionales enfrentan una gran variedad de obstáculos. Ahora bien, en este sistema de desigualdad, la violencia de género y la violencia contra las mujeres resulta un mecanismo de control y de perpetuación del *status quo*, por eso es que sucede tanto en el ámbito público como en el privado.

Es importante señalar que la jerarquía establecida entre hombres y mujeres es una arbitrariedad cultural, ya que ha sido construida y reproducida por grupos de poder y clases dominantes que detentan los recursos materiales y simbólicos a través de un orden social contextual que con el tiempo asume un carácter de legitimidad (Bourdieu y Passeron, 2001). De allí la importancia de revalorar dichos sistemas en función de construir formas de interacción social y distribución de los recursos basadas en la igualdad real entre todas las personas sin importar su sexo, género, etnia, nacionalidad, estatus migratorio, edad, condición de discapacidad, clase social, entre otras características que forman parte de la riqueza y la diversidad humana.

Los derechos humanos de las mujeres

Los derechos humanos de las mujeres se refieren a un vasto marco normativo y jurídico que enuncia las condiciones básicas mínimas para la vida digna. Se basan en los principios fundamentales de igualdad, libertad y justicia, los cuales son indispensables, interrelacionados e indivisibles para el desarrollo de los seres humanos a nivel individual y colectivo. Reconociendo las desventajas

históricas que enfrentan las mujeres, se han definido derechos específicos que reconocen las dificultades y particularidades que enfrentan por su condición de género en las sociedades tradicionalmente androcéntricas.

Como antesala de los derechos humanos de las mujeres está la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), proclamada después de la Segunda Guerra Mundial por la comunidad internacional que se organizó en una Asamblea General para tratar de establecer la paz y la seguridad internacional. Los derechos humanos que declararon se definieron como: universales, inalienables, irrenunciables, imprescriptibles, indivisibles e inderogables para garantizar una vida digna, justa y libre, pues: "todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (ONU, 1948, art. 1).

Tres décadas después de esta Declaración, los movimientos de mujeres y feministas lograron que los países se comprometieran a garantizar el resguardo y ampliación de dichos derechos para las mujeres, pues consideraron que los instrumentos jurídicos anteriores se concibieron como neutrales, asumiendo que las mujeres no enfrentaban desigualdad a razón del sistema sexo-género en las sociedades. Es así como lograron que los Estados se comprometieran con la igualdad de género firmando la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés) (ONU, 1979), considerado el instrumento jurídico internacional de mayor relevancia para el adelanto de las mujeres. La particularidad de la CEDAW (ONU, 1979) es que reconoce de manera explícita los patrones culturales que históricamente han limitado el ejercicio pleno de los derechos humanos para las mujeres a través de mecanismos discriminatorios. La CEDAW (ONU, 1979) define la discriminación como toda forma de exclusión o restricción basada en el sexo, cuyo objetivo o resultado sea menoscabar o anular el goce, reconocimiento o ejercicio de los derechos fundamentales para las mujeres (art. 1).

Los movimientos de mujeres y feminismos continuaron abogando por los derechos humanos de las mujeres y en 1994 se realiza la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de El Cairo con la aprobación de su Plan de Acción que menciona entre sus temas la educación, la reducción de la mortalidad neonatal infantil y



materna, así como el acceso universal a servicios de salud reproductiva (párrafo 1.12). Así mismo, la celebración de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer dio paso a la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995), la cual define 12 esferas de atención prioritaria para atender a las mujeres y las niñas, algunas de las cuales son el medio ambiente, la economía, la participación en la toma de decisiones, la pobreza, la salud, los conflictos armados, los medios de difusión y la violencia.

Otro instrumento jurídico fundamental para el resguardo de los derechos humanos de las mujeres es la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (conocida como Convención Belém do Pará) (OEA, 1994), que constituye el primer y único instrumento normativo de la región latinoamericana en reconocer el derecho que tienen las mujeres a vivir una vida libre de violencia. Esta Convención define violencia contra la mujer como cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como el privado (art. 1). Además, reconoce que la violencia tiene manifestaciones físicas, sexuales y psicológicas que pueden ser perpetuadas dentro o fuera de la familia, pues puede suceder en cualquier relación interpersonal o ser perpetuada o tolerada por el Estado y sus agentes con actos como violación, maltrato, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar de trabajo o en instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro lugar (OEA, 1994, art. 2).

En años más recientes, la aprobación en 2015 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible definió 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (CEPAL, 2016a), que abordan variedad de temas como el hambre y la pobreza, la salud, la educación, la igualdad de género, el ámbito del trabajo, el cambio climático, entre otros. En su objetivo 5 se refiere específicamente a la meta de lograr la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas poniendo fin a la discriminación, la violencia y todas aquellas prácticas nocivas que las excluyen de los espacios públicos y de toma de decisión, como tarea fundamental para el alcance del desarrollo sostenible y la protección del planeta.

En Costa Rica también existe normativa fundamental para el adelanto de las mujeres, comenzando por la Constitu-

ción Política (Asamblea Nacional Constituyente, 1949) que establece la igualdad de todas las personas ante la ley, así como la prohibición de las prácticas discriminatorias que atenten contra la dignidad humana. Los movimientos sociales de mujeres, incluyendo a mujeres políticas, académicas y de la institucionalidad pública en el país, lograron que además se creara la Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer (Ley 7142, 1990), que explicita la obligación del Estado de promover y garantizar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Aunado a este instrumento normativo, el Voto 3435-92 de la Sala Constitucional estableció que los instrumentos internacionales sobre derechos humanos son de acatamiento obligatorio para el Estado costarricense, y que están al mismo nivel de la Constitución Política, o incluso por encima de ella cuando concedan más derechos o garantías a las personas, lo que en el caso de las mujeres permite ampliar la resignificación de algunas prácticas que por ser tradicionales podrían generar discriminación en su contra (INAMU, 2019).

En el país se han emitido instrumentos importantes para la generación de condiciones sociales, institucionales y culturales para la promoción de un cambio cultural hacia la igualdad entre mujeres y hombres, dentro de los cuales destaca la Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género (PIEG 2007-2017) (INAMU, 2007), creada con la finalidad de promover la igualdad entre mujeres y hombres en todas sus dimensiones. Como una manera de dar continuidad a este proceso, en 2018 se formula la Política Nacional para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres (PIEG 2018-2030), la cual pone énfasis en la atención de cuatro nudos estructurales: los patrones culturales patriarcales, discriminatorios y violentos y el predominio de la cultura del privilegio; la división sexual del trabajo e injusta distribución del cuidado; la desigualdad socioeconómica y persistencia de la pobreza en el marco de un crecimiento excluyente; y la concentración del poder y relaciones de jerarquía en el ámbito público (INAMU, 2018).

Por otro lado, el país también ha adoptado la Política Nacional para la Atención y la Prevención de la Violencia contra las mujeres en todas las edades (PLANONI 2017-2032) (INAMU, 2017), la cual prioriza como ejes de acción: la promoción de una cultura no machista; la promoción de masculinidades para la igualdad y la no violencia; la articulación de iniciativas público-privadas de desarrollo



social para desvincular pobreza multi-dimensional, exclusión y violencia contra las mujeres; la protección efectiva, acceso real, debida diligencia, sanción y no re-victimización; la prevención, atención integral y no-revictimización frente a la violencia sexual y la prevención del femicidio (INAMU, 2017).

Los derechos humanos de las mujeres tienen su propio cuerpo normativo y jurídico a nivel nacional e internacional, sin embargo, persisten barreras culturales y sociales que impiden que las mujeres sean reconocidas como sujetas de derecho plenas y, por tanto, que pueda cumplirse con el principio de igualdad y no discriminación sobre el cual se sustentan los derechos humanos. Si bien se proclama que toda persona es igual ante la ley, las luchas de las mujeres han evidenciado que en su caso esto no siempre se cumple. Numerosos estudios revelan la persistencia de brechas en diferentes campos (acceso a tierra, a recursos financieros, a puestos de decisión, etc.). La neutralidad de las normas jurídicas no contempla las desigualdades a las que se enfrentan por la división sexual del trabajo, el sistema sexo-género y la separación artificial de lo público y lo privado, la violencia de género, para mencionar algunos ejemplos. De allí que los movimientos de mujeres y mecanismos claves como el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer de la ONU, señalan la necesidad de crear y fortalecer mecanismos que modifiquen las dinámicas sociales hasta alcanzar la igualdad efectiva, desde la aplicación de medidas y la creación de políticas públicas, hasta la transformación de las interacciones cotidianas entre los seres humanos.

Otro pilar de los derechos humanos de las mujeres es la autonomía, la cual se concibe como base para la igualdad, y se comprende en tres dimensiones fundamentales, integrales e interdependientes entre sí: la autonomía económica, la autonomía física y la autonomía en la toma de decisiones (CEPAL, 2016b). La autonomía económica se refiere al acceso y control de ingresos que permitan a las mujeres superar la pobreza, disponer de su tiempo libremente, capacitarse, acceder al mercado laboral, a la tierra y la tecnología, desarrollarse a nivel profesional y personal, participar activamente en la vida social y política, así como atender a sus seres queridos sin que esto sea una barrera para sus aspiraciones (CEPAL, 2016b).

La autonomía física se expresa en dos dimensiones: los derechos reproductivos y sexuales y el derecho a una

vida libre de violencia; es decir, refiere a la libertad y autonomía de las mujeres sobre sus propios cuerpos como territorios personales y privados sobre los cuales puedan tomar decisiones informadas y soberanas (CEPAL, 2016b). Por su parte, la autonomía en la toma de decisiones se refiere a la distribución y ejercicio del poder, y al derecho de las mujeres a participar en espacios de toma de decisión política, económica, académica, donde se discutan asuntos determinantes para la vida colectiva (CEPAL, 2016b).

A nivel general, las autonomías representan la posibilidad que tienen las mujeres de aspirar al más alto nivel de toma de decisiones sobre su propia vida y sobre su comunidad, por lo que garantizar los derechos humanos de las mujeres significa necesariamente resguardar las tres autonomías para cada una de ellas. Es por ello que resulta necesario reconocer a las mujeres como un colectivo diverso, con valores y significados distintos, para no caer en la homogenización de sus vivencias y experiencias invisibilizando las diferentes capas de discriminación que pueden estar atravesando según sus contextos.

La interseccionalidad es un proceso que reconoce a las personas como parte de múltiples comunidades, por lo que pueden experimentar opresiones simultáneas a razón de la combinación de sus adscripciones identitarias, originadas en diferentes condiciones previas, como por ejemplo el racismo, el sexismo, la opresión de clase (INAMU, 2019), la discriminación por situación de discapacidad, por opciones sexuales, origen rural, edad, por ejemplo. Así, el concepto de interseccionalidad permite comprender y analizar aquellas dificultades que las personas, y especialmente las mujeres, enfrentan dentro de la especificidad de sus vivencias y contextos, en reconocimiento de sus identidades plurales (CEPAL, 2016b).

Los derechos humanos de las mujeres son una base para la igualdad y la equidad, pero también una invitación a la transformación cultural de aquellos patrones que impiden una convivencia pacífica libre de violencia y de discriminación, por lo que estudiar los nudos estructurales que impiden o limitan su acceso resulta fundamental para proponer otras formas de existencia que no atenten contra la dignidad humana (INAMU, 2019).



Contexto sociohistórico: la pandemia por COVID-19 y su impacto en las mujeres

En los últimos años se han presentado fuertes cambios económicos, políticos y sociales a nivel mundial que han tenido importantes implicaciones en la vida nacional. Una de las situaciones que ha provocado una crisis de alto impacto ha sido la generada por la pandemia por COVID-19, la cual trascendió el ámbito de la salud, para incidir en distintos espacios de la vida cotidiana causando repercusiones, cuyos efectos nos encontramos enfrentando aún en la actualidad.

Después de la peor crisis económica y social que ha atravesado la región, provocada por la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19), se viven hoy momentos de grandes dificultades e incertidumbres generadas por una serie de crisis en cascada: crisis climática, de salud, de empleo, social, educativa, de seguridad alimentaria, energética y de costo de la vida. (CEPAL, 2022a, p.13)

En ese sentido, si bien es cierto en Costa Rica se han dado pasos importantes para el avance de los derechos humanos de las mujeres, el alcance de la igualdad sustantiva es una meta aún distante en el horizonte, ya que se mantienen brechas de género que se volvieron más evidentes e incluso se agudizaron como resultado de la crisis por la COVID-19. Tal como se plantea el III Informe Regional del Sistema FLACSO (FLACSO, 2023), Costa Rica comparte con los demás países de América Latina y el Caribe (ALC) contrastes sustantivos entre grupos poblacionales que viven ya sea en condiciones de extrema pobreza y vulnerabilidad, o con gran solvencia económica (PNUD, 2021, citado por FLACSO, 2023); por ejemplo, para el año 2021 el coeficiente de Gini¹ para Costa Rica era de 0,524, siendo el más alto de la historia desde que se inició su cálculo en 1987 (PEN, 2022).

Aunque la afectación ha sido generalizada para toda la población, la crisis del COVID-19 ha incidido contra los avances alcanzados en las distintas dimensiones de la autonomía de las mujeres. A partir de la pandemia se comprueba una vez más lo que históricamente se conocía con respecto a cómo operan las desigualdades de género; es decir, cómo a partir de una experiencia que enfrentan todas las poblaciones

¹ El coeficiente de Gini indica el nivel de desigualdad que se alcanza en un país. Cuanto más cerca de 0 se encuentra mayor igualdad hay, siendo que 0 representa igualdad y 1 representa desigualdad absoluta.

alrededor del mundo entero, en este caso una enfermedad, se agudizan y complejizan las diferencias entre mujeres y hombres en cuanto a las responsabilidades familiares, el acceso a oportunidades económicas, situaciones de vulnerabilidad ante la violencia, vivencia de la pobreza, posibilidades de estar en los espacios de toma de decisiones, entre otras, produciendo un impacto particular en la vida de las mujeres por su condición de género.

Tal como lo expone la CEPAL (2022a), a raíz de la pandemia,

...los confinamientos y la paralización de muchos sectores de la economía tuvieron efectos antes no imaginados en la vida diaria de las personas. En los hogares y en las instituciones de salud y educativas, por ejemplo, fue preciso adaptarse a nuevas rutinas y formas de gestionar las tareas cotidianas, mientras que otros sectores con alta empleabilidad de mujeres perdieron una gran proporción de los puestos de trabajo (trabajo doméstico remunerado, comercio y turismo). La pandemia hizo más visibles las consecuencias de la división sexual del trabajo y la vigencia de patrones culturales patriarcales que ubican a las mujeres como principales responsables del cuidado en su forma remunerada o no remunerada (...). Esto las puso en la situación de tensión que significó la atención en la primera línea, debido a que más del 70% del personal de salud son mujeres, que además son quienes se ocupan de la mayoría del trabajo de cuidados en los hogares. (CEPAL, 2022a, p. 207)

Para conocer el impacto que estaba teniendo la crisis sanitaria para las mujeres que habitan en el país, el INAMU elaboró la investigación “Afectaciones del Covid-19 en la vida de las mujeres en Costa Rica” (INAMU, 2021) durante el periodo de marzo 2020 a abril 2021, en la cual se procedió a identificar, sistematizar y analizar las afectaciones directas e indirectas que las mujeres han afrontado producto de la pandemia.

Según la investigación elaborada por el INAMU (2021a), dentro de las actividades económicas más afectadas destacan los sectores de servicios, comercio y turismo, y dentro del sector servicios, las trabajadoras domésticas representan uno de los grupos más afectados. Al respecto, la Organización Internacional del Trabajo identificó que, ante las medidas sanitarias tomadas por los países para prevenir el contagio, el 70,4% de las trabajadoras domésticas enfrentaron una disminución de la actividad económica, desempleo, la reducción de las horas trabajadas o la pérdida de salarios (2020, citado por CEPAL,



2022a). Asimismo, CEPAL (2022a) señala que en Costa Rica el sector de los hogares como empleadores presenta una caída interanual del 45,5% en el empleo de las mujeres durante el trimestre abril-junio de 2020, en relación con el mismo periodo del año anterior.

Por otra parte, para las mujeres trabajadoras la implementación de la modalidad de teletrabajo fue un acción efectiva pero también desventajosa, ya que a pesar de constituirse en una estrategia válida para continuar con la producción nacional y mantener los ingresos propios, para muchas mujeres representó un gran desafío por los requerimientos de capacidades, habilidades y recursos para el acceso y uso equipos tecnológicos y herramientas digitales; el incremento de las cargas de trabajo doméstico y de cuidados no remunerado; la poca disponibilidad para la administración del tiempo; y el acompañamiento escolar, entre otros factores. Dado lo anterior, las jornadas laborales de las mujeres se extendieron considerablemente, repercutiendo en su salud física, mental y emocional, con consecuencias tanto durante la pandemia como posterior a esta.

En ese sentido, la investigación realizada en 2021 por el INAMU también mostró el impacto que tuvo en la vida de las mujeres una cotidianidad saturada por la multiplicidad y simultaneidad de tareas reproductivas y productivas en el espacio doméstico, que provocó un aumento en los niveles de agotamiento físico, mental y emocional que reportan las mujeres. Un factor determinante fue la implementación de la educación virtual y a distancia en el país, ya que al rol tradicional de la maternidad se le sumó el de docente, a pesar de que no todos los hogares ni todas las mujeres tenían las mismas condiciones materiales y emocionales para asumirlo.

Brindar acompañamiento educativo a los niños, niñas y adolescentes, no es una tarea sencilla; requiere de una serie de condiciones personales, familiares y estructurales mínimas que aún no han podido ser garantizadas para todas las personas, como el acceso a internet y a recursos tecnológicos, la reducción de las brechas digitales y la transformación cultural hacia una verdadera corresponsabilidad de los cuidados entre mujeres y hombres a lo interno de los hogares. (INAMU, 2021a, p. 164)

Es así como, a partir de una situación de emergencia fueron aún más evidentes las desigualdades sociales y económicas. Tal como lo expone CEPAL (2022a), la aceleración de la digitalización en distintas actividades de la vida debido a las medidas sanitarias para reducir el contacto presencial agudiza la brecha digital como una expresión más de exclusión para grupos importantes de mujeres. La conceptualización de la brecha digital de género hace referencia a las diferencias existentes entre mujeres y hombres con respecto al acceso, uso y apropiación de las tecnologías de información y comunicaciones (TIC). Incluye también los espacios de creación y el desarrollo de TIC, en donde las mujeres suelen tener menor presencia (CEPAL, 2022b).

En esta brecha convergen desigualdades que condicionan el acceso, uso y apropiación de las tecnologías de la información y comunicación, pero también son un condicionante de las mismas. La relevancia de las TIC está no solo en que permiten el intercambio de información, ideas y conocimientos, sino que a través de estos se puede acceder a otros derechos como la educación, el empleo, la salud, la justicia, entre otros. La brecha digital de género por lo tanto incide también en el ejercicio de la ciudadanía de las mujeres. (CEPAL, 2022c, pp. 3-4)

A nivel mundial las mujeres enfrentan mayores barreras que los hombres para acceder, usar y participar en el ecosistema digital, entendiendo este como “el conjunto de infraestructuras y prestaciones (plataformas, dispositivos de acceso) asociadas a la provisión de contenidos y servicios a través de internet” (CEPAL, 2022b, p. 4). Además de lo anterior, según la CEPAL (2022b) la expresión de la brecha digital de género es heterogénea, siendo más aguda en mujeres de bajos ingresos, indígenas, afrodescendientes y rurales.

Esta realidad tan compleja provocada en el contexto de la pandemia afecta a todas las personas, sin embargo, provocó la sobre exigencia de muchas mujeres, quienes de todas maneras tienen opciones limitadas de tiempo, dinero y apoyo para atender su propio cuidado, ya que los mandatos sociales tradicionales las convocan a priorizar la salud y cuidados de las personas a su alrededor. Aunado a lo anterior, en la investigación elaborada por el INAMU (2021a) se hizo evidente las nuevas dificultades en el acceso a los servicios de salud, sobre todo por el aumento del uso de la tecnología para la realización de trámites médicos, que se suman a los obstáculos de vieja



data como son las distancias que existen para acceder a servicios públicos y las dificultades económicas; sobre todo en el caso de las mujeres rurales, indígenas, afrodescendientes, adultas mayores, con discapacidad y en condiciones de pobreza.

Una de las principales preocupaciones que se heredan del enfrentamiento de las secuelas de la pandemia es la atención de la salud mental de la población, deuda histórica en el campo de la salud integral cuyo cobro se incrementa con la crisis y repercute particularmente en las mujeres; debido al “contexto de angustia y estrés por la situación económica que atraviesan las familias, la sobrecarga de responsabilidades escolares, el temor constante de contagio al virus o por el fallecimiento de familiares o personas allegadas”, (INAMU, 2021, p. 168), entre otros elementos.

Ahora bien, dentro de las mayores afectaciones se encuentra el aumento de la violencia contra las niñas, adolescentes y mujeres. El aislamiento como prevención ante el contagio constituyó un factor de riesgo para las mujeres y las niñas, ya que se complejizaron las posibilidades institucionales, familiares y comunitarias para identificar y acompañar a quienes vivían situaciones de violencia. De un día para otro, muchas mujeres y personas menores de edad ya no tenían acceso a espacios protectores, como los centros laborales, educativos y comunitarios, grupos deportivos, recreativos, así como redes familiares o de amistades, entre otros. Además, aumentó sustantivamente la dependencia económica de muchas mujeres por motivo de la pérdida de ingresos propios, recrudesciendo su situación de desventaja en relación con sus convivientes. (INAMU, 2021). Otras formas de violencia, como la violencia en línea, se incrementaron a raíz del aumento del uso de recursos tecnológicos para llevar a cabo las actividades del trabajo, estudio, así como las reuniones sociales y actividades recreativas. A su vez, aumentó el riesgo de enfrentar hostigamiento sexual callejero, trata de personas y la explotación sexual comercial (INAMU, 2021).

Tal como se expone en el III Informe Regional del Sistema de FLACSO (FLACSO, 2023), la falta de abordajes que consideren un enfoque diferenciado por género e interseccionalidades durante la pandemia y sus secuelas tendrá el efecto de profundizar las brechas existentes en el acceso a los recursos materiales y simbólicos, perpetuando las

desigualdades que viven las mujeres y haciendo cada más difícil la reversión de sus efectos; incluso podrían generar retrocesos en ámbitos en los cuales ya se habían alcanzado logros significativos. Por tanto, los resultados de la presente investigación exponen el análisis de un panorama que presenta la realidad de las mujeres antes, durante y posterior a un contexto crítico y determinante en la vida nacional y mundial, de manera que pueda ser considerado desde los distintos espacios e instituciones para garantizar para que ninguna mujer se quede atrás.

Estrategia Metodológica

El Primer Estado de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica (INAMU, 2011) fue publicado en 2011. Desde entonces su periodicidad y la importancia de sus resultados han permitido consolidar una metodología de trabajo para el estudio y análisis de la realidad de las mujeres en el ámbito nacional.

Este estudio constituye la columna vertebral del Programa de Investigación Institucional “Estado de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica” (2020-2025) (INAMU, 2020), el cual se inscribe dentro del marco estratégico del INAMU como una guía para la producción de conocimiento especializado en género, en concordancia con las políticas nacionales vigentes en materia de género y el Plan Estratégico Institucional (INAMU, 2020). El Programa de Investigación, y por lo tanto el Estado de los Derechos, se alimentan de las investigaciones desarrolladas por la institución y otras instancias productoras de conocimiento especializado en género en el país; a su vez, evidencia los vacíos en la construcción de ese conocimiento y apunta al desarrollo de otros estudios.

El Estado de los Derechos tiene como objetivo general analizar la situación de los derechos humanos de las mujeres, de cara a los compromisos estatales asumidos tanto en el ámbito internacional como nacional, a fin de brindar insumos que permitan la toma de decisiones pertinentes y el seguimiento a las políticas públicas y la rendición de cuentas a la sociedad. Para lograrlo, ha sido necesario adaptar cada una de sus ediciones a las necesidades de las mujeres y el contexto específico del país para el momento en que se elabora el estudio. Por ello los objetivos específicos se han modificado levemente a lo largo de los años para responder a la realidad actual. Los mismos son:



1. Visibilizar el estado de los derechos humanos de las mujeres mediante indicadores que muestren las desigualdades críticas, en distintas dimensiones temáticas y estableciendo las interconexiones pertinentes entre los distintos conjuntos de derechos fundamentales.

2. Identificar barreras objetivas y subjetivas para el avance de los derechos de las mujeres.

3. Realizar un balance de lo avanzado en cuanto a política pública en materia de derechos humanos de las mujeres.

4. Contrastar los datos sobre la realidad de las mujeres con las percepciones y opiniones de la ciudadanía respecto a sus derechos humanos.

5. Identificar agendas de investigación y producción de datos e indicadores de género necesarios, para un mayor conocimiento de la realidad.

En esta ocasión, el Cuarto Estado de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica tiene modificaciones en su formato, pues lo que anteriormente era un solo documento dividido en capítulos, en esta ocasión se presentará como separatas temáticas que comparten un marco conceptual, contextual y metodológico común. Cada separata profundizará en los distintos conjuntos de derechos sobre los cuales se considera que existen nudos críticos en el país.

Esta edición explora lo acontecido entre 2018 y 2022. A partir de los resultados del Tercer Estado de los Derechos, y frente a la crisis social provocada por la emergencia mundial por COVID-19, se realizaron también algunos ajustes a los contenidos abordados en este estudio. Dando continuidad a lo establecido desde la primera edición, esta investigación incorpora el análisis de la situación en materia de derechos económicos y laborales, derecho a la participación política, y derecho a una vida libre de violencia de género; en seguimiento a lo planteado en la tercera edición (INAMU, 2019), se profundiza en el análisis del derecho a la educación de las mujeres. Para esta cuarta edición del estudio se le ha dado un giro al capítulo que anteriormente estaba destinado al derecho a la salud sexual y salud reproductiva de las mujeres, ampliando su foco para abarcar ahora el derecho a la salud

integral, sin dejar de lado las necesidades particulares de las mujeres en materia de salud sexual y reproductiva; esto por cuanto el derecho a la salud no puede verse de manera desarticulada, sino que debe entenderse como un bienestar integral que abarca los aspectos fisiológicos y psicológicos en interacción con los determinantes sociales del género. Finalmente, se desarrolla un nuevo capítulo dedicado al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado de las mujeres. El tema anteriormente era abordado como un acápite dentro de los derechos económicos y laborales, pero dada su relevancia como nudo estructural de la desigualdad, especialmente en el contexto COVID-19 (INAMU, 2021), se decidió dedicar un capítulo independiente a su análisis.

Para la elaboración del estudio, la Unidad de Investigación del Departamento Especializado de Información del INAMU, trabajó en la recolección y sistematización de la información durante el periodo 2019-2022, desarrollando para ello las siguientes etapas:

I. Diseño e implementación de la IV Encuesta Nacional de Percepción de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica (ENPEDEMU 2021)

El objetivo principal de la ENPEDEMU es conocer las percepciones y opiniones de la ciudadanía sobre los derechos humanos de las mujeres, especialmente en temas coincidentes con los desarrollados en este estudio. Pretende medir el grado de avance en el conocimiento, ejercicio y goce de los derechos de las mujeres en estos ámbitos y dimensiones, según los compromisos nacionales e internacionales asumidos por el Estado costarricense. El diseño, la implementación y el análisis de la IV ENPEDEMU se desarrollaron entre 2020 y 2022. Por primera vez, la ENPEDEMU fue publicada como un documento independiente en el que se pueden consultar todos los detalles metodológicos y principales resultados (INAMU, 2022).

II. Revisión bibliográfica y normativa

Entre 2021 y 2022 se realizó la recopilación de una amplia gama de fuentes nacionales e internacionales de interés para este estudio. Por un lado, se recopilaban los elementos novedosos del marco normativo en materia de derechos humanos, igualdad y no discriminación contra las



mujeres que son aplicables a nuestro país. Por otro lado, se hizo una importante y exhaustiva revisión bibliográfica de estudios cuantitativos y cualitativos, documentos de trabajo e informes de gestión, entre otros, producidos por instituciones gubernamentales y no gubernamentales que dieran cuenta de la situación de los derechos humanos de las mujeres en el país.

III. Definición y actualización de indicadores de género

Sobre la base de los indicadores definidos en las tres ediciones anteriores del Estado de los Derechos, en 2022 se actualizaron aquellos que contaban con datos para hacerlo y todavía seguían siendo vigentes e importantes para el análisis. Es necesario señalar que, en algunos casos, la ausencia de operaciones estadísticas periódicas y sostenidas impidió la actualización; así sucedió con algunos datos en materia de salud sexual y reproductiva, y violencia contra las mujeres. Además, se definieron nuevos indicadores considerados pertinentes de acuerdo con el contexto socio histórico del periodo en estudio. A partir de la recopilación y actualización de los datos estadísticos se procedió con el análisis de toda la información.

El Cuarto Estado de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica pretende ser un instrumento de consulta y una herramienta para la toma de decisiones informadas, de manera que la construcción y seguimiento a las políticas públicas pueda hacerse desde la evidencia existente. De esta manera las acciones del Estado y la sociedad civil podrán responder a las necesidades más apremiantes de las mujeres en nuestro país, el resguardo y garantía absoluta de sus derechos fundamentales, y la búsqueda de la igualdad sustantiva.





Capítulo 2

El derecho de las
mujeres a la educación:
una revisión de sus
desafíos



CAPÍTULO II

El derecho de las mujeres a la educación: una revisión de sus desafíos

El cambio cultural requiere educar en igualdad de género

El derecho de las mujeres a una educación en igualdad de acceso y libre de discriminación ha sido un tema central en la agenda global de las últimas décadas. La educación con perspectiva de género se presenta como un enfoque crítico para abordar las desigualdades a las que hacen frente principalmente las mujeres en el ámbito educativo, con efecto en otras dimensiones como la familiar y laboral. Esta perspectiva reconoce las complejidades de las experiencias educativas de mujeres y niñas, y busca transformar los sistemas educativos para eliminar barreras y estereotipos² que perpetúan las desigualdades por motivo de género, tal como lo señala Lagarde (1996):

La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres. Esta perspectiva reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática (p.13).

Marrero (2019) apunta que informes como el ABC de la Igualdad de Género en Educación: Aptitud, Comportamiento y Confianza de la OCDE (2015) pone el énfasis en analizar la educación bajo la perspectiva de género, no solo para declarar indicadores diferenciados según el sexo de la persona estudiante, sino para buscar explicaciones que argumenten la existencia de esas diferencias. Es por ello, que se abordan temas esenciales para aportar a la discusión sobre la manera en la que la educación puede tener una función cada vez más activa en la transformación social, que garantice espacios con acceso igualitario a oportunidades educativas, la disposición de más recur-

sos, la inclusión de contenidos curriculares con enfoque de género y la promoción de entornos educativos que fomenten la autonomía y la participación de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad.

La educación, en un sentido clásico, ha sido comprendida como el proceso formal de transmisión de conocimientos, habilidades y valores. Desde esta perspectiva, destaca la función que han tenido las instituciones educativas formales como agentes centrales y oficiales en la entrega de contenidos y en la formación de individuos para su integración en la sociedad. Según Durkheim (1975) en las civilizaciones griegas y latinas, la educación enfatizaba la sumisión de la persona —como ser individual— a la colectividad. Mientras en Atenas se buscaba desarrollar mentes delicadas y amantes de la medida, en Roma se priorizaba la formación de hombres comprometidos con la acción y la gloria militar. Durante la Edad Media, la educación se centraba en principios cristianos, pero con el Renacimiento, esta adoptó un carácter más secular y literario. En la actualidad, ha sido la ciencia la que ha ganado un lugar predominante en la educación, desplazando la posición que anteriormente ocupó el arte (citado en Mora, 2020).

En contraste, una visión más holística e integral de la educación se centra en el desarrollo completo de la persona como ser individual, no solo en términos académicos, sino también en aspectos emocionales, sociales y éticos. Es decir, la educación es un proceso continuo que se extiende más allá de las aulas en los centros educativos, reconociendo la influencia de factores como la familia, la sociedad, el Estado, los medios de comunicación y las experiencias personales en la formación de la identidad de cada persona. La familia y la escuela son dos de los agentes fundamentales en la comunidad educativa, que lejos de entrar en posiciones dicotómicas, se requiere de su complementariedad para que las personas estudiantes puedan reforzar aquellos hábitos que le sumen a su desarrollo integral. Cuando el vínculo entre la escuela y la familia se basa en la confianza y la corresponsabilidad, las acciones compartidas por medio de la educación se convierten en un vehículo para la transformación social de la realidad del estudiantado como principal receptor de sus beneficios. La familia emerge como un agente so-

² Los estereotipos de género son simplificaciones que reducen la diversidad y las posibilidades de las sociedades al establecer generalizaciones respecto a hombres y mujeres. Estos modelos cerrados limitan la percepción y las expectativas sociales al fijar características, comportamientos, apariencias y roles, ignorando la riqueza y complejidad reales de las personas (Aselmi y Law, 1998, citado en Valle, 2022, p. 4).



cial clave que impulsa actitudes fundamentales para la convivencia y el desarrollo personal, tales como la confianza. Este capital social cultivado en el ámbito privado se proyecta hacia el ámbito público, simbolizado por la institución educativa (Ros-Codoñer, 2018, citado en Rodríguez et al., 2021).

El reconocimiento de quienes participan en la transmisión de saberes, así como del tiempo-espacio en el que ocurre el proceso educativo, permite dar un siguiente paso: identificar la (s) función (es) actual (es) de la educación en el desarrollo integral de las personas, de modo que les coloque en el centro, como punto de partida de cualquier acción. Una de estas funciones —que es demanda y oportunidad de la educación— es ese carácter catalizador para el cambio social y el empoderamiento individual, que trascienda las aulas y se expanda al resto de ámbitos en los que se desenvuelven las personas, y en particular las mujeres. El aporte a la educación realizado por Freire (1973) resuena en este planteamiento al señalar que:

El trabajo humanizante no podrá ser otro que el trabajo de la desmitificación. Por esto mismo, la concientización es la mirada más crítica posible de la realidad, y que la desvela para conocerla y conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante (citado en Chesney, 2008, p. 54).

Es así como la educación dentro y fuera de los centros educativos ocupa un lugar central en la generación de estas desmitificaciones, las cuales generan los cambios sustanciales que la sociedad requiere para alcanzar una igualdad de género plena en los diferentes ámbitos. Es posible identificar en el proceso educativo al menos tres elementos fundamentales que pueden aportar a la comprensión del análisis: los conocimientos susceptibles de *enseñar-aprender* y dos agentes que interactúan de manera directa con estos conocimientos, por un lado, quien aprende y, por otro lado, quien enseña. Al respecto de estos dos agentes, es de resaltar que todas las personas a lo largo de su vida cumplen alguno de los dos roles, ya que todas las personas son portadoras de saberes que de manera consciente o inconsciente transmiten a quienes les rodean.

La determinación de cuáles conocimientos son los que se requieren para la gestión de la cotidianidad, es una respuesta particular al contexto de cada sociedad, población, grupo, de acuerdo con lo que, de manera explícita

o implícita, han consensuado los actores dominantes. Ocurre de la misma forma con los roles de género que son aprendidos desde edades tempranas, primero en la familia, reforzados luego en las demás dimensiones. La reproducción de la diferencia de géneros sucede a causa de decisiones de quienes ostentan el poder (simbólico o fáctico) mayormente hombres, que dan continuidad a sus privilegios por sobre la situación de las mujeres, perpetuando la lógica patriarcal (Castillo y Montes, 2008, citados en Fleta y Pan, 2017). La educación cumple una función fundamental en la transferencia de información de todo tipo, y en el caso de los roles de género no es la excepción. Así lo afirman Castillo y Gamboa:

[...] tampoco se puede ignorar el hecho de que la educación, en general, ha servido como un medio para que los grupos dominantes implementen su ideología con el propósito de responder a sus propios intereses. En la educación actual hemos “normalizado la desigualdad” a tal punto que tanto los hombres como mujeres hemos adoptado estos papeles consciente o inconscientemente (2013, p. 14).

Como ya se ha mencionado, no solo en la educación formal institucionalizada se *aprende-enseña*. Los conocimientos se transmiten a través de los códigos culturales de los diferentes grupos en los que cada persona coexiste. Esta información se replica de manera casi siempre inconsciente, con poca o nula reflexión sobre los motivos que propician la propagación de determinados conocimientos, ya sea de forma verbal o trasladados a una acción concreta. Estos conocimientos se *aprenden-enseñan* por medio de la *observación-participación* de los comportamientos más complejos hasta los más cotidianos: las formas de relacionarse con los demás, la construcción de la autopercepción, el idioma en el que se habla, las formas de recreación, lo que se come, entre otras. Aunque lo anterior parece pertenecer a la dimensión más concreta del asunto, es clave para comprender que incluso los procesos educativos formales se ven permeados por la información de la que las personas se apropian por la convivencia diaria en espacios mediados por la familia, la religión, la comunidad, sus pares, entre otros, dejando en evidencia que la transmisión de los saberes no solo depende de la interacción entre estudiante y centro educativo/docente. Teniendo lo anterior en cuenta y en referencia a la construcción del género, Lagarde agrega:



Desde un análisis antropológico de la cultura es importante reconocer que todas las culturas elaboran cosmovisiones sobre los géneros y, en ese sentido, cada sociedad, cada pueblo, cada grupo y todas las personas, tienen una particular concepción de género, basada en la de su propia cultura (1996, p. 14).

Este tipo de conocimientos e información son incorporados por las personas con mucha más eficiencia por varias razones. Las instancias involucradas en los procesos formativos no formales no tienen *plena* consciencia de su lugar como un agente que enseña y/o un agente que aprende. Por otra parte, estos conocimientos tienden a ser replicados por interpretación y/o imitación del agente que aprende, esto como efecto de la observación cotidiana del contexto en el que crece. En este caso, para que el nuevo conocimiento se incorpore, también se debe considerar la frecuencia con la que se *escucha-habla-acciona* como resultado de lo que se *aprehende* del mundo. Esta información, comportamientos y conocimientos abonan a la conformación de las diferentes identidades que habitan en cada persona, entre ellas, la identidad de género, que tal y como lo afirma Butler (1998), se configura a través de prácticas repetitivas que responden a las normas sociales y las expectativas interpuestas por la sociedad (citada en Gil-Suárez et al., 2011). Es así, como los agentes que son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el intercambio de conocimientos que ocurre de manera consciente e inconsciente, trascienden el espacio *académico-intelectual*. La dimensión familiar, la comunitaria y la sociedad en general, deben ser consideradas en el amplio espectro de los agentes que inciden en la reproducción de estereotipos de género que perpetúan estos roles, que van en detrimento, principalmente, de las mujeres y su participación en la vida laboral, así como de su involucramiento con la toma de decisiones en la sociedad.

Ahora bien, habiendo determinado que el proceso educativo no se reduce al espacio escolar institucionalizado, cabe indicar que, en esta serie dedicada al análisis del estado del derecho humano a la educación de las mujeres en Costa Rica durante el periodo 2018-2021, el enfoque se situará en la manera en la que esta educación formal, se viene desarrollando. Esto porque es a través de los instrumentos que su estructura ofrece que se puede

garantizar la movilidad social de las mujeres con mayor éxito, ofreciéndoles oportunidades para desarrollarse en el ámbito profesional y laboral, lo que contribuye al crecimiento de su autonomía. Para Villa (2016) “la educación es también un campo político que produce un discurso en el que la movilidad social juega un papel central en la creencia de un futuro igualitario” (p. 52). En consonancia con ello, es que la revisión y mejora continua de las condiciones en las que las niñas, adolescentes y mujeres están vivenciando su experiencia educativa es una tarea de quienes trabajan porque se garantice la igualdad de género en todos los ámbitos.

La educación formal desempeña un papel fundamental por su efecto expensor de conocimiento a gran escala, información que desde la institucionalidad estatal se ha consensuado como básica para los diferentes ciclos de la vida de quienes forman parte del sistema educativo, permitiendo llegar a personas con diversidad de bagajes. Aunque, como se viene insistiendo, la familia³ como institución social, figura como uno de los primeros agentes formadores, no todas las personas tienen acceso a la información necesaria, y en algunas familias, la reproducción de patrones de género puede ocurrir de manera inconsciente o como resultado de repeticiones no percibidas como problemáticas por todas o algunas personas del núcleo familiar. Por ello, resulta necesario señalar el deber del Estado en la tarea de estandarizar e incorporar contenidos y metodologías que propicien contextos libres de discriminación por género y permitan a las niñas, adolescentes y mujeres explorar todo su potencial desde las etapas más tempranas y durante toda la trayectoria educativa. Es durante estos primeros años de vida, principalmente en la etapa preescolar y de primaria, que la asimilación de conocimientos y la disposición por incorporarlos se desarrolla con mayor facilidad, debido a la alta plasticidad del ser humano para adaptarse al entorno en este periodo, lo que disminuye con los años (Valle, 2022, p. 22).

La educación formal se posiciona como un facilitador de elevados niveles de movilidad social, especialmente relevante para las mujeres al estimular su autonomía social y económica. Esta autonomía contribuye a reducir la vulnerabilidad de las mujeres frente a diversas formas de

³ *Familia* como institución social, se refiere a la diversidad de familias como, por ejemplo, las familias constituidas por una pareja unida y sus hijas e hijos; las familias posnucleares, como las familias monoparentales y monomarentales, familias reconstituidas, familias homoparentales, familias adoptivas y familias que recurren a métodos de reproducción asistida (Guatrochi et al., 2020).



violencia. En este contexto, la estandarización de contenidos y métodos por parte del Estado emerge como un componente fundamental para abordar las brechas de género y fomentar la igualdad en la sociedad. Por ello, resulta imperativo deconstruir de manera consciente los roles de género, para derribar la función limitante que ejercen sobre la comunidad educativa, principalmente, sobre las mujeres. Esto implica tomar en consideración una serie de factores como los hábitos, los valores, las costumbres, los comportamientos, los prejuicios y los estereotipos, es decir, toda la información contextual que cada persona tiene internalizada para interactuar con los estímulos que le ofrece cada medio. Estos factores son llevados consigo por cada estudiante, familia y docente al entorno educativo, moldeando significativamente las dinámicas y relaciones dentro de este.

Ante el estado inconsciente o implícito en el que se han reproducido muchos de los roles y estereotipos de género, es que resulta imperativo analizar continua y conscientemente a lo interno del sistema educativo formal si el currículum explícito —que se refiere al conjunto formal de objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones diseñado y oficializado por las instituciones educativas— (Santos, 2002) está transformándose en función de la igualdad de género, con plenitud. No solo se trata de una visibilización numérica de las mujeres, sino de destacar la variedad de sectores en los que las mujeres han incurrido aportando a todo el tejido social a lo largo de la historia. Se trata de brindarles, además, desde edades tempranas y de forma sistemática, todas las herramientas necesarias para que exploren y se asienten en ámbitos tradicionalmente ocupados por los hombres, en los que ni su identidad de género y ni sus cualidades biológicas limitan su desempeño. La revisión periódica y con perspectiva de género del currículum explícito propicia que el patriarcado “no siga marcando la pauta sobre los temas que son dignos de ser investigados para generar nuevos conocimientos y ser transmitidos, ralentizando, la reproducción de desigualdades de género en la producción del conocimiento y poder” (Marrero, 2019, p. 4). Los libros de texto o material didáctico son algunos de los principales conductores de ese currículum explícito, pero también del currículum oculto. Sobre estos, Gloria Arenas (1995) expone:

Los textos escolares, además de su contenido explícito (matemáticas, lengua, sociales...) con la didáctica pro-

pia de cada materia, transmiten parte de una cultura. Describen un tipo de realidad social, unas formas de organizarse, unos valores, unas maneras de expresar las emociones, unas normas, unos modelos de vida [...] Estos modelos culturales, si bien no son objeto de la asignatura estudiada, subyacen en todos los textos y van conformando de forma solapada unos valores, una noción de lo adecuado y de lo inadecuado socialmente establecida. Estos modelos culturales y, en concreto, los modelos de comportamiento masculino y femenino, a fuerza de repetirse, se solidifican, se fijan, se convierten en normas (citada en Santos, 2002, p. 7).

Para propiciar la inserción de mujeres en áreas educativas menos convencionales, resulta imperativo trabajar programáticamente en desmontar los estereotipos de género que se alimentan a través de ese currículum explícito, pero aún más por medio del currículum oculto. Este último es una manifestación de la transmisión no consciente de patrones socioculturales y expectativas en el ámbito educativo, que influyen en la formación de actitudes, roles y valores, lo que en el caso que ocupa este análisis, contribuye a la reproducción de desigualdades de género (Bonal y Tomé, 1998; Skelton et al., 2007 y Valle, 2022, citados en Valle 2022, p. 4). El análisis continuo del currículum explícito y la visibilización de la información que se está transmitiendo por medio del currículum oculto, contribuye a eliminar sesgos de género, proporcionando un espacio más equitativo para que mujeres y hombres desarrollen sus habilidades y competencias sin verse limitados por prejuicios de género sexistas. La relevancia de esta labor radica en que el currículum explícito, al ser el componente formal del plan de estudios, moldea en gran medida la experiencia educativa. No obstante, es fundamental comprender que el currículum oculto, al operar de manera subyacente y a menudo inconsciente, puede contrarrestar los esfuerzos realizados en el ámbito del currículum explícito, al perpetuar normas sociales y roles de género que pueden ser internalizados por las personas estudiantes, afectando así sus elecciones académicas y profesionales.

Algunas de las manifestaciones del currículum explícito incluyen la señalada discriminación de género en la literatura escolar, al mostrar al hombre en el ámbito público, en roles de liderazgo y protagonismo, y ubicar a la mujer en el espacio privado y más vinculadas a roles de soporte y cuidado de otros, y la tendencia a masculinizar las carreras técnicas, lo cual sigue pasando aún con



fuerza por la influencia que ejerce con más eficiencia el currículo oculto. Como ya se ha apuntado, el currículo oculto logra calar con mayor facilidad que el currículo explícito al encasillar las capacidades del estudiantado según su sexo, situación que es fortalecida por la falta de definiciones curriculares que formen parte de programas de estudio de género focalizados y transversalizados (Marrero, 2022, p. 8).

La reproducción de estereotipos de género en la educación, principalmente a través del currículo oculto, ha afectado la inclusión de las mujeres en campos de gran reconocimiento y remuneración, como aquellos en los que se ubican las carreras STEM⁴ (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Como ya se ha mencionado, esto se ve reforzado por las acciones y verbalizaciones cotidianas en el entorno escolar, tanto por parte del personal docente como del propio estudiantado, entre otros agentes de la comunidad educativa. Estos perpetúan mitos que atribuyen las habilidades necesarias para desempeñarse en las áreas STEM a los hombres⁵ de manera más *natural*, mientras que asocian las habilidades cognitivas y académicas de las mujeres con el uso del lenguaje, las ciencias sociales, el arte y los cuidados de otros. Si bien en los centros educativos se imparten los mismos contenidos al estudiantado, se requieren de acciones conscientes y direccionadas para hacer que aumente la participación de las niñas y mujeres en las ciencias y la tecnología. Según Pérez (2000), al abordar temas sobre ciencia, tecnología y género, se destaca la influencia del pensamiento feminista en evidenciar la división sexual en la ciencia y las comunidades científicas. Esto ha perpetuado desigualdades al limitar el acceso a la educación, menospreciar obras creadas por mujeres y fomentar una educación sexista (citada en Fernández, 2012). Al respecto de la manera en que se desarrollan y

fortalecen estos estereotipos que limitan a las mujeres en estas áreas desde etapas muy tempranas, Donoso et al. (2022) apuntan que:

En carreras con exigencias notables y donde los fracasos son comunes hasta alcanzar la meta, los estereotipos golpean a las chicas de manera notoria al ahondar sobre sus creencias acerca de lo que son capaces de hacer o no, el miedo a ser juzgadas, la angustia de pensar que se han equivocado, y fomentar su abandono. Intersecciones entre género y pertenencia a minorías étnicas, y/o nivel socioeconómico amplificarían aún más este efecto negativo en la autoeficacia⁶. Los ambientes masculinizados de las carreras tecnológicas, junto con una docencia anclada en tiempos pretéritos que no introduce la perspectiva de género, contribuyen a crear un ambiente no apto para chicas (p. 20).

Se ha insistido en que la academia, la ciencia y la tecnología son objetivas, desgnerizadas⁷, pero lo cierto es que su desarrollo ha sido predominantemente masculino, lo cual queda patente desde los temas que se eligen para investigar, las metodologías de trabajo, el lenguaje y las formas de relacionarse en estos espacios, entre otros aspectos determinantes. El problema persiste cuando se espera que las mujeres se adapten a la manera en la que se han codificado estas áreas del conocimiento y trabajo, sin realizar transformaciones significativas que representen también las inquietudes, valores y aportes de las mujeres⁸. Para comprender la formación y aceptación de la relación diferenciada con las tecnologías según el género, es esencial examinar el papel que desempeñan las tecnologías en la configuración de las dinámicas de género en una sociedad. Este análisis busca entender cómo se desarrolla la masculinidad, considerando ciertas competencias y habilidades tecnológicas como componentes fundamentales, mientras que la construcción de

⁴ Lo que se traduce en español como ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

⁵ Martínez y Castela (2023) realizan en un estudio con mujeres académicas de Chile y México. Como parte de los hallazgos encuentran entre las concepciones de estas profesionales que relacionan la falta de éxito con la falta de inteligencia y la indisciplina, es decir, de una manera consciente no consideran que haya razones de género, reproduciendo, además, la idea de academia como desgnerizada. Ante esto las autoras plantean que se requiere explorar si las académicas de las nuevas generaciones están desafiando y modificando las lógicas establecidas o, por el contrario, las están perpetuando.

⁶ Creencias y percepciones que se tienen sobre las propias capacidades para comprender, aprender y hacer ciencia (Martín, et al., 2022).

⁷ Martínez y Castela (2023) utilizan este término para subrayar que hay una invisibilización de cómo los sesgos, estereotipos y roles de género operan dentro de la academia.

⁸ Donoso et al. (2022) acusan que:

Las ingenierías han estado tradicionalmente habitadas y controladas por hombres, y el conocimiento ha sido producido por hombres, con genealogías de hombres y valores estereotipadamente masculinos. Esto otorga implícitamente atribuciones simbólicas de competencia y autoridad a los propios hombres, pero también tiene consecuencias de mayor alcance en la cultura profesional. Lo definen quienes lo han practicado y continúan practicándolo al más alto nivel, y quien quiera ingresar a esa comunidad debe adaptarse a los códigos masculinizados existentes (p. 13).



la feminidad se basa en suposiciones acerca de la falta de dichas habilidades (Grint, 1995, citado en Gil et al., 2011). Donoso et al. (2022) agregan que:

Es necesario dejar de concebir el ámbito de la tecnología como un espacio neutro y esterilizado desprovisto de significado cultural. Se ha de ver como un terreno en el que, en la práctica, se puede generar manipulación social y se puede llegar a excluir a mujeres y otros colectivos vulnerables y desfavorecidos [...] Aunque la brecha se está nivelando en lo que se refiere al acceso a estas tecnologías, siguen existiendo diferencias importantes en la participación, las competencias, la creación y la producción de conocimiento tecnológico (p. 4).

En lo que respecta particularmente a la brecha digital de género, a pesar de que existe una mayor equiparación en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entre hombres y mujeres, persisten o incluso aumentan las disparidades en los usos y conocimientos específicos de las TIC. Para Sáinz et al. (2008) esto abarca las habilidades necesarias para obtener información, conocimientos y formación mediante las TIC, así como las destrezas para desenvolverse y trabajar en entornos impulsados por estas tecnologías. Además, agrega que el concepto de las dos brechas digitales, diferenciando entre acceso y calidad de conectividad en la primera, y usos, intensidad, habilidades y afinidad hacia las TIC en la segunda, resulta fundamental (citado en Gil et al., 2011). La primera brecha se centra en la disponibilidad y calidad de la conexión, mientras que la segunda se enfoca en cómo se emplean las tecnologías, la frecuencia de uso, las habilidades asociadas y la actitud hacia las TIC. Hay dos aspectos clave para fomentar la afinidad y confianza con las TIC, según afirman Gil et al. (2011):

[...] por un lado, el tener experiencias positivas con ellas desde la infancia y la juventud y, por otro lado, que el aprendizaje de las tecnologías sea informal. Así, por ejemplo, mientras que las chicas reportan ante todo usos del ordenador e Internet para fines comunicacionales o para el trabajo escolar, los chicos reportan más usos expertos en informática, como la creación de páginas web o la programación la experiencia positiva con estas tecnologías desde la infancia y la juventud, y el aprendizaje informal de las mismas (p. 34).

Una manera de entrar en contacto temprano y más informal dentro de la cotidianidad es a través de los videojuegos. Sin embargo, las niñas enfrentan una situación más que retadora al hacer uso de estos, ya que la tendencia es que entren en conflicto al tratar de cumplir (inconscientemente) con las expectativas de feminidad asignadas y, al mismo tiempo, lidiar con la masculinidad asociada a dichos juegos. Esta dinámica revela el impacto significativo de la socialización de género en la configuración de la competencia y la atracción hacia las tecnologías. Dicha complejidad se manifiesta en la brecha digital de género presente en los videojuegos, un fenómeno que se ha relacionado con la reducción de oportunidades educativas y profesionales para las mujeres (Gil, et al. 2011). La participación de las niñas en este contexto no solo implica la adquisición de habilidades tecnológicas, sino también la experimentación de expectativas de género contradictorias. Valerie Walkerdine (2006) lo ejemplifica indicando que “si quieren parecer competitivas, como hay que serlo en los videojuegos, entonces tienen que dejar de lado la cooperación, pero eso parece contradecir un mandato tradicional del rol femenino” (citada en Gil et al., 2011, p. 37).

La exposición a las TIC, con un énfasis dirigido a desarrollar habilidades que se requieren para destacar en carreras STEM, puede generar un impacto en la trayectoria escolar de las niñas y que, a mediano plazo, también mostrará su efecto en las decisiones académicas y profesionales que tomen. La evidencia apunta a que, en definitiva, las capacidades se encuentran, por lo que se requiere de acciones afirmativas que lleven a un cambio cultural estructural que fomente la participación de las mujeres en las TIC. Así, por ejemplo, es más frecuente encontrar mujeres desempeñándose en este ámbito en países no occidentales, como Taiwán y Mauricio, en donde la matrícula y la graduación de mujeres en estudios de informática ha alcanzado porcentajes semejantes a los obtenidos por hombres. Por otra parte, en países occidentales como Estados Unidos, en otros periodos de su historia, las mujeres tuvieron roles destacados liderando equipos para trabajar lenguajes de programación durante la década de 1950. En este país las mujeres experimentaron su etapa de mayor apogeo en este ámbito en la década de 1980, cuando se dio la mayor participación de mujeres trabajando en informática que en cualquier otro campo tecnológico (Light, 1999; Misa, 2010; Gil et al., 2011, citado en Gil et al., 2011).



Si bien las mujeres han logrado un mayor acceso a la educación y a la vida laboral, su ascenso sigue estando limitado. Se evidencia una segregación horizontal en la educación que se extiende a la vida profesional-laboral⁹ que les concentra en carreras de los campos de la educación, de las ciencias médicas, ciencias sociales, artes, y similares, lo que se ha considerado una extensión de roles vinculados al trabajo reproductivo. Mientras tanto, hay una mayor concentración de hombres en carreras STEM (Arabit et al., 2021), que como se ha apuntado, gozan de gran reconocimiento simbólico, mayor demanda y mejor remuneración. Por otra parte, la segregación vertical que ocurre en el ámbito profesional es otro aspecto sobre el que se sigue llamando la atención, ya que tanto en las carreras STEM como en otros campos, las mujeres siguen siendo relegadas a lugares de poco o nulo liderazgo. Al respecto, la OCDE (2008) destaca que:

[...] aun cuando hay mujeres que han obtenido títulos universitarios en las áreas mencionadas, su participación laboral se limita a puestos de baja importancia en donde desempeñan tareas rutinarias que requieren un escaso nivel de competencias digitales, evidenciando una vez más, la discriminación laboral de que se hace objeto al género femenino (citado en Acosta et al., 2020, p. 25).

Fenómenos como *el techo de cristal* y *el suelo pegajoso* ilustran las persistentes desigualdades y discriminación de género en el ámbito profesional-laboral, a la vez que revelan una conexión intrínseca con patrones establecidos desde la etapa educativa. Estos conceptos permiten explicar cómo el sistema patriarcal perpetúa las dificultades de acceso y movilidad vertical de las mujeres hacia roles de mayor relevancia en la jerarquía laboral. Durante la etapa educativa, se establecen y se refuerzan roles de género que luego se reflejan en el mundo laboral. Las mujeres, a pesar de obtener niveles educativos similares a los hombres, se encuentran con barreras y obstáculos difícilmente identificables, que obstruyen su avance profesional. El techo de cristal representa un obstáculo que limita sus oportunidades de acceder a puestos de liderazgo y toma de decisiones, a pesar de contar con

las capacidades y la formación necesaria. Por otro lado, el suelo pegajoso resalta cómo las mujeres, a pesar de ingresar al ámbito laboral, pueden quedar estancadas en roles de menor responsabilidad y remuneración de los primeros niveles (Torres y Pau, 2011). Este fenómeno refleja la persistencia de estereotipos y expectativas de género que afectan las oportunidades de progreso y desarrollo profesional de las mujeres, independientemente de sus habilidades y logros.

Ante este panorama, cabe resaltar que se hacen esfuerzos por trabajar en entornos educativos con acciones particularizadas, para alcanzar niveles cada vez más equilibrados de igualdad de género, en donde tanto las mujeres como los hombres, puedan explorar su máximo potencial, en pleno conocimiento de sus propias capacidades y de las oportunidades que le ofrece el entorno. Es necesario orientar la educación hacia la apertura a las diversas identidades, en donde las diferencias no sean fundamento para la segregación, exclusión y violencia, sino que representen un conjunto de oportunidades que generen numerosos espacios de acción para el desarrollo individual y colectivo en igualdad de género (Torres y Pau, 2011; Croce, 2013). Una de las iniciativas dirigidas a que la educación sea un espacio de transformación social para la promoción de la igualdad de género es la coeducación, la cual busca el desarrollo integral de todo el estudiante, prestando atención especial al conocimiento del otro sexo, fomentando el enriquecimiento mutuo y la construcción común (Cabeza, 2010; Gallardo y Gallardo, 2018). Es durante la adolescencia que la coeducación puede tener mejores efectos, ya que es en esta etapa cuando se forma de manera sólida la personalidad, se crean hábitos de socialización y se fortalecen algunos de los valores y comportamientos que acompañarán a la persona a lo largo de su vida (Cabeza, 2010). Es la coeducación un enfoque que busca promover la educación en igualdad de género, que “pasa por detectar y corregir las desigualdades entre alumnas y alumnos proponiendo pautas educativas igualitarias” (Gallardo y Gallardo, 2018, p. 3397). Cerviño y Hernández (2009) brindan algunas pautas para poner en práctica la coeducación:

⁹ Fleta y Pan (2017) señalan que:

Estas discriminaciones verticales, pueden darse desde el núcleo familiar y desde la propia organización en la que trabaja. Desde el plano personal el hombre como cónyuge puede percibir que el desarrollo profesional de la mujer puede ser peligroso, porque compromete su contribución a la unidad familiar que forman ambos (Zarrow, 1988; Leung, 2003) y, desde la perspectiva de la organización, se puede percibir de forma análoga, que la mujer tenga una menor contribución a la empresa por sus cargas familiares (Agut y Martín, 2007) (p.196).



- Dar valor y reconocimiento a las necesidades, deseos y aportaciones de las mujeres.
- Dar las mismas oportunidades, derechos y obligaciones a ambos géneros.
- Partir de la libertad que hay y que siempre ha habido para seguir dibujando su estela.
- Ayudar a las alumnas y alumnos a que saquen a la luz su propia singularidad.
- Facilitar que las alumnas y alumnos den un sentido libre y no estereotipado al sexo que tienen.
- Prestar atención a la complejidad de una realidad en continuo cambio.
- Promover relaciones basadas en el intercambio y el reconocimiento mutuo entre alumnas, entre alumnos y entre alumnas y alumnos.
- Prestar atención a la propia realidad, como mujer o como hombre, que también está en continuo cambio (citado en Gallardo y Gallardo, 2018, p. 3397).

El enfoque coeducativo, según García (2009), busca superar modelos de segregación y mixtos, identificando y deconstruyendo estereotipos sexistas. La familia, como estructura organizada, desempeña un papel trascendental en la transmisión de valores sexistas, pero también puede influir positivamente en la transformación de la desigualdad. Agrega que una escuela coeducativa busca eliminar estereotipos de género transmitidos por agentes de socialización y reconoce la existencia de diferentes formas de sexismo, aspirando a la eliminación de la desigualdad basada en el género. Se caracteriza por reconocer la no neutralidad en la educación, eliminar la desigualdad de género, atender a la diversidad, reconocer las diversas formas de sexismo, diseñar nuevos modelos organizativos, preparar para el futuro personal y familiar, incorporar la educación emocional, abordar conflictos de manera constructiva y promover relaciones pacíficas. Como fin último, busca prevenir la violencia de género, poner fin a la asignación de roles basados en el género y promover la corresponsabilidad en la reproducción, los cuidados y el mantenimiento económico de la familia (citado en Gallardo y Gallardo, 2018).

La coeducación enfrenta desafíos relacionados con la capacitación insuficiente del personal docente, subrayando la importancia de incorporar el análisis de prácticas sexistas en los programas de estudio de las facultades de educación. Para lograr una coeducación efectiva, se requiere transformar las percepciones y actitudes de las personas profesionales que son parte del entorno escolar, integrando plenamente el enfoque coeducativo en un proyecto

formativo compartido por toda la comunidad (Santos, 2002). Este enfoque implica cambios significativos no solo en los contenidos explícitos, sino también en las prácticas educativas y la cultura escolar. La función de la persona docente se extiende más allá de la transmisión de conocimientos. Se requiere que desde su rol también motive y fomente la creatividad y la criticidad del estudiantado, sin imposiciones rígidas. Se destaca, entonces, la necesidad de reconocer y respetar la convivencia intercultural, transmitiendo contenidos que promuevan la igualdad de género.

Finalmente, la sobreinstitucionalización del cuidado de niñas y niños ha llevado a una transformación en la función docente, que exige una formación en aspectos psicosociales que les permita intervenir de manera asertiva en el desarrollo integral de sus estudiantes (Issó-García, 2012; Ochoa-Ninapaitán, 2018, citados en Rodríguez et al., 2021). En cuanto a la función de la familia, tanto la escuela como la familia se presentan como entornos para el desarrollo humano, destacando la necesidad de flexibilización, apertura y apoyo mutuo entre ambas instituciones (Márquez-Ibarra, 2014, citado en Rodríguez, et al., 2021). La participación activa de las familias en la lucha por la igualdad y contra la reproducción de estereotipos y violencia de género, se configura como una condición esencial para facilitar el desarrollo de las nuevas generaciones, y en particular de las mujeres, un objetivo compartido por toda la comunidad educativa.

En el siguiente apartado se hará una revisión de la normativa que ampara el derecho a la educación de las mujeres. Para que se alcance la igualdad plena de este derecho humano, se requiere seguir ampliando y profundizando en las medidas vinculantes que cada país asuma como compromisos. El marco legal proporciona el soporte necesario para garantizar el acceso de las mujeres a la educación y a gozar de procesos educativos de calidad e incluyentes, libres de discriminación y sesgos sexistas. Acciones cada vez más específicas se traducirán en más niñas y mujeres participando de la educación en sus diferentes niveles y ámbitos.



Marco normativo del derecho a la educación de las mujeres en Costa Rica

En este apartado se ofrece una revisión sobre algunas de las principales herramientas jurídicas, tanto internacionales como nacionales, referentes al derecho a la educación de las mujeres. Algunos de estos instrumentos fueron promulgados en la primera mitad del siglo XX, cuando la lucha por los derechos humanos avanzaba, pero aún no contemplaba explícitamente los derechos de las mujeres; sin embargo, su vigencia y carácter vinculante son bastión para la lucha por la igualdad entre las mujeres y los hombres. También se hará referencia a políticas públicas y a otros instrumentos con carácter normativo existentes en el país.

El derecho a la educación de las mujeres y su fundamento jurídico internacional

La Declaración Universal de los Derechos Humanos promulgada en 1948, es un compromiso adquirido por los países firmantes para defender la condición humana de las personas. Este instrumento jurídico, vinculante para todos los países suscritos busca la igualdad entre las personas, sin distinción de “raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (ONU, 1948, art. 2). Es por ello que esta es una de las principales herramientas para generar acciones específicas que permitan a las mujeres tener acceso real al disfrute de sus derechos en igualdad de condiciones.

Particularmente, en materia educativa —concibiendo esta no solo como un proceso formal, académico y que se desarrolla en las aulas, si no como un proceso integral, cotidiano, y en el que participan diferentes agentes de la sociedad— en el preámbulo de esta declaración, se invita a promover el respeto por los derechos y las libertades de las personas, por medio de la enseñanza y educación. Para que esta formación no solo sea discursiva, se requiere de la operativización de acciones concretas que, en el caso que ocupa este análisis, garanticen la igualdad para las mujeres a lo largo de su vida, mediante un desarrollo pleno de la esfera académica y laboral.

En referencia al ámbito educativo, esta declaración determina que “Toda persona tiene derecho a la educación”

(ONU, 1948, art. 26, inciso 1), estableciendo principalmente su carácter universal, el cual se busca lograr con la gratuidad de la educación, al menos en la instrucción elemental y fundamental. Además, se trasciende el proyecto académico, al afirmar que la educación tendrá “por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (inciso 2). Se promulga también, que “los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (ONU, 1948, art. 26, inciso 3).

Si bien la educación no solo se refiere al fortalecimiento de las habilidades cognitivas, ni a la búsqueda de la inserción laboral, son dos de los objetivos cuyo alcance se estará analizando en este estudio, en referencia a la manera en la que estos factores se están comportando en el caso de las mujeres de Costa Rica. Por lo tanto, en lo concerniente al trabajo y su vínculo con la educación, se debe resaltar que se indica en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que las personas tienen derecho al trabajo, a su libre elección y a gozar de condiciones equitativas, entre ellas el acceso a iguales condiciones salariales por igual trabajo (ONU, 1948, art. 23). No obstante, de no contar con programas educativos que transversalicen la perspectiva de género desde edades tempranas, tanto la decisión de estudiar como la de qué estudiar y, finalmente, si trabajar y en qué hacerlo, seguirán viéndose afectada por sesgos de género.

En la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre se determina que todas las personas tienen derecho a la educación y que esta debe ser un medio para la mejora de su calidad de vida. A su vez, la educación debe ofrecer igualdad de oportunidades, tomando en consideración las condiciones “naturales” de cada persona. Es decir, se debe trabajar en brindar las herramientas educativas que permitan a las personas desarrollarse según su situación o características, y que propicie, entre otras cosas, la movilidad social (OEA, 1948, art. 12).

Tal y como se indica en el Tercer Estado de los Derechos de las Mujeres en Costa Rica, el principio de igualdad, no discriminación y universalidad en el acceso a la educación para todas las personas constituyen la base fundamental sobre la que se sustenta la educación como derecho (INAMU, 2019). Costa Rica ha suscrito otros instrumentos internacionales que refuerzan la aplicación de estos principios y



este derecho al amparo de la ley. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales hace mención de ello (ONU, 1966, arts. 2 y 13), al igual que el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o el “Protocolo de San Salvador” (OEA, 1988, arts. 3 y 13).

En dicho protocolo se establecen la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria y la extensión progresiva de esa gratuidad a los otros niveles, todo ello facilitado a través de los mecanismos que sean necesarios. También se determina que se “debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, (para) lograr una subsistencia digna [...]” (OEA, 1988, art. 13). Si bien no determinan medidas específicas para el avance de las mujeres, este enfoque de la capacitación resulta fundamental en el fortalecimiento y la generación de más espacios para las mujeres en los diferentes ámbitos, incluido el educativo.

Por su parte, el Protocolo de Buenos Aires indica que los Estados Miembros se comprometen a dedicar sus máximos esfuerzos a la erradicación del analfabetismo y a la ampliación de las oportunidades educativas (OEA, 1967, art. 31, inciso h). Mientras que, en el caso de la Convención sobre los Derechos del Niño, los Estados Parte se comprometen a implantar la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, así como mejorar la calidad de las condiciones educativas en todos los niveles, incluyendo la disposición de recursos presupuestarios suficientes para ello (UNICEF, 1990, art. 28). Además, expone que se debe trabajar porque la educación superior sea cada vez más accesible, por la búsqueda de cooperación internacional para el logro de todos estos compromisos y por el aumento de la asistencia y la reducción de la deserción escolar. Cabe resaltar, que se determina la responsabilidad de llevar a las niñas y niños la información y la orientación necesaria en materia educativa y profesional (UNICEF, 1990, art. 28, inciso d). Es decir, que cada niña y niño puedan acceder a la información suficiente que les permita contemplar diferentes escenarios y explorar todo su potencial académico.

Asimismo, este instrumento señala la conveniencia de orientar su educación desde un enfoque más integral, para una mejor convivencia en su medio y con las demás personas, y todo lo que ello implica. Además, se indica: “Preparar al niño para asumir una vida responsable en una

sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena” (UNICEF, 1990, art. 29, inciso d). Es por ello por lo que se puede afirmar que se plantea la relevancia de la educación como un proceso de fortalecimiento de capacidades intelectuales, tanto como de habilidades para la vida, incluyendo el fomento de la igualdad y el respeto por la diversidad como principios.

En consonancia, la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes (CIDJ) (OIJ, 2008) establece de manera explícita la necesidad de garantizar una educación integral, continua, pertinente y de calidad. Igualmente, integra la importancia de fomentar la enseñanza de las artes, las ciencias y las técnicas, así como el respeto por la interculturalidad y la integración de las nuevas tecnologías a la experiencia educativa. Aunque de alguna forma los instrumentos jurídicos antes referenciados sugieren el fortalecimiento de la educación en sus diferentes niveles, en esta convención se reconoce la necesidad de que la educación atienda las demandas de las personas a lo largo de toda la vida, integrando, además, tanto el valor de los conocimientos formales como de aquellos no formales (art. 22).

En la Declaración Mundial sobre Educación para todos y su Marco de Acción (Conferencia de las Naciones Unidas sobre Educación para Todos, 1990) se apunta en sus Directrices, sección *Pautas de Acción*, la necesidad de dirigir apoyo hacia aquellos países más rezagados en materia educativa, así como para colaborar en la tarea de corregir las desigualdades que impiden a sus poblaciones el acceso a oportunidades en este ámbito, lo anterior sustentado en que para ese periodo:

[...] dos tercios de los adultos analfabetos y de los niños que no van a la escuela son mujeres, donde quiera que existan esas injusticias habrá que dar máxima prioridad a mejorar el acceso a la educación de niñas y mujeres y a suprimir cuantos obstáculos impidan su activa participación (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990, N°15)

Así mismo, en la sección 1.3 *Concepción de Políticas para mejorar la educación básica*, se afirma que con la extensión del acceso a educación de calidad se fomenta la equidad. Se agrega que brindar beneficios diferenciados



para las niñas y las mujeres, definidos en consulta con ellas, les ofrece la oportunidad de continuar en el ciclo de educación básica. Mientras que la sección 3.3 *Prestar un apoyo sostenido y a largo plazo a las acciones nacionales y regionales*, se exhorta a la creación de programas de educación que tengan como fin eliminar las dificultades que han limitado o excluido a las niñas y mujeres de procesos educativos y que, finalmente, lleven a la igualdad de oportunidades en todas las dimensiones (Conferencia de las Naciones Unidas sobre Educación para Todos, N°45, inciso e).

La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, emitida durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), pone su énfasis en las condiciones que enfrentan las personas en situación de discapacidad. En su marco de acción señala cómo las mujeres con discapacidad se ven afectadas doblemente por ambas condiciones, por lo que es necesario que las niñas y las mujeres sean involucradas de manera directa en el diseño y participación de programas de educación, que permitan garantizar su igualdad de acceso. También se establece que se deberá integrar a la población en situación de discapacidad, procurando su asistencia a centros educativos ordinarios, cuando menos de forma parcial. Además, entre las Áreas Prioritarias se incluye a “La Educación de las Niñas”, haciendo énfasis en que se deberá brindar a las niñas en situación de discapacidad la información y la orientación que se requiere para que elijan las opciones educativas que las preparen mejor para su etapa adulta (UNESCO, 1994, párrs. 13 y 19).

Por su parte, dentro de los instrumentos legales que tienen su énfasis en los derechos de las mujeres y que contemplan contenidos específicos referidos al acceso a la educación, sobresale la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (ONU, 1979), conocida como CEDAW por sus siglas en inglés, que constituye una de las principales herramientas jurídicas para la defensa de los derechos de las mujeres. El artículo 10 establece una serie de medidas para garantizar la igualdad de género en el ámbito educativo. Esto incluye condiciones equitativas en términos de orientación vocacional, acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, así como igualdad de oportunidades en programas de estudios, exámenes, docentes, becas y educación permanente. Se promueve la eliminación de

estereotipos de género en los roles sociales, la reducción de la deserción escolar femenina, la participación en actividades deportivas y físicas, y el acceso a información específica que promueva la salud y el bienestar familiar, incluida la planificación familiar. Estas medidas buscan garantizar la plena participación de las mujeres en todos los aspectos de la vida educativa y social (ONU, 1979, art. 10).

Es así como la CEDAW trasciende las aspiraciones de los instrumentos con los que se contaba hasta entonces, estableciendo condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación con perspectiva de género, tomando en consideración las diferentes circunstancias que excluyen a las mujeres de un acceso pleno del sistema educativo. Por ello establece la necesidad de brindar los recursos materiales, conceptuales y de acompañamiento a las mujeres de la misma forma que se les ofrecen a los hombres, insistiendo, en que se debe poner en marcha la ejecución de programas que garanticen la eliminación de los estereotipos de género en la educación, lo cual incluye el material didáctico utilizado para la enseñanza. Además, resalta la medida por la equidad para combatir las razones particulares por las que las mujeres suelen dejar los estudios, principalmente vinculadas a los cuidados hacia otras personas (ONU, 1979, art. 10, inciso c y f). En las Observaciones finales sobre el octavo informe periódico de Costa Rica (2023) en consonancia con la Recomendación General núm. 36 (2017), sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación, y la meta 4.1 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el Comité de la CEDAW indica que el Estado:

- a) Apruebe y aplique sin demora la Ley de Conectividad para hacer frente a las barreras que dificultan el acceso de las mujeres a Internet y reconozca su derecho a la conectividad y al acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones en todo el Estado parte, y aumente el número de centros comunitarios en las zonas rurales a fin de acercar la alfabetización digital y las competencias digitales a las mujeres rurales, indígenas, afrodescendientes, migrantes y refugiadas y a las mujeres con discapacidad;
- b) Promueva la participación de las mujeres y las niñas en campos de estudio y trayectorias profesionales no tradicionales, especialmente en el ámbito de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, las tecnologías de la información y la comunicación y las ciencias ambientales, en particular en lo relativo a la mitigación del cambio climático y la reducción del riesgo de desastres.



La Declaración de Beijing y su Plataforma de Acción (ONU, 1995) reunió a representantes de gobiernos, organizaciones no gubernamentales y activistas de todo el mundo con el objetivo de promover la igualdad de género y los derechos de las mujeres. En dichos instrumentos se evidencia un intento por definir medidas específicas que trasciendan el derecho fundamental a una educación básica gratuita y no discriminatoria para niñas y mujeres. En ellos se aboga por incrementar el acceso a la formación profesional, la ciencia y la tecnología, asignar recursos adecuados para reformas educativas, y fomentar la educación y la capacitación para niñas y mujeres a lo largo de la vida, haciendo uso de las herramientas necesarias para promover su permanencia (Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, 1995).

La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida como la Convención de Belém do Pará (OEA, 1994) reconoce la importancia del derecho a la educación de las mujeres como un componente esencial para prevenir y erradicar la violencia de género. En este contexto, la Convención establece la obligación de los Estados Parte de adoptar medidas efectivas para asegurar que las mujeres tengan igualdad de acceso a oportunidades educativas, incluido el acceso a la información y conocimientos que contribuyan a su pleno desarrollo. Al garantizar la igualdad en el acceso a la educación, la Convención de Belém do Pará busca proporcionar a las mujeres herramientas esenciales para ejercer sus derechos, promoviendo así sociedades más justas e igualitarias.

Durante la Décima Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe en Ecuador se genera el Consenso de Quito (CEPAL, 2007). Entre los acuerdos, en el tema educativo se establece la promoción de políticas públicas que impulsen la participación plena de mujeres adolescentes y jóvenes en áreas educativas, laborales, de salud sexual y reproductiva, empleo, así como en la esfera política y social, con el propósito de garantizar el ejercicio completo de sus derechos. Además, se deberán implementar programas educativos integrales para la lucha contra prejuicios por género, que promuevan una cultura de paz y apoyo mutuo entre mujeres y hombres (acuerdos xxvi y xxx).

En relación con el marco internacional que sustenta el acceso a la educación para las mujeres, es crucial desta-

car los resultados surgidos de la XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y del Caribe, celebrada en Brasil y que culminó con la formulación del Consenso de Brasilia en 2010. El propósito central de este evento fue reflexionar sobre los avances y desafíos para lograr la igualdad de género, haciendo énfasis en la autonomía y el empoderamiento económico de las mujeres. En este contexto, dentro de los acuerdos tomados en el ámbito educativo se encuentran la creación de “legislación orientada a la acreditación de estudios y programas de educación no formal que habiliten a las mujeres adultas para la productividad y el empleo” (p. 6); generar medidas para “el acceso de las mujeres a las nuevas tecnologías y promover medios de comunicación igualitarios, democráticos y no discriminatorios” (p. 9), así como fomentar la salud sexual y salud reproductiva a través de la educación.

Finalmente, un instrumento que representa la hoja de ruta en temas establecidos como prioritarios para los países firmantes es La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta contiene los compromisos adquiridos por los Estados Miembros hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental. Entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible el objetivo 4 (Educación de Calidad) y el 5 (Igualdad de Género), atañen directamente al tema en discusión. En el caso de este último, Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas, se señala que las economías sostenibles también se verán positivamente impactadas, si se propicia la igualdad de acceso de las mujeres y las niñas a derechos fundamentales como educación, salud y trabajo decente, si se incrementa su participación política y se lucha por la erradicación de toda forma de discriminación y violencia en su contra (ONU, 2018). En dicho objetivo se establecieron nueve metas, entre las cuales se puede encontrar una estrecha relación con el derecho a la educación de las niñas y las mujeres en las siguientes:

- 5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.
- 5.4 Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país.
- 5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, eco-



nómica y pública.

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

5.c Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles (ONU, 2018).

Mientras tanto, el objetivo 4 de la Agenda 2030 deja claro cómo los compromisos con la educación de las niñas y las mujeres son cada vez más extensivos, exhortando a la generación de estrategias para promover la igualdad de género. Con base en este objetivo se establece la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en donde determinan acciones más concretas para cumplir con las metas propuestas. Estas se centran en garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todas y todos, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente. Esto incluye asegurar la finalización de la educación primaria y secundaria para las niñas y los niños de manera gratuita y equitativa, así como facilitar el acceso igualitario a la educación técnica, profesional y universitaria, eliminando las barreras de género. Además, se busca eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso equitativo para grupos vulnerables, promover la alfabetización de jóvenes y personas adultas como parte del aprendizaje a lo largo de la vida, y fomentar el desarrollo de conocimientos para promover el desarrollo sostenible y la igualdad de género. Estas metas se complementan con estrategias. (UNESCO, 2015).

Fundamento jurídico nacional sobre el derecho a la educación de las mujeres

La Constitución Política de Costa Rica establece el principio de igualdad. En la carta magna se determina la condición de igualdad ante la ley y prohíbe cualquier tipo de discriminación en detrimento de la dignidad humana. Se indica que la educación pública será organizada como un proceso integral y correlacionado entre los diferentes niveles, y que la educación preescolar, general básica y diversificada son obligatorias y, en el sistema público, gratuitas y costeadas por el Estado. Además, se estipula la obligación del Estado de supervisar la calidad de la educación. En vista de lo es-

tablecido, es claro que el Estado costarricense deberá formular e implementar políticas educativas orientadas a eliminar cualquier forma de discriminación de género para asegurar la igualdad en la participación de las mujeres en todos los niveles de educación (Asamblea General Constituyente, 1949, arts. 33, 77, 78 y 79).

El Código de la Niñez y la Adolescencia de Costa Rica (Ley 7739, 1998) establece derechos fundamentales para la educación de personas menores de edad. En ellos se enfatiza sobre la igualdad de condiciones y oportunidades en el acceso y permanencia en el sistema educativo, garantizando una educación de calidad. Además, reconocen la importancia de respetar los derechos del estudiantado, de fomentar el respeto por los valores culturales propios y de asegurar la enseñanza gratuita y obligatoria. La normativa también contempla el derecho a una educación adecuada para quienes trabajen y la atención especial para personas con potencial intelectual superior o discapacidad, subrayando el compromiso de Costa Rica con una educación inclusiva y equitativa, sin discriminación de género (arts. 56-62). De la misma forma, en el artículo 3 de la Ley de la Persona Joven (Ley 8261, 2002) se determina como uno de los principios que la fundamentan la *Particularidad y heterogeneidad* y se subraya que para diseñar políticas públicas se reconocerán las particularidades de este grupo etario de acuerdo con su contexto étnico-cultural y de género. La juventud es heterogénea y, como grupo etario, tiene su propia especificidad. Además, en el artículo 4, incisos f y g) se establece el derecho en igualdad de oportunidades al desarrollo científico y tecnológico, así como a una educación equitativa.

La Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer (Ley 7142, 1990) dedica el Capítulo V a la Educación. En este se prohíben los contenidos pedagógicos que reproduzcan sesgos de género y se establece el fomento de la educación mixta, la corresponsabilidad en los derechos y obligaciones familiares, a la vez que se estipula la formulación de contenidos en favor de la igualdad de género, representados en los libros de texto, programas educativos y metodologías de enseñanza, por ejemplo, con una mayor referencia al aporte de las mujeres a largo de la historia. Para garantizar que ello ocurra, el MEP deberá capacitar al personal docente con el apoyo del INAMU. Por otra parte, se determina que el Instituto Nacional de Aprendizaje



(INA) creará el Departamento de Formación Profesional para la Mujer, para facilitar su participación en más sectores económicos de manera integral. A este se le deberá asignar no menos del 1% del presupuesto anual de la institución (Ley 7142, 1990, arts. 17, 18, 19 y 20).

La Política Nacional para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres (2018-2030) (PIEG) presenta en sus 4 ejes objetivos que de forma directa o indirecta abonan a las acciones que se deben tomar para que las mujeres tengan un acceso real a todos los niveles de educativos. Así en el eje 1 sobre “Cultura de los derechos” de la Igualdad se plantea entre sus objetivos la necesidad de promover los cambios que favorezcan la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (INAMU, 2018). En el eje 2 sobre “Distribución del tiempo” se busca que más personas dependientes puedan hacer uso de los servicios de cuidado, así como una mayor participación masculina en estas tareas, que permitan que la responsabilidad sobre estas personas no recaiga en las mujeres, promoviendo la continuidad de su proyecto educativo y/o vida laboral (INAMU, 2018).

Por su parte, en los casos de los ejes 3 y 4 sobre la Distribución de la Riqueza y Distribución del Poder, de manera concreta se hace énfasis en la participación de las mujeres en la fuerza laboral en condiciones de mejor remuneración, de mayor reconocimiento y que propicien una mayor participación en ámbitos de toma de decisiones (INAMU, 2018). Para ello, se establecen en su Plan de Acción 2019-2022 lineamientos para impulsar las acciones estratégicas vinculadas a cada uno de estos ejes, con medidas diferenciadas para el ingreso, permanencia y graduación de más mujeres en áreas técnicas de mayor demanda laboral y carreras STEM (INAMU, 2021).

En el Plan de Acción de la PIEG (2023-2026) a partir de las acciones estratégicas 1.16, 3.9 y 4.1, se profundiza sobre tareas para cumplir con los objetivos establecidos para sus respectivos ejes, mismos que desde un enfoque integral contribuyen a una inserción de las mujeres al sistema educativo, que lleve a una mejor integración a la vida laboral y, por lo tanto, a su autonomía económica (INAMU, 2023). Estas acciones se refieren a:

1.16. Integración de los contenidos del Eje 1¹⁰ en los programas de educación formal del MEP, sobre género, igualdad, derechos humanos y no violencia contra las mujeres (p. 26).

3.9. Estrategia Nacional de Educación Financiera y generación de Información periódica para el cierre de brechas de género en el sistema financiero (p. 32).

4.1. Acciones de capacitación y formación para el fortalecimiento de capacidades y competencias de las mujeres, que posibiliten el ejercicio de sus derechos políticos bajo enfoque de género, derechos humanos e interseccionalidad, con especial énfasis en paridad, violencia contra las mujeres en la política, fortalecimiento de los liderazgos e incidencia política (p. 33).

Para darle continuidad a lo establecido en la Ley 7142 (1990) y en consonancia con otros instrumentos como la PIEG y sus planes, cabe resaltar que el INA generó la Política de Igualdad de Género (PIGINA) y su Plan de Acción 2018-2023, reafirmando su compromiso por aportar a la lucha por la igualdad de género en la educación técnica. En ella se asumen cuatro objetivos estratégicos;

1. Reducir las asimetrías en el ingreso y egreso de hombres y mujeres de los Programas Educativos en ocupaciones de mayor demanda en el mercado laboral.

2. Ampliar el acceso de mujeres a recursos de asistencia técnica y de apoyo económico para el desarrollo de ideas y proyectos de emprendimiento productivo en las áreas más dinámicas de la economía.

3. Asegurar espacios de formación profesional y de trabajo libres de cualquier forma de violencia basada en género, acoso sexista, hostigamiento sexual y violencia homolesbóbica y transfóbica.

4. Reducir las asimetrías en la estructura ocupacional y en las oportunidades de desarrollo laboral del personal del INA (p. 38).

Por su parte, con la Política de Equidad e Igualdad de Género y su Plan de Acción (2014) el Ministerio de Educación Pública (MEP) busca incorporar este enfoque en la labor de la institución, mediante la implementación de los ejes de acción institucional en cada una de las instancias que corresponda. Con el establecimiento de estos ejes el MEP se compromete a:

1. Promover la realización de acciones conjuntas con otras instituciones (públicas y privadas) para la promo-

¹⁰ Cultura de los derechos de la Igualdad.



ción de la igualdad y equidad de género.

2. Promover acciones que garanticen la equidad e igualdad de género y el resguardo de los derechos de las personas que integran el Ministerio de Educación Pública.
3. Promover la equidad e igualdad de género en todas las modalidades, niveles y competencias del Sistema Educativo Costarricense para la eliminación de patrones culturales que inciden en la violencia contra las mujeres.
4. Promover en el Ministerio de Educación Pública un ambiente laboral equitativo e igualitario, libre de discriminación por condiciones de género, orientación sexual o identidad de género.
5. Comprende los temas y las políticas orientados a fortalecer la Gestión Administrativa del Ministerio de Educación Pública, mediante la incorporación del enfoque de género en los procesos administrativos, presupuestarios, normativos y de planificación (pp. 9-13).

Antes de que esta política entrara en vigor, lo que constituía un abordaje más integral, el MEP trabajaba en temáticas específicas que permitieran actuar a favor de los derechos educativos de las niñas, adolescentes y jóvenes. A partir de 2013 el MEP implementa el Programa de Estudios de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral¹¹, el cual ha permitido que el estudiantado de educación secundaria acceda a información que contribuya a la manera en la que se relacionan con los demás, y consigo mismos. Entre los contenidos que se abordan en los diferentes niveles impartidos en la educación secundaria, se encuentran la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, el reconocimiento de relaciones abusivas e inapropiadas, la prevención de enfermedades de transmisión sexual y de embarazos no deseados, entre otros.

Asimismo, el MEP ha generado otras acciones afirmativas que contribuyen a la permanencia de estudiantes embarazadas y estudiantes madres. Por ello genera el Protocolo de atención del embarazo y maternidad en población de menores de edad insertas en el sistema educativo (2019). Este manual se dirige a las personas que laboran en los centros educativos y tiene como objetivo definir una estrategia institucional que incorpore temas tales como la “prevención del embarazo temprano, la equidad de género, la construcción de feminidades y masculinidades, incluyendo la educación para la sexualidad y el fomento de la educación en Derechos Humanos” (MEP, 2019, p. 5).

Las acciones contenidas en este documento son determinantes para que muchas niñas, adolescentes embarazadas y madres no deban interrumpir su educación. Entre las referentes al apoyo educativo, implican: “1. Aplicación de adecuaciones curriculares, 2. Justificación de ausencias, 3. Seguimiento mediante trabajos extraclase, 4. Permiso para lactancia materna y 5. Ajustes en el procedimiento para la calificación del trabajo cotidiano, asistencia y aplicación de pruebas” (MEP, 2019, p. 32). También se establecen las responsabilidades de los centros educativos y se ofrece un marco jurídico amplio que fundamenta y respalda las acciones estipuladas. Además, se destacan estrategias que desarrollan otras instituciones como el Patronato Nacional de la Infancia (PANI), el FONABE, y el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS).

Finalmente, la revisión sistemática y periódica de la normativa nacional e internacional en el ámbito educativo resulta fundamental para dar seguimiento al cumplimiento de la protección y promoción de los derechos de las mujeres en esta materia. Al analizar detenidamente las disposiciones legales existentes, tanto a nivel local como global, se posibilita la identificación de posibles brechas, desafíos y áreas de mejora en el marco normativo a la luz de los cambios que la sociedad va marcando. Este ejercicio no solo facilita la adaptación de las políticas educativas a las necesidades cambiantes de la sociedad, sino que también fortalece el compromiso con la igualdad de género y el posicionamiento de las mujeres en el ámbito educativo. Asimismo, permite asegurar que las legislaciones reflejen de manera efectiva los principios de inclusión, equidad y no discriminación, contribuyendo así a la construcción de entornos educativos más justos y accesibles para todas las personas.

¹¹ Se basa tanto en la Política Curricular en el marco de la visión “Educar para una Nueva Ciudadanía”, como en la “Política de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral”, las cuales comparten los siguientes enfoques: Derechos Humanos, Diversidades, Interculturalidad, Generacional-contextual, Género y Educación Inclusiva (MEP, 2017, p. 5).





Capítulo 3

El derecho de las
mujeres a la educación,
un acercamiento a los
datos



CAPÍTULO III

El derecho de las mujeres a la educación, un acercamiento a los datos

En este apartado se analizarán las condiciones en las que se ha desarrollado el derecho a la educación de las niñas y las mujeres de Costa Rica, a través de la revisión de indicadores clave en el periodo correspondiente a este informe, 2018 - 2021¹², el cual se desarrolló en circunstancias muy atípicas. Este estuvo afectado de manera directa por dos años de la pandemia por el COVID-19 y la huelga de más de 3 meses del 2018 en la que participaron diversos sindicatos, con todos los desafíos que ambos sucesos representaron para toda la comunidad educativa¹³. Se buscó identificar los temas y ámbitos educativos en los que se puede observar un avance en favor de las niñas y las mujeres, así como determinar las áreas que marquen desafíos y oportunidades, con el fin de apuntar a acciones de política pública para su abordaje. La información se organizó por ciclo educativo —a excepción de una primera sección con datos educativos más generales— de modo que se pueda visibilizar la situación particular que se presenta en cada etapa para las estudiantes, y que requiere de su estudio en ese contexto.

Para realizar este análisis se contó, principalmente, con estadísticas brindadas por fuentes que se encargan de registrar de manera directa la información, tales como el Ministerio de Educación Pública (MEP), Consejo Nacional de Rectores (CONARE), Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), e Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), por medio de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH), principalmente. Por su parte, la Encuesta Nacional de Percepción de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica (ENPEDEMU) 2021 realizada por el Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU), también conformó un insumo esencial para conocer la opinión de las personas sobre el tema. Igualmente, se consultaron otras fuentes como el más reciente Informe del Estado de la Educación, 2023, y otros documentos de igual índole, tanto nacionales como regionales que permitieron alimentar la presentación y fundamentación de este análisis.

Comportamiento de indicadores educativos en el mundo

En el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2022, específicamente en su Informe sobre Género, UNESCO resalta que a nivel mundial las mujeres se ubican dos puntos porcentuales arriba entre quienes finalizan estudios en su año, con la excepción de África Subsahariana, donde las brechas de género crecen en detrimento de las niñas y mujeres. Por otra parte, se destaca que las niñas aumentan su ventaja sobre los niños en lectura hacia el final de la primaria y el inicio de la secundaria. En países de ingreso medio ocurre lo mismo con ciencias durante la secundaria, mientras que en el caso de matemática los niños tienen mejores resultados durante los primeros cursos, ventaja que desaparece en la media. Además, las niñas de sociedades más igualitarias tienen mejores resultados en esta materia. En lo que respecta a la educación terciaria, el informe revela que las mujeres son mayoría en todas las regiones —a excepción de África Subsahariana— incluso en países como Tonga, la relación es de 40 hombres matriculados por cada 100 mujeres. Se evidencia un crecimiento de las mujeres en la profesión de enseñanza, pasando de un 59% en el 2000 al 67% en el 2020 en el caso de primaria (UNESCO, 2022a).

La UNESCO (2022b) con el apoyo de CEPAL y UNICEF, indica en el informe “La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe” que para el periodo 2015-2021 hubo un gran estancamiento de la economía que tuvo efecto en la mejora que se venía experimentando en materia educativa, evidenciado a través de indicadores sobre acceso, finalización, calidad y equidad. Según señala el informe, en “el período de 2015 a 2019, el gasto educativo como porcentaje del gasto público total cayó del 16,1% al 15,4% en la región y el gasto educativo frente al PIB cayó del 4,5% al 4,3%” (p. 210). El comportamiento de la economía, las condiciones sociohistóricas de la región y las afectaciones por la pandemia del COVID-19, hizo que la situación se complejizara aún más. En medio de este contexto, UNESCO señala algunos fenómenos que se agudizaron durante este periodo. Es así como apunta que las tasas de repitencia en el nivel primario no siguen el descenso de periodos anteriores y hubo un aumento

¹² En el caso de algunos indicadores se exponen datos del 2022-2023, aunque lo acontecido durante estos años se abordará de manera más integral en el siguiente periodo del Estado de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica, que profundizará en un abordaje post-pandemia.

¹³ Para (2020) ambos eventos profundizaron las diferencias educativas entre los sectores sociales y las regiones del país, en parte, porque mientras el sector público afrontaba disímiles condiciones tecnológicas entre su población (docentes, estudiantado y familias), el sector educativo privado pudo hacer la transición a la virtualidad de manera más fluida y eficiente.



menor de los indicadores de finalización de la educación secundaria entre 2015 y 2020. A su vez, no hubo mejora de la región en las pruebas ERCE¹⁴ 2019 de lectura, matemática y ciencias, al compararse con los resultados para el año 2013. No obstante, es destacable que, a pesar de estos factores y los resultados de algunos de los indicadores antes citados, se observa “una tendencia histórico-estructural de consolidación del aumento de los años cursados de educación de la población” (p. 209). Además, resalta el crecimiento del acceso al nivel preescolar, que fue más significativo en los sectores rurales y en el quintil de menores ingresos de la población. Los indicadores de sobreedad en primaria y secundaria baja y las tasas de finalización de la educación secundaria baja y alta también mejoraron, en especial en la población más vulnerable (UNESCO, 2022b).

Ambos informes coinciden en que aún es prematuro determinar los efectos de la pandemia sobre la educación a nivel mundial y, particularmente, sobre la educación de las mujeres, ya que algunos de estos se manifestarán o se harán más evidentes a mediano plazo. A esta situación se agrega la generación de subregistros de indicadores asociados al ámbito de la educación de manera directa o indirecta durante este periodo. Esto dificulta una medición certera, para algunas regiones más que para otras. Un ejemplo de indicador donde se podrían encontrar estos subregistros es en la cantidad de embarazos en niñas y adolescentes ocurridos en pandemia, principalmente en los países en los que el sistema educativo y el de salud fueran más deficientes, situación agravada durante la crisis sanitaria. También, se debe considerar que hubo diferencias en las formas en las que cada país aplicó su estrategia para abordar la emergencia, dando lugar a suspensión de clases y/o cierres totales y prolongados de los centros educativos en algunos países. Sin embargo, ambos informes de UNESCO consideran que no es prematuro anticipar que la suspensión de las clases presenciales, la brecha digital, el uso de los recursos

educativos, los contenidos que debieron priorizarse, la brecha en el acceso, el apoyo pedagógico en el hogar y la atención o el aumento de labores de cuidados, en especial para las niñas y mujeres, marcarán un aumento de las desigualdades educativas en las regiones más vulnerables (UNESCO, 2022a; UNESCO, 2022b).

Comportamiento de los indicadores educativos en Costa Rica

En este segmento se presentan algunos de los principales indicadores educativos e información correlacionada, que permiten mostrar evidencia del acceso y la calidad de la educación de las niñas y las mujeres del país. Un dato educativo que permite tener un panorama general de la situación de la educación costarricense es el porcentaje de la población¹⁵ que asiste a la educación formal. Según la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) mientras que en 2011 esta población representaba un 32,4% (16,4% mujeres y 16% hombres), para el 2021 la cifra es de 28,3% (14,6% mujeres y 13,7% hombres), un 4,1% menos. En ambos años de referencia y a lo largo de la serie, las mujeres alcanzaron los mayores porcentajes entre la población que asiste a la educación formal, a excepción del año 2020, que mostró mayor paridad de género en esta composición, con un 14,6% de hombres y un 14,5% de las mujeres, registrándose una diferencia de un 0,1%. Tal y como lo muestra el gráfico 1, entre los años 2014 y 2021, este último llama la atención como el año en el que se presentó una de las principales diferencias entre hombres y mujeres que asisten a la educación formal, siendo especialmente sobresaliente que los hombres representaran el 13,7%, el porcentaje más bajo de los últimos diez años (2011-2021)¹⁶. Se podría sugerir que la pandemia y las medidas sanitarias y educativas tomadas pudieron contribuir con esta baja en la asistencia de los hombres durante el segundo año de la crisis sanitaria.

¹⁴ El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) mide los logros de aprendizaje de estudiantes de sistemas educativos de América Latina y el Caribe. El ERCE 2019 está constituido por pruebas que evalúan aprendizajes de estudiantes de tercer y sexto grado en las áreas de Lenguaje y Matemática. La prueba de Ciencias Naturales solo la realizan estudiantes de sexto grado de primaria (<https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019>).

¹⁵ Para tener un punto de referencia sobre la población total de Costa Rica, se indica que, según el INEC: Los principales resultados de la Estimación de Población y Vivienda 2022 indican que Costa Rica tiene una población de 5.044.197, y que respecto al 2011 muestra un ritmo de crecimiento de 1,4 % anual. El desglose por sexo indica que el 50,2 % (2 532 353) son mujeres y el 49,8 % (2 511 844) son hombres.

¹⁶ Entre 2011 y 2021.

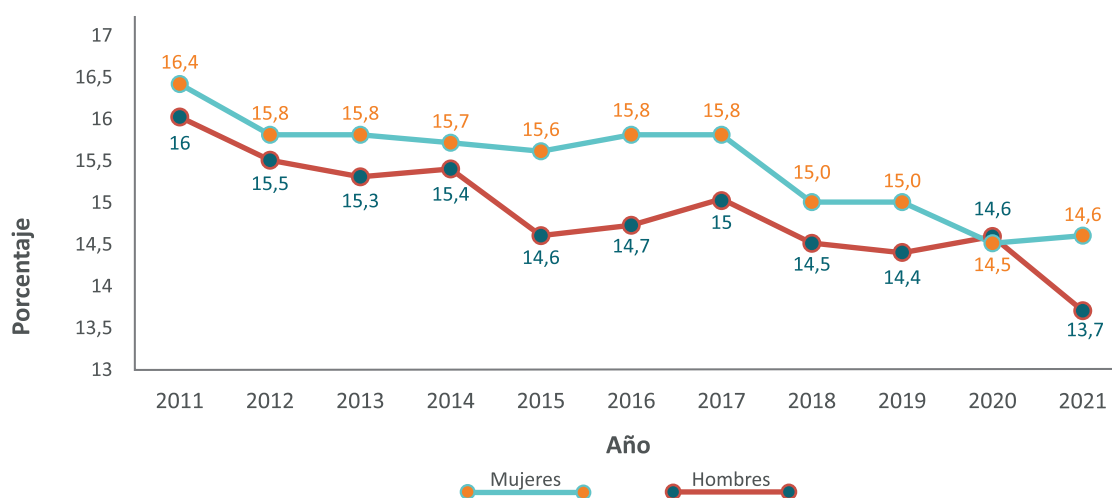


Para 2021, del porcentaje total de niñas y mujeres en la educación formal, un 25,2% corresponde a niñas de 0 a 9 años y un 45,3% son niñas y adolescentes de 10 a 19 años; mientras que, en el caso de los hombres, los porcentajes de asistencia en los mismos grupos etarios fue de 26,4% y 50,3%, respectivamente, lo que evidencia una mayor presencia de hombres en estos segmentos poblacionales. Sin embargo, esta relación se invierte a partir de los 20 años, siendo mayor el porcentaje de mujeres que asisten a la educación formal, con algunas excepciones por grupo etario y nivel, como el grupo de 50 a 59 años de hombres con nivel universitario, donde ellos fueron levemente mayoría. Por un lado, sugiere que las mujeres postergan o tardan más años en completar su proyecto educativo, y/o esperan por opciones de estudio con mayor flexibilidad, lo que puede evidenciar una relación con el trabajo reproductivo y otros cuidados. Por otro lado, apunta a una incorporación mayor de hombres al ámbito laboral, a edades más tempranas, restando el tiempo que dedican a su educación.

Así, por ejemplo, mientras 204.923 mujeres (48,7%) que se encontraban en el grupo de 10 y 19 años contaban con el colegio, en el caso de los hombres fueron 215.990 (51,3%). Por su parte, para el mismo nivel de instrucción, pero en el grupo etario de 20 a 29 años, las mujeres son mayoría con 24.927 (58,2%), mientras que los hombres son 17.918 (41,8%). Sucede lo mismo con educación abierta para quienes tienen entre 20 y 39 años, en donde asistieron 13.840 mujeres (56,8%) y 9.893 hombres (43,2%). Cabe destacar que dos de los grupos por nivel de instrucción que se han visto más disminuidos entre el 2018 y 2021 ha sido el materno/prekínder y preparatoria. En el 2018 el total de esta población sumó 166.806 (51,1% hombres, 48,9% mujeres) mientras que para el 2021 el total de estudiantes en estos niveles fue de 133.898 (48,1% de hombres y 51,9% mujeres) lo que evidencia no solo que la relación entre hombres y mujeres se revirtió, si no una disminución de 32.906 estudiantes en solo 4 años, lo que no ocurrió en otros niveles como el colegio, por ejemplo, en el grupo de 10 a 19 años, en donde la población más bien creció.

Gráfico 1

Porcentaje de la población total que asiste a la educación formal, por sexo. 2011-2021.



Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC), Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) 2011-2021.

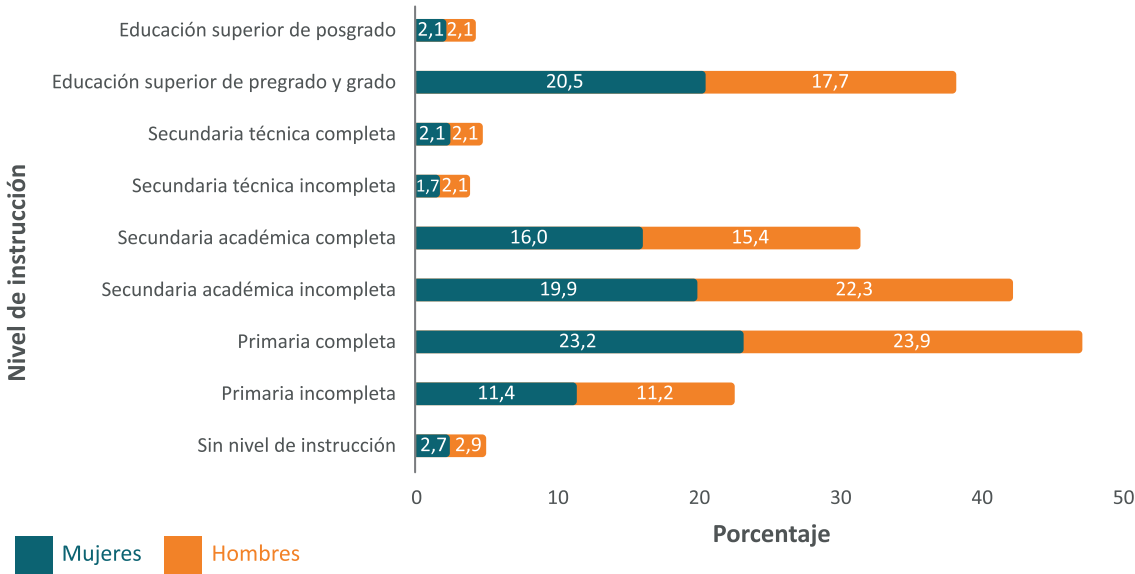


En relación con la composición por nivel de instrucción en personas de 12 años y más, se observa una estabilidad general a lo largo del período analizado. Sin embargo, es destacable que el porcentaje de población sin instrucción ha experimentado una ligera disminución, pasando del 3,1% en 2018 (3,4% en mujeres y 2,8% en hombres) al 2,8% en 2021 (2,9% en mujeres y 2,7% en hombres). En el gráfico 2 correspondiente a 2021, se observa que la mayoría de la población alcanza el nivel de primaria completa, representando un 23,2% para mujeres y un 23,9% para hombres. En cuanto a la educación secundaria, los hombres muestran un porcentaje mayor tanto en secundaria académica incompleta (22,3% frente a 19,9% en mujeres) como en secundaria técnica incompleta (2,1% frente a 1,7% en mujeres), menos de un punto en este caso. Además, las mujeres son mayoría en ambas modalidades de secundaria completa, lo que evidencia que las mujeres permanecen en el sistema y aprueban más. Por su parte, en el nivel de educación

superior, las mujeres superan a los hombres en pregrado y grado, con un 20,5% frente al 17,7% en hombres, entre tanto se presenta un porcentaje igualitario en posgrado, con un 2,1% para ambos.

En general, tanto mujeres como hombres han experimentado un aumento en el promedio de años de escolaridad a lo largo de la serie examinada. Entre 2018 y 2021, el promedio de años de escolaridad general fue de 9 años; en el caso de las mujeres es de 9,1 y de los hombres 8,8 años. Particularmente, en 2021 se alcanzó su punto más alto del período, con 9,2 años para las mujeres y 9 años para los hombres, lo que resultó en un promedio general de 9,1 años, significando una mejoría respecto de 2017, con 8,7 años. Estos datos apuntan a una tendencia positiva en el nivel educativo de la población en general, con un ligero margen de diferencia entre los promedios de años de escolaridad entre mujeres y hombres.

Gráfico 2
Porcentaje de la composición por nivel de instrucción de la población de 12 años y más, por sexo. 2021.

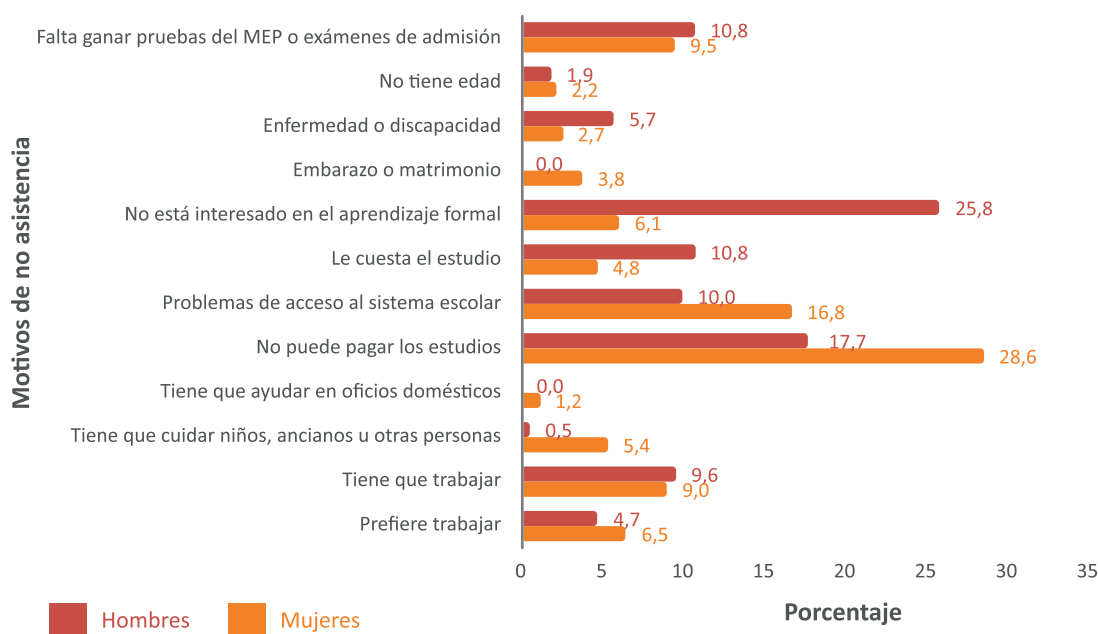


Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC), Encuesta Nacional de Hogares. 2021.



Gráfico 3

Porcentaje de personas que no asisten a la educación formal de la población de 6 a 18 años por motivo específico, por sexo. 2021.



Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC), Encuesta Nacional de Hogares (ENAH). Elaboración REDATAM. 2021.

De acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) aplicada en el año 2021, entre las razones que se facilitaron acerca de por qué las personas entre 6 y 18 años no asistieron a la educación formal para ese año, se observan algunos importantes cambios con respecto del 2017. En ese año, la principal razón de no asistencia en general fue la “Falta de interés en el aprendizaje formal”, representando un 27,7% para la totalidad de las mujeres y un 18,7% para la totalidad de los hombres. Sin embargo, el gráfico 3 muestra que en el año 2021 la causa principal de no asistencia de las mujeres es “No puede pagar los estudios”, alcanzando un 28,6%. En el caso de los hombres, este porcentaje es de 17,7%, una marcada diferencia de 10,9%. Para 2017, los porcentajes por esta causa fueron de 10,5% para las mujeres y 12,6% para los hombres, es decir que en contraste con 2017, para 2021 aumentó un 18,1% como causa de no asistencia para las mujeres. También se da un importante crecimiento en

“Problemas de acceso al sistema escolar”, en el caso de las mujeres, pasando de un 9,5% en 2017 a un 16,8% en 2021. Respecto de 2017, cabe resaltar dos datos que muestran una mejoría en favor de las mujeres en dos de los motivos, ya que mientras que para ese año la razón “No está interesada en el aprendizaje formal” fue de un 27,7%, para 2021 bajó a 6,1%, de la misma forma que disminuyó el porcentaje de quienes eligieron el motivo “Le cuesta el estudio”, pasando de 11,9% en 2017 a 4,8% en 2021.

Se puede señalar, entonces, cinco grandes categorías de motivos de las personas de 6 a 18 años para no asistir a la educación formal en 2021: 1) Cuidados: el cuidado de niños, ancianos y/o la atención de tareas domésticas, es un factor que representa limitaciones para el pleno acceso a la educación, especialmente para las mujeres, con un 5,4% en comparación con solo un 0,5%



en hombres. Si bien el embarazo en estudiantes niñas y adolescentes merece un tratamiento diferenciado y focalizado en sí mismo, su desarrollo vinculado al trabajo reproductivo desemboca en la postergación del proyecto escolar por brindar cuidados a otras personas, situación que afecta directamente a las mujeres (3,8%). 2) Problemas económicos: se observa que una proporción significativa de la población no asiste a la escuela debido a la necesidad de trabajar (8,4% en total). Esta razón es más prevalente en mujeres (6,5%) que en hombres (4,7%). La imposibilidad de pagar los estudios es otro factor importante que afecta la asistencia escolar, con un 11,8% en total, impactando, como antes se indicó, más a las mujeres (28,6%) que a los hombres (17,7%). 3) Desinterés y dificultades de aprendizaje: un porcentaje considerable de personas no asisten a la escuela debido a la falta de interés en el aprendizaje formal (26,0% en total), siendo más pronunciado en hombres (25,8%). Además, las dificultades de aprendizaje también son un factor significativo, especialmente entre los hombres (10,8%). Por último, 4) Acceso y barreras institucionales: los problemas de acceso al sistema escolar y la necesidad de ganar pruebas de admisión también influyen en la asistencia escolar, aunque en menor medida que otros factores.

Como es posible derivar del análisis anterior, un gran peso para no asistir a la educación formal recae en la situación económica en la que viven las personas estudiantes. Es por ello, que es relevante visibilizar la manera en la que se comportó el otorgamiento de becas y otros apoyos durante este periodo. Antes, es pertinente apuntar que en junio de 2020 se crea la ley que “Reforma parcial de la ley 9617, Fortalecimiento de las Transferencias Monetarias Condicionadas del Programa Avancemos” (Ley 9903, 2020), que implicó el cierre del Fondo Nacional de Becas (FONABE) y el traslado de todas sus funciones al Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS). En 2021, ya con estos cambios en ejecución, se otorgaron 224.639 transferencias a estudiantes, de las cuales un 48,8% beneficiaron a mujeres, un 51,1% a hombres y un 0,033% a personas Intersex y sin sexo identificado (73 a personas intersex y a 1 persona cuyo sexo no fue identificado) (Unidad de Investigación, INAMU; con base Información de SINIRUBE, 2021).

Para 2023, el Consejo de Coordinación de Avancemos conformado por el Ministerio de Educación Pública (MEP), el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) y el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) establece que el acceso está dirigido exclusivamente a estudiantes de primaria y secundaria en pobreza extrema o básica. Aunque el IMAS administra becas y subsidios, el MEP, a través de la Dirección de Programas de Equidad, ofrece servicios complementarios como alimentación, transporte y becas postsecundarias¹⁷. Estas últimas apoyan a estudiantes en condición de pobreza extrema, pobreza o vulnerabilidad de realizar estudios en universidades públicas o privadas. Para 2021, el total de personas beneficiarias de este programa fue de 4.956, por un monto total de \$3.785.473.600,00, de las cuales el 86% fueron mujeres (4.270 beneficiarias) (MEP, 2022).

La ENAHO también recupera información sobre el uso de la tecnología, la cual resulta de suma importancia para este análisis por su estrecha relación entre esta y la educación. Según esta encuesta, en 2021 se reportó un 78,6% de personas que utilizaron internet en tres meses previos a la encuesta (40,9% de mujeres y un 37,7% de hombres). Al observar las cifras por sexo se encuentra que el uso de internet fue muy similar, salvo en las personas con educación superior, donde las mujeres reportan un uso de 9,9%, mientras los hombres lo hacen el 7,9%. Se registra un mayor uso de internet en la zona urbana con un 59,1%, mientras que en zona rural es de 19,5%, una diferencia que coloca a las personas de estas zonas del país en una mayor desventaja educativa, al no poder acceder de manera total o parcial desde sus comunidades a las herramientas y la información que el internet ofrece. Como se muestra en el gráfico 4, el mayor uso se da en la Región Central (50,6%) siendo utilizado mayormente por las mujeres (26,3% frente 24,3% de los hombres). Las otras zonas tienen cifras de uso muy similares entre ellas, que oscilan entre el 4,7% (Pacífico Central) y el 6,7% (Huetar Caribe).

Uno de los principales dispositivos para acceder a internet en la actualidad es a través de los teléfonos celulares, incluso durante pandemia fue utilizado con fines pedagógicos por una parte de la población que no contaba con computadoras o tabletas en sus casas. A pesar de ello, tal y como se evidencia en el gráfico 5, el uso de celulares ha

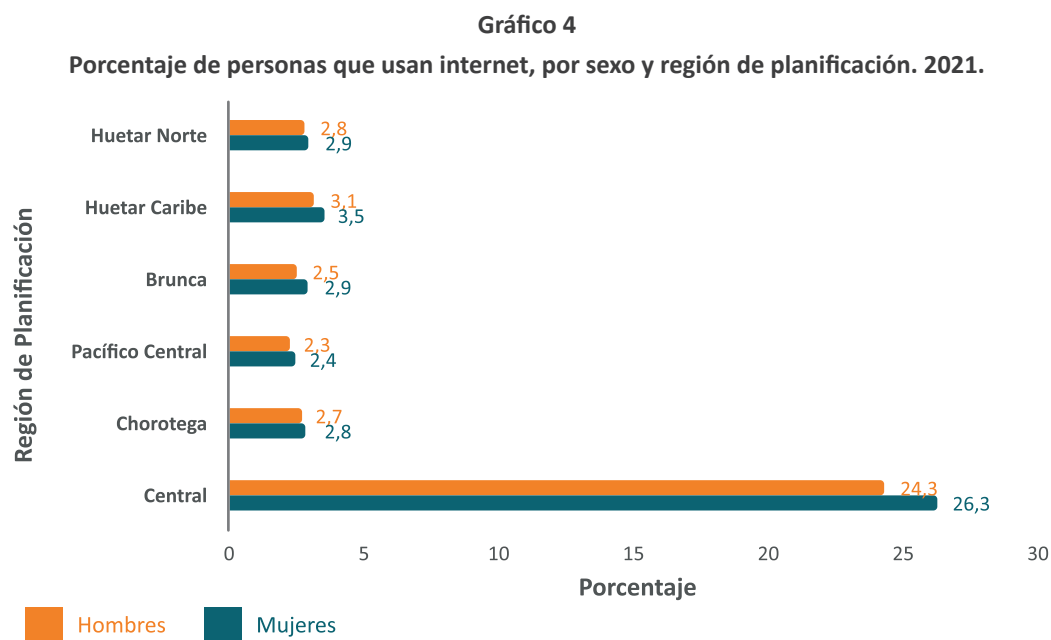
¹⁷ Antes FONABE administraba las becas a estudiantes de primaria y postsecundaria.



venido disminuyendo ligeramente desde 2018, llegando en 2021 a un 85,8% para la población total. En ese año se observa un mayor uso por parte de las mujeres con un 44,6%, frente al 41,2% de hombres que lo utilizan. En la Región Central es donde se concentra la mayor cantidad de personas que utiliza celular, con un 53,6%, cifra que ha disminuido un 2,3% desde 2018, mientras en las otras regiones el comportamiento se mantiene sin variaciones significativas. Al igual que con el uso del internet, las mujeres utilizaron más el celular que los hombres en 2021. En ellos el mayor uso se da entre personas de 15 a 19 años, mientras que las mujeres que más lo utilizan son las de 35 a 54 años. Según Acosta y Pedraza (2020) la brecha digital no se determina únicamente por acceso, si no por el tipo y la intensidad de uso que se le está dando a la tecnología, por las habilidades que se están fortaleciendo y la manera en las que estas están siendo una oportunidad para la generación de nuevos conocimientos aplicables en todos los ámbitos de la vida, incluyendo el trabajo. Se podría afirmar que estos datos en contraste con la participación en áreas STEM —sobre lo que se profundiza más adelante— son una muestra de que el mayor uso de la tecnología que hacen las mujeres del país es de

tipo comunicacional, “realizan actividades limitadas que requieren menor destreza tecnológica, lo que las sitúa en una posición de clara desventaja frente a los hombres” (INAMU, 2022a, p. 9).

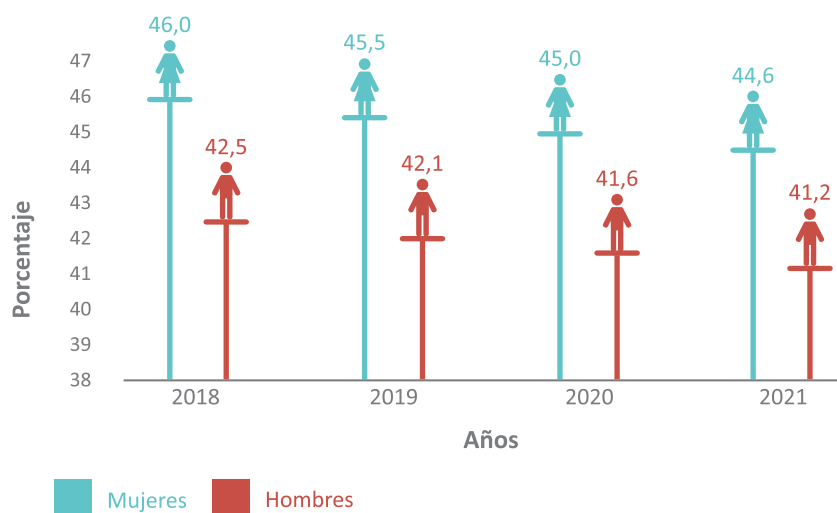
Es decir, que las mujeres del país usen más o en proporciones muy similares a los hombres este tipo de tecnologías no ha significado, por ejemplo, un tipo de uso que propicie el acercamiento de las mujeres a las competencias y carreras STEM. Como se abordó en el primer apartado de esta serie, la diferencia de la participación entre hombres y mujeres en estas áreas de conocimiento sigue siendo muy amplia. En el estudio de CEPAL “La igualdad de género y la autonomía de las mujeres y las niñas en la era digital” se apunta que, en la mayoría de los países de la región, la proporción de mujeres graduadas en carreras STEM es inferior al 40%, siendo especialmente baja en las áreas de ingeniería, industria y construcción, así como en tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Además, las mujeres en estos campos enfrentan barreras en la producción científica y en la academia, con una participación notablemente baja en patentes y publicaciones en estos ámbitos (CEPAL, 2023).



Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC), Encuesta Nacional de Hogares (ENAH). Elaboración REDATAM. 2021.



Gráfico 5
Porcentaje de personas que usan celular, por sexo. 2018-2021.



Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC), Encuesta Nacional de Hogares (ENAH). Elaboración REDATAM. 2018-2021.

Por lo tanto, es necesario hacer una revisión más profunda sobre los usos particulares de la tecnología que están haciendo las niñas y mujeres del país. Hacer un uso tan significativo del internet, es un primer paso en el camino por adquirir más habilidades tecnológicas que puedan contribuir con su desarrollo y el de sus entornos, una ventaja con la que muchas mujeres de otros países de la región lamentablemente no cuentan. En esta labor el Estado, a través de políticas educativas con enfoque de igualdad de género, debe incidir para que las mujeres ocupen más espacios y no se queden atrás en la transformación digital vertiginosa que experimenta el mundo.

En las siguientes secciones se hará un análisis de indicadores educativos de los niveles de primaria, secundaria y educación terciaria; en este último caso, con la revisión de indicadores de interés sobre la educación técnica y superior. Se parte de una información base sobre estos niveles, que permita tener un panorama general sobre el acceso de las mujeres del país a la educación y su permanencia durante el periodo analizado.

Educación primaria: Las niñas muestran mejores indicadores de resultados y acceden levemente menos

En esta sección se analizan algunos de los indicadores de acceso y resultados referidos a la educación primaria, los cuales permiten tener un panorama general de su comportamiento. Para iniciar, se tiene que la tasa bruta de escolaridad es un indicador que mide la amplitud de la participación en el sistema educativo en un nivel educativo específico, reflejando la capacidad del sistema para inscribir a estudiantes de cierta edad en dicho nivel. Se calcula como el número total de estudiantes matriculados en ese nivel, sin considerar su edad, dividido por la población total del grupo de edad apropiado para ese nivel de enseñanza. Por otro lado, la tasa neta de escolaridad indica el número de estudiantes de un determinado grupo de edad que están matriculados en un nivel educativo específico, expresado como un porcentaje de la población total de dicho grupo de edad que teóricamente debería estar en ese nivel educativo. La tasa neta de escolaridad muestra cuántos estudiantes en



la edad oficial para ese nivel educativo están realmente matriculados en él (MEP, 2020).

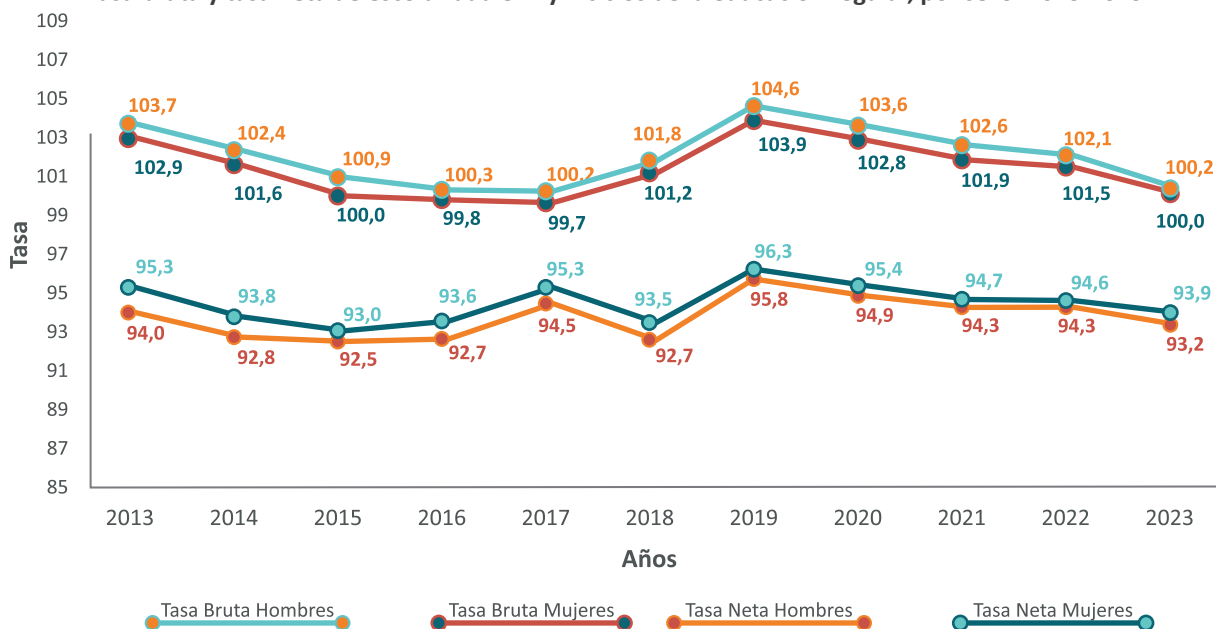
Con base en los datos de la serie que va de 2013 a 2023, a partir de 2015, se observa una ligera disminución en las tasas brutas de escolaridad de primaria, con valores cercanos o ligeramente por debajo de 100%, lo que apunta a una matrícula más cercana a la edad escolar adecuada, principalmente en el caso de las mujeres. En el gráfico 6, se muestra cómo esta tendencia se mantiene relativamente estable hasta 2019, cuando las tasas brutas experimentan un aumento notable en ambos sexos, alcanzando su punto máximo en ese año, con 104,6% los hombres y 103,9% las mujeres, situación que se mantiene muy similar hasta el 2022, comportamiento que podría tener estrecha relación con una mayor repitencia para esos años, así como a la aplicación de las clases virtuales, en el caso de la pandemia. La diferencia de las tasas brutas de escolaridad por sexo es más pronunciada en los primeros años del período analizado, pero tienden a disminuir con el tiempo, acercándose a una mayor igualdad en la matrícula en los últimos años

de la serie. Para 2023, la tasa bruta de escolaridad para la población total baja en 1,7%.

La tasa neta de escolaridad para I y II ciclo de la educación regular del país, indica que hay tendencia al alza desde 2013 hasta 2019, con una ligera disminución en los años siguientes para la población total (ver gráfico 6). Las mujeres mostraron una tasa neta de escolaridad más alta que la de los hombres durante toda la serie, con una mayor paridad hacia los últimos años de esta. Específicamente, las mujeres tuvieron una tasa neta de escolaridad más alta que la de los hombres durante toda la serie, con una mayor paridad hacia los últimos años de esta. Específicamente, las mujeres tuvieron una tasa neta de escolaridad más alta que la de los hombres durante toda la serie, con una mayor paridad hacia los últimos años de esta. Específicamente, las mujeres tuvieron una tasa neta de escolaridad más alta que la de los hombres durante toda la serie, con una mayor paridad hacia los últimos años de esta. Específicamente, las mujeres tuvieron una tasa neta de escolaridad más alta que la de los hombres durante toda la serie, con una mayor paridad hacia los últimos años de esta.

Gráfico 6

Tasa bruta y tasa neta de escolaridad en I y II ciclos de la educación regular, por sexo. 2013-2023.



Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP), 2023.



Por su parte, la matrícula inicial de I y II ciclo tuvo comportamientos volubles durante el periodo, no obstante, las cifras examinadas en este indicador han sido superiores a 2017, último año analizado en el Tercer Estado de los Derechos Humanos de las Mujeres (2019), en el que se registró una matrícula para primaria de 443.022 estudiantes (51,4% hombres, 48,6% mujeres). Para 2023, el 89,9% de las personas estudiantes correspondían a escuelas públicas, 9% a escuelas privadas y el 1,1% a subvencionadas,

según se observa en la tabla 1. Al comparar las cifras de matrícula de 2017, como último año registrado en el informe anterior, y las cifras de 2023, como último año de la serie en análisis, en el caso de las instituciones públicas hubo un aumento de 1,5%, mientras que disminuyó para las instituciones privadas y las subvencionadas en un 8,8% y un 9,3%, respectivamente. Las mujeres, por su parte, aumentaron su matrícula en un 2,5% al comparar estos dos años, mientras que los hombres aumentaron un 1,6%.

Tabla 1
Porcentaje y cantidad de personas matriculadas en I y II ciclos, por sexo y tipo de dependencia.
Años 2019, 2021 y 2023¹⁸.

Año	Tipo de dependencia	Total	Hombres	% Hombres	Mujeres	% Mujeres
2019	Total	467.442	240.531	51,5	226.911	48,5
	Pública	423.944	218.449	51,5	205.495	48,5
	Privada	38.239	19.606	51,3	18.633	48,7
	Subvencionada	5.259	2.476	47,1	2.783	52,9
2021	Total	457.889	235.263	51,4	222.626	48,6
	Pública	416.321	214.290	51,5	202.031	48,5
	Privada	36.730	18.742	51,0	17.988	49,0
	Subvencionada	4.838	2.231	46,1	2.607	53,9
2023	Total	451.850	231.441	51,2	220.409	48,8
	Pública	406.303	208.327	51,3	197.976	48,7
	Privada	40.653	20.820	51,2	19.833	48,8
	Subvencionada	4.894	2.294	46,9	2.600	53,1

Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP), 2023.

Como se puede observar, se ofrece la información correspondiente a tres años clave para el periodo analizado tomando a la pandemia como punto de referencia. El 2019, además de ser el año posterior a la huelga y previo a la pandemia —lo que conllevó una serie de modificaciones en la dinámica educativa— fue el año con mayor matrícula total para I y II ciclo de la serie analizada (467.442 estudiantes), cifra mayor también que en el 2017 (443.022 estudiantes) último año analizado en el informe anterior y el 2018, con 451.922. Para 2021 disminuye la matrícula,

y lo sigue haciendo para 2023. Al comparar los datos de 2019 (prepandemia) con los de 2023 (postpandemia) se observa una diferencia porcentual de matrícula del 3,3%, tratándose de 2,9% de mujeres menos las que matricularon ese año (hombres 0,4%). Cabe resaltar, que tal y como se muestra en el gráfico 7, en los años de la serie analizada hay un predominio sostenido de matrícula de hombres sobre la de mujeres en primaria, que ronda una diferencia promedio de 2,8% entre un grupo y otro. Resulta necesario hacer un abordaje desde la intersec-

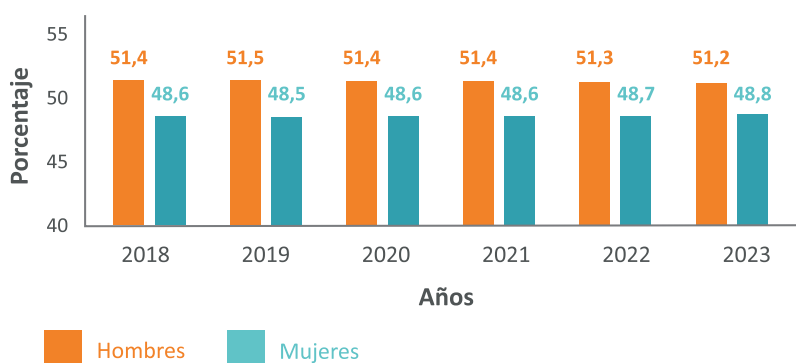
¹⁸ Se estable la comparación con estos datos que corresponden a antes, durante y después de la pandemia por COVID 19.



cionalidad para profundizar en las razones que explican este comportamiento, ya que surgen interrogantes como ¿Hay una priorización de algunas familias por la educación de los hijos hombres al inicio de la trayectoria educativa? ¿Qué relación guarda esta decisión con roles de género?

¿En cuáles regiones del país estos datos presentan mayor desigualdad en detrimento de las mujeres? ¿Qué otros factores y/o percepciones pueden estar determinando esta diferencia?

Gráfico 7
Composición del porcentaje de matrícula inicial I y II Ciclo, por sexo. 2018-2023.



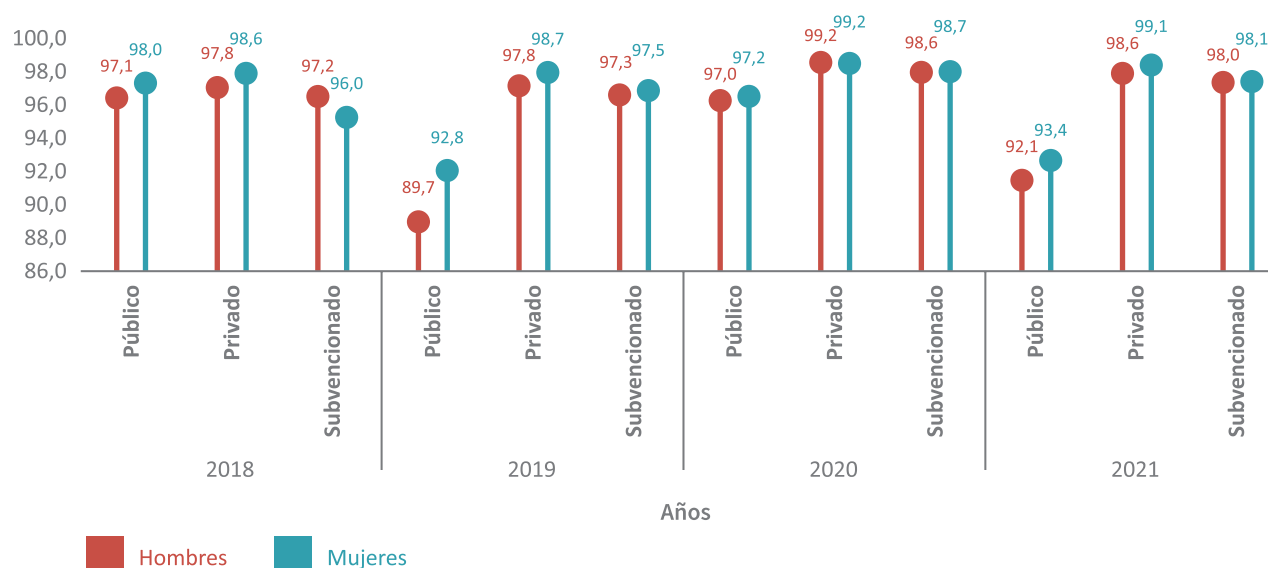
Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP), 2023.

Si bien los hombres son mayoría en términos de matrícula inicial en I y II ciclo, los datos que se presentan en el gráfico 8 muestran porcentajes de aprobación ligeramente más altos en las mujeres que en los hombres en el I y II ciclo para los años 2018-2021. Por ejemplo, en 2018 en dependencias de tipo público, el 98% de las mujeres fueron aprobadas en comparación con el 97,1% de los hombres. En las dependencias de tipo privado, estas cifras fueron del 98,6% para mujeres y del 97,8% para hombres. De manera similar, en las dependencias de tipo subvencionado, el 96% de las mujeres fueron aprobadas, frente al 97,2% de los hombres. Sin embargo, en 2019 se observa una disminución en los porcentajes de aprobación en todos los tipos de dependencias para ambos sexos. Así pues, en las dependencias del sector público, el porcentaje de mujeres aprobadas disminuyó a 92,8% y para los hombres a 89,7%. En 2020, los porcentajes de aprobación parecen estabilizarse nuevamente, con cifras por encima del 97% en todos los tipos de dependencia

para toda la población. Finalmente, en 2021, si bien se mantiene la tendencia de mejores porcentajes de aprobación entre las mujeres frente a los hombres en todos los tipos de dependencias, se observa una disminución en sus porcentajes de aprobación, al compararse con los años anteriores.



Gráfico 8
Porcentaje de aprobación en I y II ciclo, según sexo y tipo de dependencia. 2018-2021.



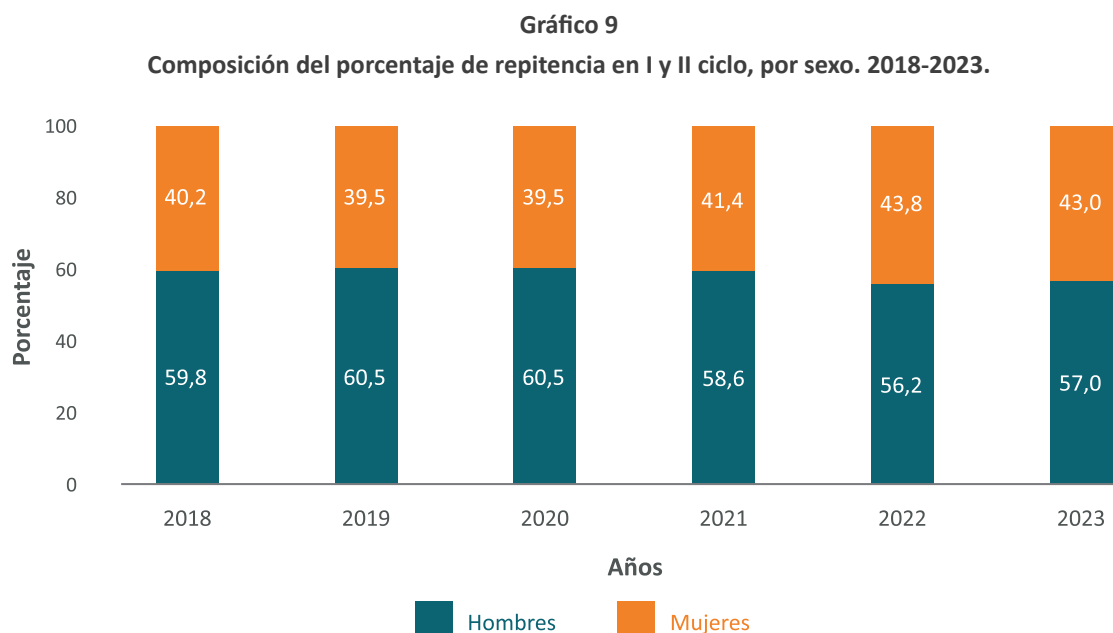
Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP), 2023.

Entre tanto, en el gráfico 9 se muestran los datos sobre la repitencia en I y II ciclo para los años 2018-2023. En ellos se observa que en ambos ciclos la cantidad de personas repitentes tiende a disminuir en los últimos años del periodo analizado. En 2018, la cantidad total de repitentes fue de 10.579, compuesta por un 59,8% de hombres y un 40,2% de mujeres. Llama la atención que para 2019 y 2021 se registró la menor cantidad de repitentes de la serie, con 3.626 y 723 respectivamente, mientras que 2020, año de inicio de la pandemia, obtuvo el mayor registro de repitentes de la serie, con 10.854, en donde la repitencia afectó en menor medida a las mujeres, representando solo un 39,5%. Este aumento podría estar relacionado con los desafíos educativos surgidos durante esta crisis, como la transición abrupta al aprendizaje a distancia y las interrupciones en el proceso educativo. En 2023, la cantidad total de repitentes disminuyó a 9.343 estudiantes, 57% hombres y un 43% mujeres. En términos generales, los hombres conforman en promedio para este periodo un 58,8% de los repitentes, mientras que las mujeres conforman el 41,2%.

Al analizar los datos referentes a las exclusiones¹⁹ en I y II ciclo de la educación regular, se observa una importante mejoría respecto de los años analizados en el informe anterior, donde ya se presentaba una baja sostenida desde 2010, año en que las exclusiones fueron 13.475. Ya para 2017 solo fueron 2.819 los casos. El periodo analizado para el presente informe registra cifras de exclusión mucho más bajas que las del periodo anterior, con excepción de 2019. Como se muestra en el gráfico 10, este año destacó por presentar un aumento significativo en el total de casos, alcanzando 3.538 estudiantes (45% mujeres, 55% hombres), lo que representa un incremento notorio en comparación con 2018, en el que se presentaron 963 (23,6% mujeres, 76,4% hombres). Este aumento se presenta en todas las dependencias, siendo más pronunciado en instituciones públicas y privadas que en las subvencionadas. Para 2020 —primer año de pandemia— las exclusiones totales no solo bajaron significativamente (976), si no que en el caso de las dependencias públicas presentaron números negativos (-303), lo que en este caso quiere decir que hubo

¹⁹ Antes llamadas deserciones. Se consideran estudiantes excluidos a quienes por diferentes razones dejan de asistir a lecciones en un curso lectivo, y no aparece como aprobado, aplazado ni reprobado al final de dicho curso lectivo (MEP, 2021, p. 15).





Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP), 2023.

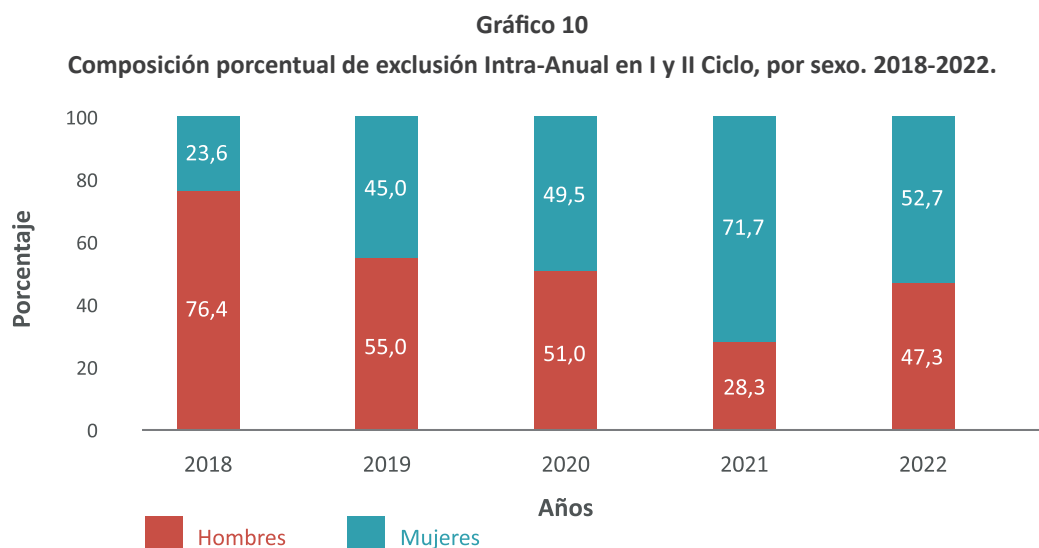
una mayor cantidad de personas estudiantes al finalizar el año escolar de los que se matricularon al inicio. De hecho, la totalidad de las exclusiones de 2020 se presentaron por parte de personas estudiantes de dependencias privadas y subvencionadas. Aunque 2021 es el año que presenta menos exclusiones, con solo 230, preocupa que la mayoría de los casos fueron mujeres (71,1%). Por su parte, en el año 2022 las exclusiones aumentan a 717, siendo una ligera mayoría las mujeres con un 52,7% de los casos, de los cuales un 93,1% se presentaron en centros educativos públicos.

Se requiere una mayor indagación sobre los factores que hicieron que menos niñas, en comparación de los niños, participaran de la escuela durante los años de pandemia. En el periodo analizado en el informe anterior (2010-2017) el porcentaje de exclusiones de las mujeres fue más bajo que el de los hombres, manteniéndose entre 40,6% (2015) y 46,5% (2011) del total de casos, mientras que el de los hombres se mantuvo entre 53,5% (2011) y 59,4% (2015). Un aspecto muy alentador es que las exclusiones totales de la serie analizada (2018-2022) alcanzaron un promedio de 1.284 casos, mientras que entre 2013 y 2017 ese promedio fue de 5.207,2 casos, lo que sugiere que el sistema está

siendo más eficiente en hacer que las personas estudiantes de I y II ciclo permanezcan en las aulas.

La menor matrícula de mujeres en el I y II ciclo es prácticamente la excepción, ya que como se verá con mayor detalle en las siguientes secciones, su participación aumenta conforme avanzan los niveles educativos, superando la de los hombres de manera global. Es decir, no se presenta como novedad en este informe, si no que se conserva la tendencia de periodos anteriores, al igual que se muestran, en general, mejores resultados educativos para las niñas y las mujeres. Se señalan también las excepciones, principalmente para visibilizar ante qué circunstancias su condición se suele ver más amenazada y ocurre una ruptura en las tendencias de comportamiento de los indicadores de educación, lo cual permitiría determinar acciones de prevención ante eventos similares a las acontecidas durante este periodo.





Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP), 2023.

Educación secundaria: Más acceso y aprobación por parte de las estudiantes

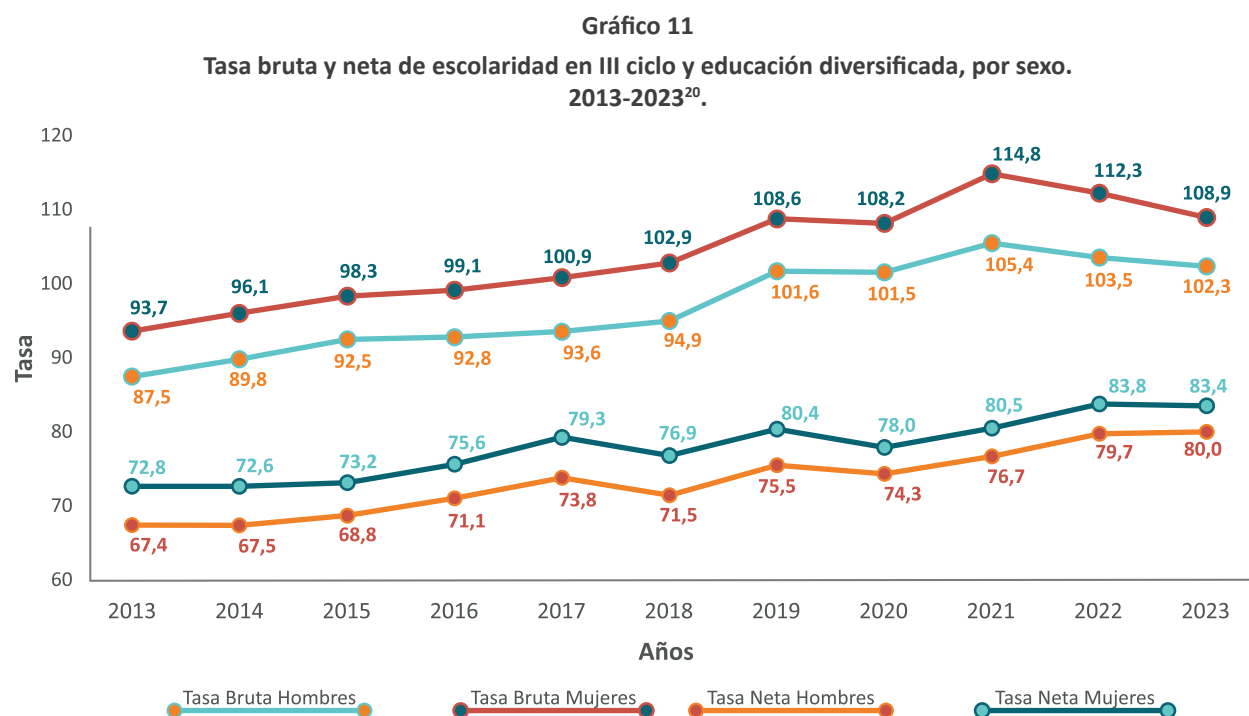
El Informe del Estado de la Educación 2023 indica que en el periodo que va de 2018 a 2021 se observa un comportamiento inusual en indicadores como repitencia y aprobación de manera general, que pudieran haber “generado una mejora acelerada en la tasa de escolaridad, especialmente en la educación diversificada, que pasó de 48,1% en 2018 a 62,7% en 2022” (p. 107). Para explicar tal fenómeno, se plantean dos posibles hipótesis. En primer lugar, la implementación de medidas de flexibilización y autorización en casos especiales en los últimos años, impulsadas por reformas en la normativa educativa entre 2017 y 2023 a favor de la promoción y repitencia de las personas estudiantes. En segundo lugar, el aumento del peso del trabajo cotidiano y la implementación de Guías de Trabajo Autónomo durante la pandemia, podrían haber influido en los resultados educativos. El informe advierte sobre la necesidad de abordar la pérdida de aprendizajes durante el “apagón educativo” y la importancia de medir la sostenibilidad de estos resultados a largo plazo, para evitar un posible retroceso en los indicadores académicos (CONARE, 2023).

En correspondencia con lo señalado en dicho informe, cobra sentido el comportamiento de las tasas de escolaridad durante los años de la serie analizada. Respecto a III ciclo y educación diversificada, entre 2013 y 2023 se observa una tendencia general al alza en la tasa bruta de matrícula para ambos sexos. En 2013 la tasa bruta total fue de 90,5% (93,7% mujeres, 87,5% hombres), aumentando gradualmente hasta alcanzar su punto máximo en 2021 con una tasa de 110% (114,8% mujeres, 105,4% hombres). Es importante destacar que las tasas brutas para ambos sexos experimentaron un crecimiento notable después de 2017, pasando de 100,9% para las mujeres y 93,9% para los hombres en ese año, a 114,8% para las mujeres y 105,4% para los hombres en 2021. Tal y como se expone en el gráfico 11, a lo largo de los años de la serie las tasas brutas para las mujeres son consistentemente más altas que las de los hombres, lo que indica una mayor proporción de matrícula en comparación con la población en edad escolar correspondiente para ellas. Estas tasas brutas difieren mucho de las analizadas en el informe anterior, las cuales para el caso de las mujeres se mantuvieron en una constante creciente que fue de 74,4% en 2003 a 99,1% en 2016.



También en el gráfico 11, se muestran los datos de la tasa neta de escolaridad para el III ciclo y la educación diversificada. De la misma forma que con las tasas brutas, es posible apreciar ese comportamiento atípico señalado en el Informe del Estado de la Educación 2023. Así, por ejemplo, para 2018 la tasa neta total fue de 74,2% (76,9% mujeres, 71,5% hombres), aumentando gradualmente hasta alcanzar su punto máximo en 2022 con una tasa

de 81,7% (83,8% mujeres, 79,7% hombres). Mientras que el promedio de la tasa neta de escolaridad del periodo anterior (2013-2017) fue de 72,2% (74,7% mujeres, 69,7% hombres) el promedio de los últimos 6 años (2018-2023) es de 78,4% (80,5% mujeres, 76,3% hombres) lo que representa un aumento en la participación en la educación en estos niveles, por parte de estudiantes con la edad oficial.



Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP), 2023.

Cuando se analizan los datos de matrícula en el III ciclo y educación diversificada para los años 2018-2023, se encuentra que hubo un crecimiento continuo en la matrícula total, pasando de 366.470 estudiantes en 2018 a 395.696 en 2023. Cabe señalar que entre 2020 y 2022 se da un comportamiento particular en la matrícula, ya que se observa un crecimiento entre 2020 y 2021 de un 5,7%, año de más aumento en la serie con 411.532 estudiantes en total (50,8% mujeres, 49,2% hombres). No

obstante, en 2022 la matrícula disminuyó respecto de 2021, mostrando, aun así, crecimiento en relación con los años anteriores. Al igual que en primaria, la matrícula se ha mantenido relativamente equilibrada entre sexos. Sin embargo, resalta que en secundaria esa pequeña diferencia porcentual representa una mayor participación de las mujeres en este nivel educativo, con una composición promedio en la matrícula de 50,6% para las mujeres y 49,4% para los hombres durante los seis años que abarcó

²⁰ No incluye Educación Especial.



la serie en análisis. Esto indica una participación con una brecha de género a favor de las mujeres de menos de un punto porcentual en la matrícula total.

Para 2023 se dio una matrícula total de 395.696 estudiantes; 353.663 (89,4%) asistieron a instituciones públicas, mientras que 29.222 (7,4%) asistieron a instituciones privadas y 12.811 (3,2%) a instituciones subvencionadas.

Al igual que se resaltó en el análisis de la matrícula de I y II ciclo, en la tabla 2 se exponen los datos que hacen referencia a tres años: antes, durante y después de pandemia, que permiten observar cómo en 2021 hubo una mayor matrícula de estudiantes de secundaria, lo que sugiere que, en términos de acceso, las acciones tomadas durante la emergencia sanitaria facilitaron la inclusión de más estudiantes de estos niveles en el sistema educativo.

Tabla 2.
Matrícula inicial en III ciclo y educación diversificada diurna y nocturna, por sexo, según tipo de institución. 2019, 2021 y 2023.

Año	Tipo de dependencia	Total	Hombres	% Hombres	Mujer	% Mujeres
2019	Total	386.609	191.813	49,6	194.796	50,4
	Pública	346.693	171.586	49,5	175.107	50,5
	Privada	27.780	14.292	51,4	13.488	48,6
	Subvencionada	12.136	5.935	48,9	6.201	51,1
2021	Total	411.532	202.285	49,2	209.247	50,8
	Pública	371.919	182.247	49,0	189.672	51,0
	Privada	27.255	13.794	50,6	13.461	49,4
	Subvencionada	12.358	6.244	50,5	6.114	49,5
2023	Total	395.696	196.650	49,7	199.046	50,3
	Pública	353.663	175.199	49,5	178.464	50,5
	Privada	29.222	14.896	51,0	14.326	49,0
	Subvencionada	12.811	6.555	51,2	6.256	48,8

Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP), 2023.

Al analizar los datos de aprobación del periodo 2018-2021, se revela que en 2018 la tasa de aprobación total fue del 89% (90,8% mujeres, 87,3% hombres), con un total de 313.083 personas estudiantes aprobadas, representando el mejor año de la serie. Llama la atención que únicamente durante este año el porcentaje de aprobación fue más alta en las dependencias públicas que en las privadas y las subvencionadas, alcanzando el 89,7% (91,2% mujeres, 88,1% hombres), con 280.588 personas estudiantes aprobadas. Durante los tres años siguientes, se observa una caída de la tasa de aprobación en las dependencias públicas, que llega en 2021 a un 72,5%. Como se muestra en el gráfico 12, mientras las dependencias públicas presentan un promedio de aprobación durante el periodo analizado de 79,3% (82,5% mujeres, 76% hombres), las dependencias

privadas y subvencionadas lo hicieron con un 91,4% (93,3% mujeres, 89,5% hombres) y 85,7% (88,1% mujeres y 83,2% hombres), respectivamente. Las mujeres aprobaron más que los hombres con una diferencia porcentual promedio de 5%.

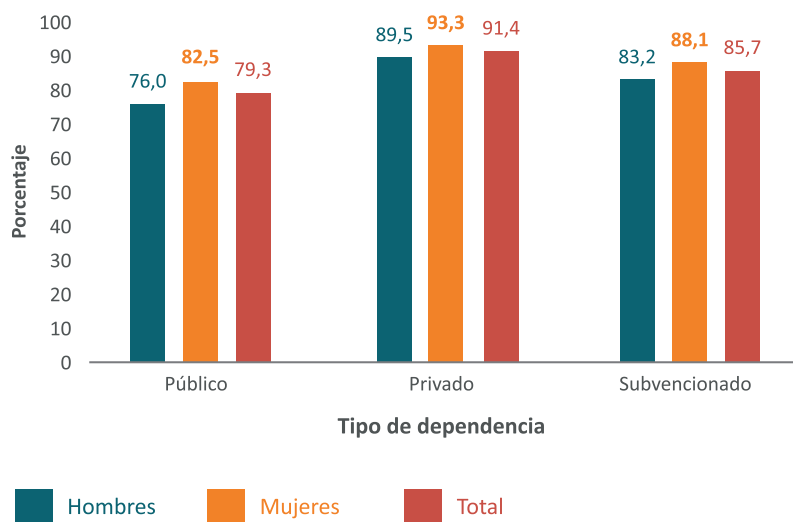
Con base en la exposición de estos datos, se puede afirmar que un mayor acceso a la educación en los años de pandemia no condujo a las personas estudiantes a una mejor asimilación de los aprendizajes que los llevara a mayores porcentajes de aprobación. Lo anterior puede estar relacionado con la brecha digital existente, que hizo que la “educación virtual” no se pudiera aplicar a plenitud con algunas poblaciones, dejando contenidos sin incorporar de manera efectiva a su aprendizaje, lo cual se evidencia en



un indicador como el porcentaje de aprobación. Por ello es necesario profundizar sobre los efectos a mediano y largo plazo en la trayectoria de las poblaciones que fueron parte del sistema educativo durante pandemia. Esta valoración es especialmente urgente en el caso del estudiantado del

sector público, que puede encontrar diferencias aún más marcadas con las personas formadas en centros educativos privados y subvencionados, impactando, por ejemplo, el acceso a las universidades públicas.

Gráfico 12.
Porcentaje de aprobación en III ciclo y educación diversificada, diurna y nocturna, según sexo y tipo de dependencia. Promedio años 2018-2021.



Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP), 2023.

Cuando se contrastan los datos de repitencia del III ciclo y educación diversificada diurna y nocturna es posible determinar que el periodo comprendido entre 2018 y 2023 se caracterizó por presentar grandes fluctuaciones, tal como sucedió con algunos de los otros indicadores. El único patrón claro fue la repitencia menor entre las mujeres, con un promedio en la composición porcentual de 41,2% para la serie analizada, según se puede apreciar en el gráfico 14. Para 2018 se registraron un total de 26.506 casos de repitencia (42,3% mujeres, 57,7% a hombres) lo que lo hizo el año con mayor cantidad de casos, comportamiento que podría encontrar parte de su explicación en la huelga de 2018. De manera alentadora, en 2019 se registró una gran disminución en la repitencia con respecto de 2018, con un total de 8.491 casos, (41,7% mujeres, 58,3% hombres). Esta marcada reducción representó un descenso del 67,9% con respecto al año anterior.

Sin embargo, en los años posteriores, la repitencia mostró una tendencia ascendente. En 2020, se registraron 17.735 casos de repitencia (39,1% mujeres, 60,9% hombres). En 2021, la cifra disminuyó nuevamente a 7.150 casos, (42,4% mujeres, 57,6% para hombres), pero esta disminución parece estar más relacionada con condiciones especiales que se tomaron durante pandemia, ya que 2022 y 2023 presentaron un aumento que merece la atención de la comunidad educativa. En 2022, se reportaron 16.813 casos (41,1% mujeres, 58,9% hombres) mientras que, en 2023, la repitencia ascendió a 22.649 casos, (40,3% mujeres, 59,7% hombres). La tendencia ascendente en la repitencia, especialmente en 2023, podría ser uno de los efectos sufridos por la interrupción del aprendizaje presencial con motivo de la pandemia, afectando el rendimiento académico y las habilidades sociales de esta población estudiantil (ver gráfico 13).

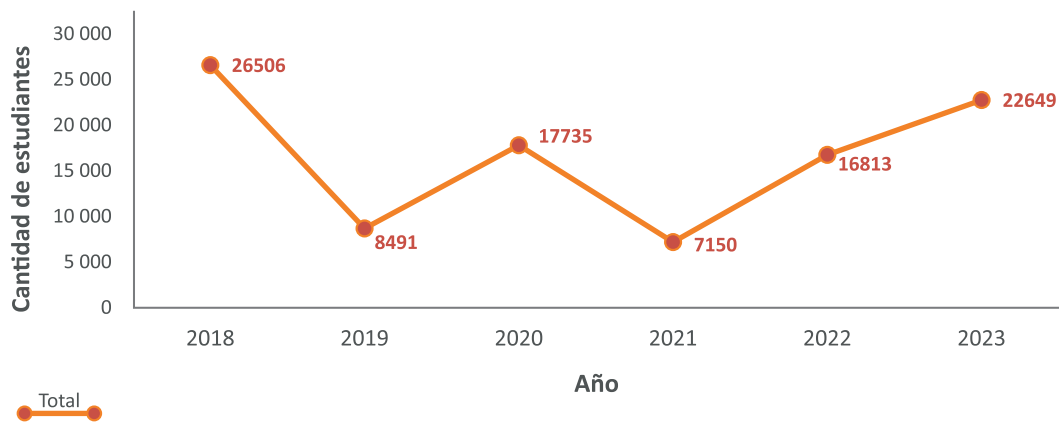


Es fundamental considerar estrategias para abordar y reducir la repitencia en todos los niveles educativos. Esto podría implicar la implementación de programas de apoyo académico y emocional, actualización periódica del personal docente en diversidad de métodos de

enseñanza, que incluya un uso de TIC y una participación más activa por parte del estudiantado, por ejemplo, así como la identificación temprana de personas estudiantes en riesgo de repetir, a fin de brindarles intervenciones específicas y personalizadas.

Gráfico 13

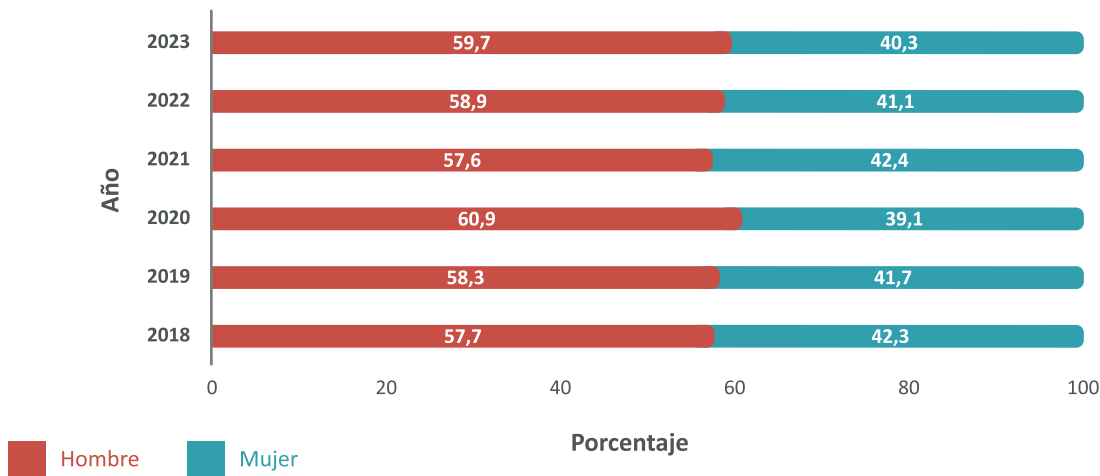
Repitencia en III Ciclo y Educación Diversificada Diurna y Nocturna. 2018-2023.



Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP), 2023.

Gráfico 14

Composición del porcentaje de repitencia en III ciclo y educación diversificada diurna y nocturna, según sexo. 2018-2023.

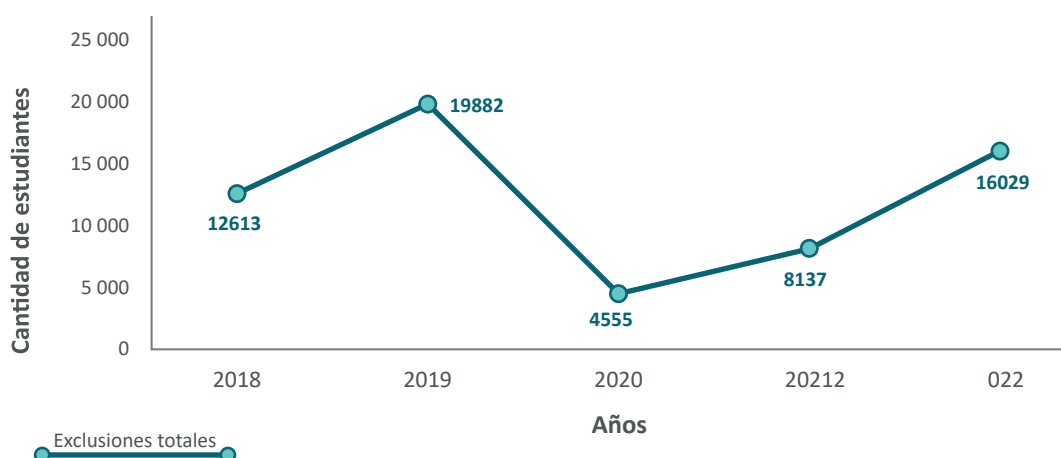


Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP), 2023.



Gráfico 15

Exclusión Intra-Anual en III Ciclo y Educación Diversificada Diurna y Nocturna. 2018-2022.



Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP), 2023.

En referencia a la exclusión en el III ciclo y educación diversificada, se puede afirmar que el indicador no presenta una tendencia clara durante el periodo 2018-2022, tal como lo muestra el gráfico 15. Resalta el 2019 (post huelga) como el año con la cifra más alta en este indicador, con 19.882 personas estudiantes en total (46,5% mujeres, 53,5% hombres) de las cuales el 98% se registraron en las dependencias públicas. Por otro lado, el año con la menor cifra de exclusión es el 2020, en el que este indicador decreció significativamente, bajando a 4.555 exclusiones (41,4% mujeres, 58,6% de hombres). Le siguió el 2021 con 8.137 personas estudiantes excluidas (47,9% mujeres, 52,1% hombres) que, aunque creció en un 78,7% con respecto del año anterior, es el segundo año con menor cantidad de exclusiones. La disminución en ambos años puede estar relacionada con diversos factores, incluidas las medidas implementadas en respuesta a la pandemia de COVID-19, entre ellas la adopción de modalidades de educación a distancia y apoyo adicional brindado a ciertas poblaciones del estudiantado, así como una mayor flexibilidad en la definición de lo que se consideró una persona estudiante activa durante la crisis sanitaria. Para el 2022 la cifra aumenta un 97% llegando a un total de

16.029 personas excluidas (51,8% mujeres, 48,2% hombres) un número más cercano al registrado en 2019. Este aumento apunta a la persistencia de los desafíos en la retención estudiantil que ya existían antes de pandemia a los que se pudieron agregar otros como efecto directo de dos años lejos de las aulas presenciales. Además, se debe destacar que las mujeres presentaron las cifras más bajas de exclusión durante el periodo analizado en todos los tipos de dependencia, con pocas excepciones como se muestra en la tabla 3.



Tabla 3
Exclusión intra-anual en III ciclo y educación diversificada diurna y nocturna, por sexo, según dependencia.
2018-2022.

Año	Tipo de dependencia	Total	Hombres	% Hombres	Mujeres	% Mujeres
2018	Total	12.613	6.775	53,7	5.838	46,3
	Pública	12.208	6.504	53,3	5.704	46,7
	Privada	149	94	63,1	55	36,9
	Subvencionada	256	177	69,1	79	30,9
2019	Total	19.882	10.643	53,5	9.239	46,5
	Pública	19.486	10.359	53,2	9.127	46,8
	Privada	69	69	100,0	0	0,0
	Subvencionada	327	215	65,7	112	34,3
2020	Total	4.555	2.670	58,6	1.885	41,4
	Pública	3.951	2.300	58,2	1.651	41,8
	Privada	390	224	57,4	166	42,6
	Subvencionada	214	146	68,2	68	31,8
2021	Total	8.137	4.241	52,1	3.896	47,9
	Pública	8.189	4.174	51,0	4.015	49,0
	Privada	-406	-177	43,6	-229	56,4
	Subvencionada	354	244	68,9	110	31,1
2022	Total	16.029	7.721	48,2	8.308	51,8
	Pública	15.818	7.640	48,3	8.178	51,7
	Privada	-99	-111	112,1	12	-12,1
	Subvencionada	310	192	61,9	118	38,1

Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP), 2023.

Un elemento sustantivo que, en el caso de las niñas y adolescentes, puede ser un factor expulsor del sistema educativo es el embarazo y la maternidad en edades tempranas. Según los datos facilitados por el Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP) que se desprenden del Informe Final del Censo Escolar del 2022, se tiene que 2015 fue el año en que se presentó menor cantidad de casos de estudiantes embarazadas, con 1.798, mientras que 2019 se encuentra en el otro extremo, con 3.610 estudiantes. La mayoría de ellas se encuentran en el III ciclo y educación diversificada de la

modalidad tradicional, por lo que se hará un análisis más detallado de este segmento de la población. Sin embargo, no se debe obviar que entre 2017 y 2022, 323 estudiantes de I y II ciclo se encontraban dentro del sistema educativo mientras estaban en estado de embarazo. Según el MEP, entre 2020 y 2022, de las 166 estudiantes embarazadas que asistían a escuelas diurnas, el 95% tenían entre 10 y 17 años, dato que podría estar evidenciando tanto casos de violación cuando el embarazo ocurre en niñas menores de 13 años, así como posibles delitos en el marco de la Ley 9406 (2017) de Relaciones Impropias. De ellas, 63 eran

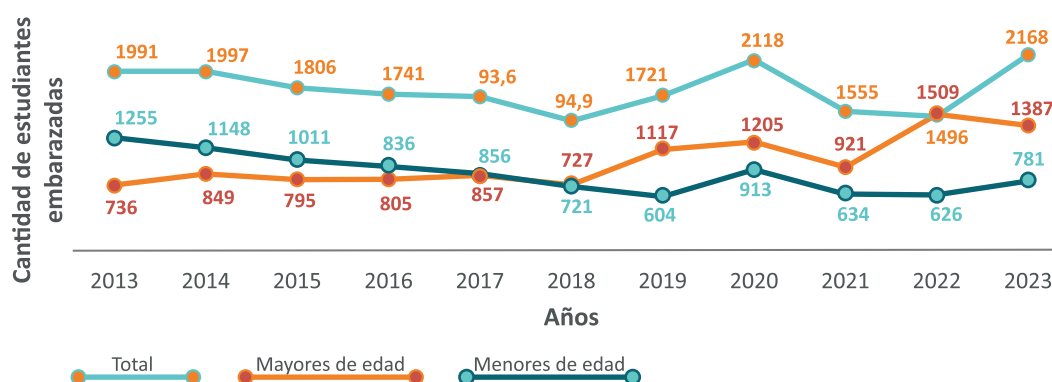


niñas que tenían 12 años o menos, siendo particularmente alarmante que en el 2022 hubo 17 niñas embarazadas de solo 10 años, lo cual evidencia casos concretos de violación. Esta situación interpela a la institucionalidad a incrementar las acciones de protección hacia las niñas ante situaciones abusivas o de violación como también a activar los protocolos institucionales para que se realicen las investigaciones judiciales correspondientes.

En el gráfico 16 se muestra la cantidad de estudiantes embarazadas en III ciclo y educación diversificada de la modalidad tradicional²¹. Para el periodo comprendido entre 2012 y 2022, se observa lo que se podría definir como dos momentos, el primero de 2012 a 2017, donde los casos de mujeres estudiantes menores y mayores de

edad venían en constante decreciente llegando ese año a 1.448 en total. El segundo momento ocurre entre 2018 y 2022, segmento que se comportó en forma más fluctuante. En este destacan dos años por presentar la mayor cantidad de estudiantes embarazadas de todo el periodo: 2019 con 2.118, y 2022 con 2.168 casos. El aumento de embarazos en estudiantes de III ciclo y educación diversificada en 2019 y 2022, sugiere una asociación con los eventos ocurridos en el periodo de análisis y que anteceden inmediatamente a estos años, 2018 con la huelga de casi 3 meses y 2021, segundo año de pandemia. Con la suspensión de las clases presenciales durante estos sucesos, no solo se vio afectado el aprendizaje del contenido curricular, también se interrumpió el factor protector que significa ser parte del sistema escolar.

Gráfico 16
Estudiantes embarazadas, III ciclo y diversificada. Horario diurno. 2012-2022.



Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos del Censo Escolar 2022-Informe Final. Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública (MEP), 2023.

Para el año 2022, se observa que las estudiantes madres en el sistema educativo²² fueron 16.816 en total. De ellas el 46% asistían a los Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA) y el 38% se encontraban en III ciclo y

educación diversificada diurna y nocturna, mientras que el 16% restante se distribuye entre estudiantes de escuela diurna y las otras modalidades de educación abierta. Por edad, el 7,8% son madres menores de edad, mientras

²¹ Sin contar programas de educación abierta.

²² Nota: Se incluye como estudiante que es madre a:

1. estudiante inició el curso lectivo siendo madre

2. una estudiante embarazada que inicia la maternidad en el transcurso del curso lectivo

3. una estudiante que inicia la maternidad en el transcurso del curso lectivo y posteriormente abandonó los estudios (MEP, 2023)



que el 92,8% son madres mayores de 18 años. Para el mismo año, los estudiantes padres fueron 5.472, de los cuales el 50% asistían a CINDEA y el 38% a colegio diurno o nocturno; mientras que, por grupo de edad, 97% se trató de estudiantes mayores de 18 años. Con base en estos datos se puede afirmar que, si bien las cifras relativas guardan proporciones similares entre estudiantes madres y estudiantes padres, las cifras absolutas de las estudiantes madres se triplican. Por otra parte, cabe destacar, que las modalidades educativas nocturnas son las que están recibiendo a más estudiantes madres. Ante esta situación, resulta pertinente conocer las condiciones en las que estas estudiantes afrontan los cuidados de sus hijas e hijos al asistir a clases y/o al atender sus otros deberes educativos, a fin de valorar posibles acciones que les permitan permanecer en el sistema sin que estos cuidados impliquen una dificultad que se suma a los retos que implica el proceso educativo en sí mismo.

En 2019 se puso a disposición del personal que labora en los centros educativos el “Protocolo de atención del embarazo y maternidad en población de menores de edad insertas en el sistema educativo del Ministerio de Educación Pública”. En este se establecen las medidas que el sistema educativo debe ejecutar para mantener a estas jóvenes dentro del sistema escolar como medida de protección, proporcionándoles un entorno seguro, de calidad y libre de discriminación. Se determinan orientaciones específicas para brindar una atención integral, asegurando su derecho a la educación y acceso a servicios de salud. Destaca la importancia de establecer una estrategia institucional que incluya la prevención del embarazo adolescente, abordando temas como equidad de género, educación para la sexualidad y promoción de los derechos humanos (MEP, 2019).

Educación técnica: persiste mayor matrícula de mujeres en programas asociados a roles tradicionales, aunque con algunas variaciones

La educación técnica representa una oportunidad para integrarse de manera más pronta a la vida laboral, por

medio de la capacitación en habilidades prácticas y conocimientos especializados. En Costa Rica, el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) es el principal encargado de ofrecer este tipo de formación, además de ser la entidad rectora del tema en el país. Según datos del perfil total de su población durante 2022, 6 de cada 10 personas atendidas son mujeres. La población total es mayoritariamente joven, con un 64% de las personas entre 15 a 35 años, de las cuales la mitad se sitúa en el grupo de 20 a 29 años. Además, el 54% de la población total se encontraba sin trabajo al ingresar a los servicios del INA. La institución señala que una buena parte de esta población forma parte de la población inactiva económicamente, que atienden niñas, niños y adolescentes, personas adultas mayores, personas estudiantes y personas pensionadas, mientras que otro porcentaje de las personas que no trabajan, son las que buscan y no encuentran, es decir personas en desempleo. (INA, 2022).

El INA destaca que la programación de los servicios ofrecidos está orientada hacia la empleabilidad y la inserción en el mercado laboral de cada región. En 2022, el 92% de los servicios se centraron en "Áreas Clave de la Economía", y el 78% de la población atendida recibió alguno de estos servicios. Ante estos datos, resulta fundamental la revisión constante de la participación de las mujeres en la educación técnica, considerando que esta pueda apoyar a una inserción laboral más rápida, contribuyendo así a su autonomía económica.

Al revisar datos del INA del periodo comprendido entre 2018 y 2022 se observa que la matrícula se mantiene muy similar a la analizada en el informe anterior, con algunos cambios en la participación de las mujeres, tanto al analizarlo por servicios como al contrastar por sectores en los que se organiza esta institución. En la categoría de Módulo Certificable o Curso²³, la que presenta mayor cantidad de personas participantes, se registra un porcentaje de participación promedio del 60,6% para las mujeres, mientras que para los hombres esta participación es de 39,4%, lo que representa una diferencia importante por sexo (21,2%). En la segunda categoría

²³ Los Módulos Certificables o Cursos son un “servicio dirigido a la actualización o complementación de las competencias laborales, como a la especialización requerida por las personas laboralmente activas, aunque también pueden dirigirse a personas que no se encuentran laborando y requirieren de la citada actualización o complementación. Los cursos pueden estar asociado a los resultados de aprendizaje establecidos para cada una de las competencias específicas de un Estándar de Cualificación.” (INA, 2023, p. 134)



con mayor matrícula, Programas²⁴, se tiene una participación promedio de 55,2% de mujeres, mientras que para los hombres esta participación es de 44,8%, lo que representa una diferencia de matrícula de un 10,4%. Por su parte, se observa una tendencia creciente en la participación de las mujeres en los otros dos tipos de servicios que ofrece el INA.

En el caso de Asistencia técnica/Asesorías²⁵ el año de la serie con menor matrícula para las mujeres es 2018, con un 41,4%, mientras que el que presenta mayor matrícula es el 2020 con 48,5%, aumento que podría estar relacionado con la implementación de la modalidad a distancia por la pandemia. El resto de los años del periodo, el porcentaje de participación de las mujeres en este servicio no bajó de 45%. Respecto de la Certificación por Competencias²⁶, se presenta un crecimiento sostenido hasta 2022, pasando de un 36,3% en 2018 hasta llegar a un 45,9% en 2021 que se conserva en 2022. En la tabla 4 se exponen los datos segregados por tipo de servicio y sexo, correspondientes al último año publicado, en donde se muestra que en los servicios en los que el INA brinda la formación completa, se ofrece la infraestructura y personal docente, entre otros servicios de apoyo estudiantil, y no se solicita el cumplimiento de un requisito técnico en el área de capacitación, se

presenta una mayor participación de mujeres, como sucede con los Programas y los Módulos Certificables o Cursos. Referente a la Certificación de Competencias las personas necesitan contar con experiencia previa en dicha habilidad (es), la cual muchas veces viene de aprendizaje empírico obtenido en el trabajo. Por su parte, la Asistencia Técnica/Asesorías es un servicio que responde a las necesidades específicas de las empresas, además de que algunas de estas necesidades responden a áreas de mayor tecnificación.

Se puede afirmar que, por un lado, menos mujeres podrían contar con competencias previas por certificar porque se suele hacer un ingreso más tardío que los hombres al ámbito laboral remunerado y/o que, en general, y como ha quedado demostrado en otras áreas, más mujeres que hombres consideran que necesitan capacitarse formalmente en su tema de interés para poder brindar un valor a su experiencia/habilidad/competencia adquirida de manera empírica o no formal, en este caso, para acceder a una certificación en dicho conocimiento²⁷. De la misma forma, la menor participación de mujeres en el servicio de Asistencia Técnica/Asesorías, es reflejo de una menor presencia de ellas en empresas que requieren el fortalecimiento de habilidades más tecnificadas por parte del INA.

²⁴ Los Programas de Capacitación y Formación Profesional son “la agrupación de dos o más módulos requeridos con el fin de dotar a la población participante de las competencias laborales que le facultan para desempeñarse satisfactoriamente en una ocupación.” (INA, 2023. p. 65)

²⁵ La Asistencia técnica y Servicios Diferenciados o Actividades de Transferencia Tecnológica “se caracteriza por satisfacer requerimientos puntuales de las empresas para la solución de problemas técnicos en la administración o producción de bienes o servicios. La asesoría está orientada a la complementación y especialización de las capacidades requeridas para mejorar el desempeño laboral de una persona.” (INA, 2023. p. 91)

²⁶ Servicio dirigido a reconocer oficialmente las competencias que posee una persona en una ocupación o empleo, indistintamente de la forma como las haya adquirido. (INA, 2023)

²⁷ Al respecto, el síndrome del impostor —concepto utilizado por primera vez por Pauline Clance y Suzanne Imes en 1978— ofrece elementos que permiten concluir que ante una situación en la que hombres y mujeres tienen características similares, incluyendo edad, formación, experiencia, procedencia geográfica, etc., las mujeres tienen mayor autopercepción —fuertemente reforzado por el sistema patriarcal— de requerir más para poder atender determinado reto, inclusive, que del todo nunca contarán con lo necesario, principalmente en el ámbito académico y laboral. Mientras que, en el caso de los hombres, suele presentarse con más frecuencia que asuman desafíos para los que no cuentan a cabalidad con las capacidades y/o competencias, pero confían que los van a adquirir en la ejecución (Vera et al., 2021).



Tabla 4

Servicios y personas participantes por sexo, según tipo de servicio matriculado. 2022.

Servicio	Total	Personas participantes ²⁸	
		Hombres	Mujeres
TOTAL	93.936	40.500	53.436
Programa	29.710	12.278	17.432
Módulo Certificable	63.355	25.482	37.873
Asistencia Técnica	6.031	3.379	2.652
Certificación por Competencias	5.080	3.150	1.930

Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos de la publicación “Anuario, INA en cifras, 2022” del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), 2023.

Entre los indicadores de resultados del INA, se destaca que, de los 112.315 diplomas y certificados entregados en el 2022, se otorgaron 62.826 (55,94%) a mujeres, frente a 49.489 (44,06%) a hombres. De manera global, también es preciso señalar que la matrícula en esta institución educativa ha ido en descenso. Mientras para 2017 —último año analizado en el informe anterior— la matrícula fue de 127.049 personas participantes (INA, 2018), para el 2022 esta fue de 93.936, representando una diferencia del 26%, con una composición de la matrícula por sexo de 57% mujeres y 43% hombres. (INA, 2023).

Durante este año, los datos evidencian mayor participación de las mujeres en dos de los tres sectores económicos²⁹: el Industrial, y el de Comercio y Servicios, con un 57,3% y 62,7% respectivamente. No obstante, al analizar los sectores productivos industriales, continúa destacando la predominancia de mujeres en aquellos en los que se han ubicado de manera más tradicional, tal y como se expresa en el gráfico 17. Ahora bien, al comparar con el 2017 se destaca que la participación de las mujeres baja en cinco sectores productivos: Industria Alimentaria, Industria Gráfica, Metal Mecánica, Tecnología de Materiales y Textil; mientras que aumenta en tres sectores: Eléctrico, Mecánica de Vehículos y, Salud, Cultura y Artesanía. A pesar de darse bajas en las matrículas de Industria Alimentaria y Textil, la brecha por sexo sigue

siendo alta. Así pues, de las 31.338 personas participantes en Industria Alimentaria, 65,6% son mujeres, en tanto, en el sector Textil de las 2.679 personas participantes, 88,9% son mujeres.

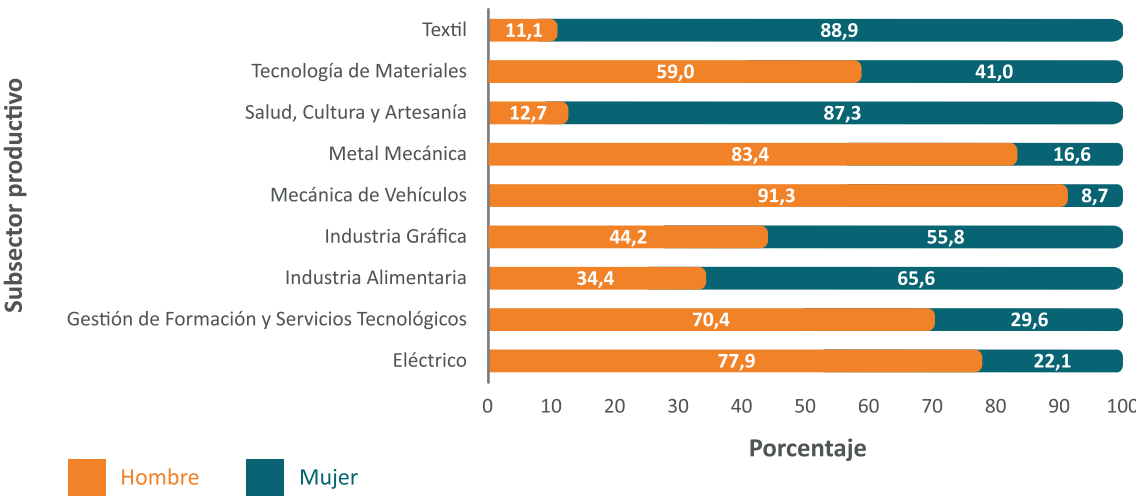
Por su parte, se destaca que dos de los sectores productivos con crecimiento en la participación de las mujeres estén relacionadas con el desarrollo de competencias STEM. En el caso del sector Eléctrico, de las 3.541 personas participantes, el 22,1% fueron mujeres, mientras que en 2017 fueron solo 9,7%, mostrando un incremento de la proporción de matrícula de las mujeres de un 12,4%. El sector de Mecánica de Vehículos tuvo una matrícula total para el mismo año de 1.920 personas estudiantes, de los cuales un 8,7% fueron mujeres. Aunque esta cifra sigue siendo baja, supera el 3% registrado en el 2017. En 2020 se crea el sector de Gestión de Formación y Servicios Tecnológicos, que convocó a 89 personas para su primer año, 58,4% fueron hombres y 41,6% mujeres. Para 2022, aunque la matrícula total de este sector subió a 737 personas, la participación proporcional de la matrícula de las mujeres fue de 32,3%, disminuyendo en un 9,3%. Estas cifras y las que se presentan en la tabla 5 referentes a 2022, reflejan la necesidad de dirigir más acciones que propicien un incremento de la participación de mujeres en programas técnicos STEM.

²⁸ “El total no corresponde a la suma aritmética, dado que una misma persona pudo haberse matriculado en más de un tipo de servicio” (INA, 2023, p. 23).

²⁹ Los programas del INA están divididos en 3 grandes sectores económicos: 1) Agropecuario, 2) Industrial y 3) Comercio y Servicios. Cada uno dividido en sectores productivos.



Gráfico 17
Composición porcentual de matrículas del INA, sector Industrial, según sexo y sector productivo. 2022.



Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos de la publicación “Anuario, INA en cifras, 2022” del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), 2023.

Tabla 5
Composición porcentual de la matrícula y diferencia por sexo en el sector Industrial del INA, según sector productivo. 2022.

Sector productivo	% Hombres	% Mujeres	Diferencia porcentual de matrícula por sexo
Eléctrico	77,9	22,1	55,9
Gestión de Formación y Servicios Tecnológicos	70,4	29,6	40,8
Industria Alimentaria	34,4	65,6	31,2
Industria Gráfica	44,2	55,8	11,6
Mecánica de Vehículos	91,3	8,7	82,7
Metal Mecánica	83,4	16,6	66,8
Salud, Cultura y Artesanía	12,7	87,3	74,5
Tecnología de Materiales	59,0	41,0	17,9
Textil	11,1	88,9	77,9

Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos de la publicación “Anuario, INA en cifras, 2022” del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), 2023.

Nota: En color azul se denotan los sectores productivos en los que las mujeres tienen mayor participación; en color rojo, aquellas en las que los hombres son mayoría.



Como es de esperar, la segregación horizontal en áreas de formación que se observa en la educación técnica se manifiesta también —e incluso se podría afirmar que se acentúa— en la educación universitaria, siendo evidente la masculinización de áreas del conocimiento que gozan de reconocimiento simbólico y económico, y en general, de condiciones laborales más favorables. En la siguiente sección se explora la evolución de algunos datos de la educación superior para el periodo de análisis.

Educación superior: mujeres son mayoría en universidades públicas, excepto en el TEC

El Informe del Estado de la Educación de 2023 indica que, durante la última década, la inscripción en primer ciclo en universidades públicas ha experimentado un crecimiento constante, aumentando 1,3 veces y alcanzando una población estudiantil de 124.458 personas en 2022. Las mujeres han representado consistentemente más del 52% del estudiantado, aumentando su participación relativa al 55,9% en 2022. El informe agrega que en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) el 54% de las mujeres de 25 a 34 años tenía educación superior, frente al 41% de hombres en 2021 (43% versus 33% en 2011, respectivamente). Mientras tanto, en Costa Rica el 33% de las mujeres del mismo segmento etario tenía educación superior, frente al 28% de hombres en 2021 (28% versus 24% en 2011, respectivamente; OCDE, 2022) (CONARE, 2023).

Al examinar el comportamiento de la matrícula del primer ciclo lectivo en las universidades públicas del país durante el periodo 2018-2021, se evidencia que en general la participación de las mujeres es mayoritaria en tres de estas casas de estudios: Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Técnica Nacional (UTN) y Universidad Estatal a Distancia (UNED), mientras que en el Tecnológico de Costa Rica (TEC) la matrícula de los hombres es significativamente mayor. Sin embargo, es destacable que esta diferencia por sexo en el TEC disminuyó en 6,1% a favor de las mujeres, entre 2018 y 2021, según se observa en el gráfico 18. El Estudio sobre Brechas de Género en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, periodo 2015-2020, señala que, durante 2020 de las 38 carreras de primer ingreso, 10 de ellas tienen menos del 25% de mujeres matriculadas; en otras es inexistente o menor al 10%. El estudio concluye indicando que esta segregación hori-

zontal afecta las oportunidades laborales y salariales de las mujeres, excluyéndolas de áreas con mayor empleabilidad como las ingenierías (TEC, 2021).

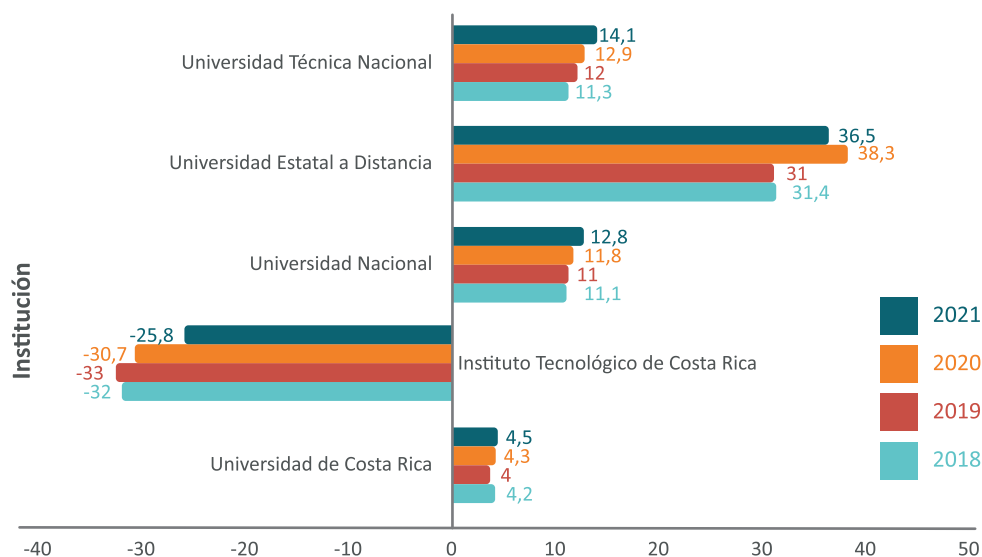
Por su parte, la universidad que presenta una mayor diferencia en la matrícula en favor de las mujeres es la UNED, que, además, registró un crecimiento de la matrícula del primero ciclo lectivo de 5,1% entre 2018 y 2021. Según esta institución educativa, su población estudiantil se caracteriza, entre otras cosas, por tratarse de personas que retoman los estudios después de una pausa considerable en su trayectoria educativa, atienden otras actividades de tipo familiar o laboral y prefieren el autoaprendizaje, aunque cuentan con pocos conocimientos en el uso de tecnologías digitales (UNED, 2020). Este perfil estudiantil, sugiere que la principal razón por la que más mujeres que hombres matriculan en la UNED, se debe a que muchas de ellas dedican tiempo a los cuidados en el ámbito familiar, razón por la cual incluso indican preferir el autoaprendizaje, a pesar de contar con pocos conocimientos previos en el uso de recursos tecnológicos, imprescindibles para el modelo actual de educación a distancia. La UTN y la UNA muestran diferencias de matrícula por sexo de menos del 15%, las cuáles se han mantenido en aumento en favor de las mujeres, mientras que la UCR muestra cifras más cercanas a la paridad de género.

Con base en datos de CONARE sobre la matrícula del primer ciclo de 2021 en las universidades públicas se observa una persistente segregación horizontal. Las mujeres se siguen concentrando en áreas del conocimiento con las que tradicionalmente se les ha relacionado como Educación, Artes y Letras, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales; y continúan siendo minoría en carreras STEM. Su matrícula aumentó respecto de 2017 en Ciencias Económicas (1,3%), Ciencias Sociales (1,8%), Educación (2,2%), Ciencias de la Salud (3%) Ciencias Básicas (16,9%) y en Ingeniería (4,8%). En Artes y Letras y en Recursos Naturales, la diferencia con 2017 fue de menos de un punto. En el gráfico 19 se muestra cómo la diferencia porcentual entre hombres y mujeres en la matrícula de 2021 es especialmente pronunciada en favor de los hombres en áreas como Computación (52,6%) e Ingeniería (20,6%).



Gráfico 18

Diferencia porcentual de mujeres – hombres, en la matrícula del primer ciclo lectivo en las universidades estatales. 2018-2021.

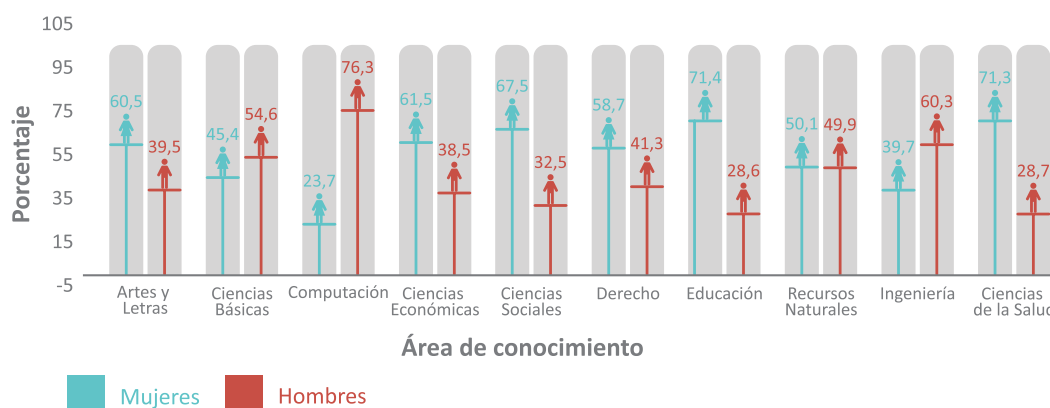


Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos de CONARE.

Nota: Las cifras negativas indican mayoría de hombres matriculados.

Gráfico 19

Composición porcentual de matrícula regular del primer período lectivo de las universidades estatales, por sexo y por área de conocimiento. 2021.



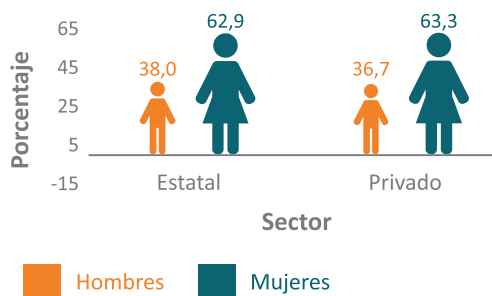
Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos de CONARE, 2021.



Según el Informe del Estado de la Educación 2023, una mayor participación de las mujeres en carreras STEM contribuye a ampliar la innovación y la creatividad en estas áreas en beneficio de toda la sociedad, a la vez que permite una mejor incorporación de las mujeres en mercados laborales bien remunerados. Además, señala que la productividad futura estará estrechamente ligada a las habilidades STEM, y la poca participación de las mujeres en campos de mayor aplicabilidad de ciencia y tecnología podría llevarlas a una mayor exclusión del mercado laboral y de los sectores más dinámicos de la economía (CONARE, 2023).

Al analizar los datos sobre el otorgamiento de diplomas en las instituciones de educación superior del periodo 2018-2021, se observa que tanto en las universidades públicas como en las privadas la composición porcentual por sexo mantuvo cifras muy similares. Tal y como se refleja en el gráfico 20, el porcentaje promedio de mujeres que obtienen sus diplomas en este nivel educativo para este periodo es de 63,1% (63,3% sector privado, 62,9% sector estatal), aproximadamente 6 mujeres por cada 4 hombres recibieron titulación durante cada año de la serie.

Gráfico 20
Composición porcentual de diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria, por sector y sexo. Promedio años 2018-2021.



Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos de CONARE.

El año en el que se otorgó mayor cantidad de diplomas en total fue 2021 con 52.113, de los cuales 32.745 fueron recibidos por mujeres, 58,9% de universidades privadas y 41,1% de universidades estatales. Por su parte, el año que registró la menor cantidad de otorgamiento de diplomas

fue 2020, con 41.873 (63,2% mujeres, 36,8% hombres). Es destacable que, respecto del 2016 último año analizado en el informe anterior, el otorgamiento total de diplomas aumentó en un 11,3%, al comparar con la cifra del 2021.

A partir del análisis de algunos de los indicadores y estadísticas educativas, se puede observar cómo las crisis ocurridas durante el periodo analizado —la huelga sindical de 2018 y la pandemia de COVID-19— tuvieron un impacto significativo en el ámbito educativo, evidenciando por un lado la gran brecha digital del sistema público costarricense, incluyendo las pocas herramientas pedagógicas con las que contaba el personal docente en este contexto; y por otro lado, durante la pandemia la suspensión de clases presenciales conllevó desafíos en lo que respecta a garantizar la calidad de educación. Sin embargo, tal como lo muestran los datos, en situaciones de crisis se pueden agudizar las desventajas históricas que viven las mujeres, ya que a pesar de la mayor participación y mejores cifras de aprobación de las mujeres durante el periodo analizado, persisten desigualdades de género arraigadas, que se evidencian con más fuerza en la segregación horizontal en áreas del conocimiento y en la distribución desigual de las tareas de cuidados, con efecto directo en su trayectoria profesional y laboral, provocando —entre otros efectos— menor participación en puestos de liderazgo y en disciplinas más relacionadas con ciencia y tecnología.

Las mujeres continúan subrepresentadas en sectores con un mayor desarrollo de competencias STEM, lo que puede evidenciar la prevalencia del impacto del currículo oculto en el sistema educativo. Devela la necesidad de capacitar periódicamente en perspectiva de género a las personas docentes para lo que la coeducación ofrece herramientas, con el fin de no fomentar sesgos y estereotipos que limiten tanto a mujeres como a hombres en su desarrollo personal y académico. La implementación de acciones dirigidas a estimular la exposición programática a estas áreas desde etapas preescolares y a lo largo de primaria y secundaria, también resulta imprescindible en el proceso de promover la participación de las mujeres en la transformación tecnológica que experimenta el mundo. Sin embargo, continúa siendo indispensable redoblar los esfuerzos para alcanzar cambios profundos en la cultura, en la forma en la cual se definen y alientan los caminos y las rutas para alcanzar los sueños dependiendo del sexo de nacimiento, el color de la piel, la zona de residencia o las situaciones de discapacidad.



ENPEDEMU: Educación afectivo-sexual contribuye a garantizar el derecho a la educación de las mujeres

Una de las áreas temáticas que se abordó en la última Encuesta Nacional de Percepción de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica -ENPEDEMU 2021- (INAMU, 2022) refiere al derecho de las mujeres a la educación, lo cual permite analizar si las percepciones de la población se acercan o se alejan de la evidencia obtenida a partir de los datos estadísticos disponibles. En la aplicación de la ENPEDEMU 2021 casi una cuarta parte (24%) de la población entrevistada nombró de manera espontánea el derecho a la educación de calidad libre de discriminación y en igualdad de condiciones, como uno de los derechos humanos de las mujeres. Sin embargo, llama la atención que al plantear la pregunta “¿Cree usted que en el país todas las niñas y mujeres disfrutan del derecho a la educación?”, un 69% de las mujeres entrevistadas contestó que sí, frente a un 72% de los hombres, es decir, aproximadamente un 30% de la población entrevistada identifica que hay limitaciones para que las niñas y mujeres gocen de este derecho que se constituye jurídicamente de acceso universal.

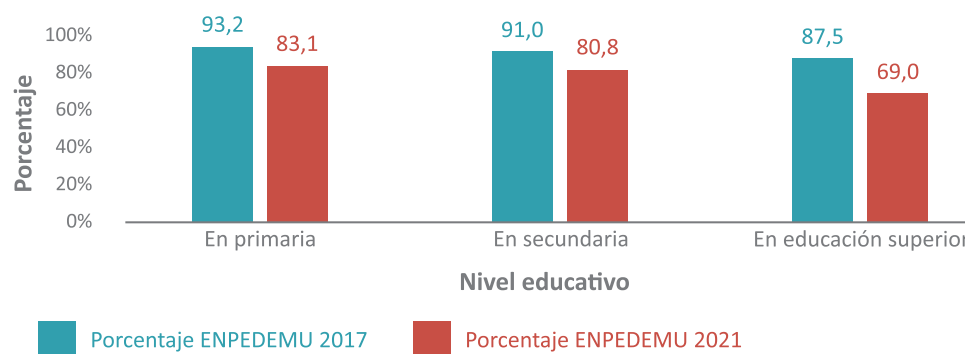
Asimismo, según la ENPEDEMU 2021, las personas opinan que las mujeres tienen menos oportunidades de con-

cluir sus estudios conforme avanza el nivel educativo (ver gráfico 21). Al consultar a las personas si en Costa Rica se dan las mismas oportunidades a las mujeres que a los hombres, más de un 80% considera que sí para el caso de primaria y secundaria. Estos porcentajes bajan en 10% aproximadamente con respecto de la ENPEDEMU del 2017. Sin embargo, es en el caso de la educación universitaria donde se perciben más dificultades por parte de la población consultada. Mientras que en 2017 un 87,5% consideró que en este nivel educativo las niñas y las mujeres tienen acceso a las mismas oportunidades para finalizar sus estudios que los hombres, para el 2021 este porcentaje bajó un 18,5%. Estos resultados evidencian que existe una mayor conciencia en la población sobre las barreras en la permanencia que enfrentan las niñas y las mujeres para finalizar sus estudios, que se agudiza cuando las mujeres desplazan parte de su tiempo a realizar labores domésticas, de cuidados y trabajo reproductivo, razón por la que su trayectoria educativa y profesional se ve pausada, ralentizada o inconclusa, tal y como se expuso en secciones atrás. El embarazo en particular fue la principal razón señalada para no concluir los estudios, según indicó el 58% de la población consultada (57% de las mujeres, 58% de los hombres) (INAMU, 2022).

Gráfico 21

Comparativo de porcentaje de percepción a la afirmación: *Las niñas y las mujeres tienen acceso a las mismas oportunidades para que finalicen sus estudios.*

ENPEDEMU 2017 y ENPEDEMU 2021.



Fuente: Unidad de Investigación, INAMU; con base en datos de ENPEDEMU 2017 y ENPEDEMU 2021.



Una educación afectivo-sexual adecuada, oportuna e integral, aunada a la disponibilidad de métodos anticonceptivos son herramientas esenciales que permiten a las personas de todas las edades tomar decisiones informadas y acordes con sus proyectos de vida. En particular, estas herramientas contribuyen a prevenir que niñas y mujeres se vean obligadas a interrumpir su educación debido a un embarazo y tener que ejercer una maternidad temprana. Resulta interesante que el 94% de las personas consultadas en la ENPEDEMU 2021 consideraron que las personas adolescentes deben recibir educación sexual. Sin embargo, a la afirmación “es correcto que las adolescentes usen anticonceptivos”, es un 74% de la población la que indica estar de acuerdo. Este dato llama a la reflexión, ya que la Encuesta Nacional de Salud Sexual y Salud Reproductiva del 2015 revela que las personas en Costa Rica están empezando a tener relaciones sexuales a edades tempranas. Un 15% de las mujeres y un 24% de los hombres con 15 años que fueron entrevistados, indicaron que ya habían tenido relaciones sexuales. Al tratarse de una realidad ineludible, se requiere blindar todos los frentes para que no se expongan a maternidades no deseadas, así como a infecciones de transmisión sexual (ITS). Se destaca al respecto de este tema que, si bien un embarazo plantea altas complejidades para una adolescente, solo un 9% de las personas consultadas consideran que al presentarse esta situación esta debe dejar su proyecto educativo para cuidar a su hija o hijo (INAMU, 2022), lo que muestra un cambio en la forma de proceder por parte de las familias y de la misma adolescente.

Una vez desarrollado el análisis de los indicadores y otros datos educativos presentados en este informe, se ofrecen en el siguiente capítulo el cierre con las principales reflexiones que permiten llegar a conclusiones sobre el estado del derecho humano a la educación de las niñas y mujeres costarricenses en este periodo. También se presentan algunas recomendaciones preliminares que inviten a generar propuestas más profundas y sistemáticas sobre los desafíos y las oportunidades que plantea la realidad educativa actual. Se requiere incidir con la implementación de medidas a corto y mediano plazo para garantizar a cada niña y cada mujer del país, mejores condiciones de acceso y calidad en su educación, en medio de una transformación tecnológica acelerada que urge de su participación.







Capítulo 4

Reflexiones finales



CAPÍTULO III

REFLEXIONES FINALES

La huelga de sindicatos de 2018 y la pandemia por el COVID-19 tuvieron efectos directos en el ámbito educativo del país, que incidieron en el deterioro que ha venido sufriendo la educación pública. El impacto de la suspensión de clases presenciales por ambos acontecimientos se refleja en los indicadores educativos examinados. Es preciso decir que durante el periodo analizado la matrícula en primaria tuvo dos años con aumentos importantes, 2019 y 2021, un año después de la huelga y el segundo año de pandemia, respectivamente. En secundaria también se registró una matrícula elevada, en este caso en 2021 y 2022, durante y postpandemia. También las bajas exclusiones en primaria dan cuenta de una mayor participación educativa de la población total. Aunque las cifras absolutas de exclusión bajan con respecto al periodo anterior, el porcentaje de niñas fue más alto que el de los niños en 2021 y 2022. En secundaria la exclusión también fue baja durante pandemia, afectando más a los hombres que a las mujeres, a excepción de 2022 por una diferencia de 3,6% a favor de los hombres para ese año. Tanto el aumento del porcentaje de matrícula como la disminución de exclusiones durante la pandemia parecen responder a la implementación de medidas de atracción y acciones particulares para casos especiales por parte de los centros educativos, que hicieron que se tradujera en indicadores de acceso alentadores.

Las tasas de escolaridad refuerzan este comportamiento. Las tasas brutas en primaria por encima de 100% apuntan a una mayor sobreedad por parte de las mujeres de la que ocurrió en el caso de los hombres, brecha que tiende a cerrarse hacia 2023. La tasa neta en primaria para el periodo analizado señala una mayor participación de niñas que de niños con la edad correspondiente. La diferencia en ambos casos fue de menos de un 1%. En el caso de secundaria las mujeres tienen una sobreedad que alcanza su punto máximo en 2021 con un 114,8%, un 9,4% más que los hombres. Esta cifra en medio del segundo año de pandemia apunta a una mayor participación de las mujeres, incluyendo aquellas que repitieron y/o que se reinsertaron en el sistema educativo³⁰, que ante la posibilidad de acceder a las clases virtuales podrían haber retomado

sus estudios. La tasa neta de secundaria muestra mejoras respecto del periodo anterior, con mayor participación de mujeres en edad para el nivel que lo mostrado en el caso de los hombres, a excepción de 2020 que presentó la cifra más baja (78% mujeres, 74,3% hombres).

Sin embargo, aunque la participación del estudiantado aumentó durante la pandemia —con respecto a años anteriores y posteriores— no significó una mejora en los porcentajes de repitencia y aprobación en ninguna de estas etapas educativas. Estos indicadores, especialmente en secundaria, confirman una insuficiente asimilación de los contenidos curriculares por parte de poblaciones estudiantiles. La tendencia ascendente en la repitencia durante este periodo y el aumento de exclusiones posterior a la pandemia, se relacionan con la interrupción del aprendizaje presencial y el abrupto paso a la educación virtual. Se evidencia que la comunidad educativa del sector público, especialmente, no estaba preparada para una transición así, afectando el rendimiento académico y el desarrollo de las habilidades sociales del estudiantado más vulnerable. Por ello es necesario profundizar sobre los efectos a mediano y largo plazo en la trayectoria de las poblaciones que fueron parte del sistema educativo durante pandemia, principalmente para el estudiantado del sector público, que puede encontrar desventajas aún más marcadas con las personas formadas en centros educativos privados y subvencionados, por ejemplo, en el acceso a las universidades públicas. Cabe resaltar que, en medio de este contexto, las mujeres obtuvieron porcentajes más elevados en aprobación y repitieron menos, tanto en primaria como en secundaria. Además, en secundaria tuvieron un porcentaje de exclusión promedio menor que el de los hombres y fueron mayoría en matrícula durante todos los años de la serie.

Estos indicadores dan muestra de una mayor participación y mejores cifras de aprobación para las mujeres. Ponen en evidencia —una vez más— las capacidades intelectuales, sociales y emocionales con las que cuentan las mujeres para afrontar los retos académicos desde edades tempranas. Es la manera en la que son socializadas las mujeres y los hombres dentro y fuera de los centros educativos, lo que limita o predetermina sus elecciones académicas y profesionales. Los efectos del currículum oculto en la educación primaria y secundaria se manifiestan después en la

³⁰ O aquellas que ingresaron al sistema con una edad mayor a la usual para el nivel.



alta segregación horizontal que se observa en la educación técnica y la educación superior, y la posterior división sexual del trabajo. En el primer caso, aunque seis de cada diez personas que matriculan en el INA son mujeres, estas son minoría en sectores productivos industriales, donde se ubican programas con mayor aplicación de tecnologías. Se aprecian algunos cambios que vale la pena destacar; primero, las mujeres aumentaron —levemente— su participación con respecto de 2017 en dos sectores productivos tradicionalmente masculinizados: Eléctrico y Mecánica de Vehículos. Segundo, bajaron algunos puntos porcentuales su participación en dos de los sectores vinculados a oficios que históricamente se han estereotipado como labores para las mujeres: Industria Alimentaria y Textil. A pesar de que la presencia de las mujeres tuvo este comportamiento para 2022, en el caso del INA, las diferencias porcentuales continúan siendo significativas en sectores productivos con mayor aplicabilidad de competencias STEM, lo que representa una exclusión de las mujeres en programas formativos de alta demanda laboral y mejor remuneración, así como su sobrerrepresentación en otros sectores que no cuentan con las mismas condiciones favorables.

En la educación superior las mujeres son mayoría en todas las universidades públicas, excepto en el Tecnológico de Costa Rica (TEC). En este último caso, ha habido una mejora en los últimos cuatro años con una diferencia entre la matrícula de hombres y mujeres que se redujo un 6,2%, al comparar 2018 con 2021. No obstante, la diferencia a favor de la matrícula de los hombres continúa siendo significativa en esta universidad. Mientras tanto, la UNED cuenta con una mayor participación de mujeres, con una diferencia porcentual con respecto de los hombres que alcanzó el 38,3% en 2020. La composición de la matrícula regular para 2021 en las universidades estatales coincide con lo visto en la educación técnica, donde destaca una sobre representación de las mujeres en educación, ciencias médicas y ciencias sociales, que incluso subió con respecto de 2017. Por su parte, los hombres siguen siendo mayoría en una relación de 3 hombres por cada mujer en computación, y también es mayor su participación en las otras ingenierías y en ciencias básicas, aunque en este último caso la matrícula de mujeres subió un 16,9%, acercándose a la paridad con los hombres empadronados en esta área de conocimiento. De la misma forma que en otros niveles educativos, las mujeres son mayoría en los diplomas otorgados por las instituciones universitarias públicas y privadas.

Una mayor matrícula de hombres en el TEC, la alta segregación horizontal en ciertas disciplinas, y una mayor participación de mujeres en la UNED (educación a distancia), evidencian: 1) una reproducción de estereotipos de género en el acceso y producción de conocimiento técnico-científico con el que se sigue vinculando más intensamente a los hombres, llevándoles a ocupar más espacios en estas carreras; 2) una participación superior de mujeres en áreas del conocimiento relacionadas con cuidados a otras personas, trasladando patrones aprendidos sobre su rol en la sociedad al espacio académico y laboral; 3) una mayor necesidad de las mujeres estudiantes por distribuir su tiempo entre tareas de cuidados, especialmente las de índole reproductivo, y las labores que les demanda su proyecto educativo. La atención de estas labores por parte de las mujeres, más que de los hombres, hace que la educación a distancia se presente como una opción más viable para ellas. Se evidencia la necesidad de dirigir acciones que promuevan la exploración educativa libre de estereotipos de género, que fomente la distribución de los cuidados para que sean asumidos de forma igualitaria por parte de las familias, de modo que no sean el principal determinante de las elecciones académicas y profesionales de las mujeres.

En general, las mujeres participaron más de modalidades de estudio nocturno y a distancia, y su participación aumentó en pandemia en estas modalidades, lo que podría explicarse por la implementación de la educación virtual que permitió a muchas estudiar desde casa, apuntando a que antes no lo hicieron por brindar cuidados a otras personas, como una de las razones posibles. De las 16.816 estudiantes madres registradas por el MEP en 2022, un 46% asistían a CINDEA, constituyendo el grupo más numeroso. Estos datos coinciden con uno de los hallazgos de la ENPEDEMU 2021, en el que las personas consultadas opinaron que una de las principales razones por las que las mujeres no pueden concluir sus estudios es el embarazo. Es a través de la educación afectivo-sexual en los centros educativos que las mujeres y hombres pueden obtener la información más completa y con fundamento científico para evitar embarazos tempranos y infecciones de transmisión sexual (ITS) y, sobre todo, para promover relaciones afectivas que se desarrollen de manera sana e igualitaria.

En relación con los embarazos tempranos, además, se encontró que en el caso de III ciclo y educación diversifi-



cada diurna se dio un aumento de casos en 2019 y 2022 que es muestra de la incidencia con motivo de lapsos de suspensión de clases presenciales. La atención cercana, temprana e integral que suelen proporcionar los centros educativos a través de protocolos específicos, representa uno de los factores protectores para prevenir esta y otras problemáticas. Con la suspensión de las clases presenciales durante la pandemia, también se vio interrumpido este seguimiento, colocando a muchas estudiantes en una situación de mayor vulnerabilidad, en referencia a la detección temprana de abuso sexual, relaciones impropias, negligencia parental, entre otras. A esta situación se sumó que ante la emergencia sanitaria la prioridad fue la atención del COVID-19, por lo que en algunos de estos casos pudo no haber un adecuado acceso, intervención y/o intermediación social de autoridades de salud, hasta etapas más avanzadas del embarazo.

Para comprender de manera sustantiva lo que ocurre con el derecho de las mujeres a la educación en Costa Rica, es imperativo recuperar información que permita hacer un análisis desde el principio de interseccionalidad, que lleve a visibilizar la desigualdad que se genera como efecto de la superposición de diversas variables. Costa Rica, como país multiétnico y pluricultural reconocido así constitucionalmente por medio de la Ley No. 9305-Reforma Constitucional del Artículo 1 y, con una amplia presencia del sector educativo en todo el territorio nacional, tiene la gran oportunidad de contar con información clave relacionada a la etnia, las condiciones geográfico-territoriales, la condición migratoria y la situación socioeconómica, entre otras variables. De esta forma se pueden generar insumos para establecer de manera más certera, dónde se encuentran los principales focos de desigualdad, y así dirigir acciones que favorezcan el desarrollo educativo de las mujeres. A su vez, se requiere explorar el desarrollo de la primera etapa escolar en la que los que hábitos, comportamientos y códigos se fijan con gran éxito.

Si bien el análisis cuantitativo permite observar las diferentes tendencias de manera global, trazable y comparable, los estudios cualitativos interseccionales permiten profundizar sobre la particularidad de poblaciones específicas del crisol educativo dentro de contextos en los que influyen muchos factores. De esta forma, se puede brindar una base sólida para fundamentar las medidas que incentiven la curiosidad científica y la afición de las niñas y las mujeres por la ciencia y la tecnología, el

desarrollo de mayor confianza en sus conocimientos y su capacidad de transformarlos en aportes para la sociedad, y su capacidad de liderazgo. Los estudios que emplean técnicas de investigación tradicionales de la etnografía son una herramienta para conocer el impacto de los instrumentos de derechos humanos en la educación de las niñas y las mujeres (Muñoz, 2008). Así es posible llegar a reflexiones que superen el factor acceso y se centren en la calidad de su educación, y en cómo ello les facilita una participación no solo en todos los ámbitos del desarrollo de la vida, si no en los diferentes niveles, incluyendo los que requieren su voz y decisión.

Finalmente, ante una realidad en la que las mujeres se abren más espacios en el ámbito educativo y profesional, lejos aún de la paridad que deriva en el ámbito laboral, se destacan dos grandes retos para la sociedad costarricense. El primero es que resulta imperativo exponer a las niñas y las mujeres a una mayor experimentación con destrezas STEM, a una exploración de todas las capacidades cognitivas y emocionales como sea posible, con medidas sistemáticas a lo largo de su formación educativa que fomenten su participación y liderazgo, encaminadas al alcance de la paridad en todas las áreas de conocimiento, en todos los segmentos y/o niveles, incluyendo en aquellos desde los que se toman decisiones. Como segundo gran reto, es relevante comprender las circunstancias en las que las mujeres estudiantes enfrentan la crianza de sus hijas e hijos mientras cumplen con sus compromisos educativos, para evaluar posibles medidas que les faciliten mantenerse en el sistema sin que las tareas reproductivas representen una barrera a los desafíos inherentes de su proceso educativo. Sin duda, los cuidados son un gran aporte al desarrollo social y económico del país, por lo que la corresponsabilidad en su atención debe ser asumida por las familias, las empresas, instituciones y el Estado. La labor que implican los cuidados no debe seguir recayendo solo en las mujeres, quienes los han llevado sobre sus hombros de manera invisibilizada y normalizada, renunciando, ralentizando y/o postergando su crecimiento personal a causa de ello. Para que el cambio cultural sea posible, se requiere que la educación esté libre de la reproducción de estereotipos de género dentro y fuera de las aulas, incluso antes de entrar en ellas, que derive en mayor autonomía social y económica para las mujeres, camino a una convivencia cada vez más igualitaria.





Referencias bibliográficas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Velázquez, S. & Pedraza-Amador, E. (2020). La brecha digital de género como factor limitante del desarrollo femenino. *Boletín Científico INVESTIGIUM de la Escuela Superior de Tizayuca*, 5(10), 22-27.
- Arabit García, J., Prendes Espinosa, M. P. & Serrano Sánchez, J. L. (2021). La enseñanza de STEM en Educación Primaria desde una perspectiva de género. *Revista Fuentes*, 23(1), 64-76.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Cabeza Leiva, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía magna*, (8), 39-45.
- Castillo Sánchez, M., & Gamboa Araya, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades investigativas en educación*, 13(1), 391-407.
- Chaves, E. (2020). Crisis del sistema educativo costarricense a consecuencia de las huelgas y la pandemia: efectos en la alfabetización estadística. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*. 2020. Año 15. Número 19, 54-72. Costa Rica. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/45219>
- Chesney Lawrence, L. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 11(11), 51-72.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *Autonomía de las mujeres e igualdad en la agenda de desarrollo sostenible*. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40633/4/S1601248_es.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016, 25 a 28 de octubre). *Estrategia de Montevideo para la Implementación de la Agenda Regional de Género en el marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41011/1/S1700035_es.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022a). *Hacia la transformación del modelo de desarrollo en América Latina y el Caribe: producción, inclusión y sostenibilidad 2022*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48308/S2200584_es.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022b). *Costa Rica: Documento de insumo sobre brecha digital de género*. CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2023). *La igualdad de género y la autonomía de las mujeres y las niñas en la era digital*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48701-la-igualdad-genero-la-autonomia-mujeres-ninas-la-era-digital-apor-tes-la>
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2023). Capítulo 2. Educación Preescolar, General Básica y Diversificada en Costa Rica. *Estado de la Educación*. 85-160. Costa Rica.
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2023). Capítulo 5. Educación superior. *Estado de la Educación*. 253-320. Costa Rica.
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2023). Capítulo 6. La participación de las mujeres en las áreas STEM. *Estado de la Educación*. 321-340. Costa Rica.
- Croce, J. (2013). *Transformando la Educación: una propuesta con perspectiva de género para un bachillerato más inclusivo*. Zona Franca, (22), 21-30. [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(esp\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(esp).pdf)
- Donoso Vázquez, T., Estradé, S. & Vergés, N. (2022). *Brecha digital de género*. Documentos de trabajo (Fundación Carolina): Segunda época, (70), 1. <https://www.fundacioncarolina.es/catalogo/brecha-digital-de-genero/>
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). (2023). *III Informe Regional del Sistema FLACSO. Políticas públicas de igualdad de género en América Latina y el Caribe en el siglo XXI: nuevos protagonistas y viejos dilemas en tiempos de incertidumbre*. FLACSO. <https://www.flacso.edu.mx/informe-regional-del-sistema-flacso/>



- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficante de sueños.
- Fernández Rius, L. (2012). *Género y ciencia: entre la tradición y la transgresión*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Fleta-Asín, J., & Pan, F. (2017). *Segregación horizontal y vertical de género en el profesorado*. Acciones e investigaciones sociales, (37), 187-214.
- Gallardo-López, J. A., & Gallardo Vázquez, P. (2018). *Coeeducación e igualdad de género*. <http://hdl.handle.net/10433/6780>
- Gil Juárez, A., Vitores González, A., Feliu, J., & Vall-Llovera Llovet, M. (2011). *Brecha digital de género: Una revisión y una propuesta*. Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información.
- Guatrochi, M., Delfederico, F., Irueste, P. & Pacheco, S. (2020). Nuevas configuraciones familiares: tipos de familia, funciones y estructura familiar. *Revista Redes*, (41), 11-18. <https://www.redesdigital.com/index.php/redes/article/view/44/28>
- Guzmán, V. (2002). *Gobernabilidad democrática y género, una articulación posible*. <http://www.cepal.org/mujer/noticias/noticias/9/10639/vguzman.pdf>
- Instituto Nacional de Aprendizaje (INA). (2018). *INA en Cifras Instituto Nacional de Aprendizaje*. Año 18 NO 18 2017 San José, Costa Rica. INA, 2018. https://www.ina.ac.cr/transparencia/Documentos%20compartidos/INA_en_cifras/INA_cifras_2017.pdf
- Instituto Nacional de Aprendizaje (INA). (2023). *INA en Cifras Instituto Nacional de Aprendizaje*. Año 23 NO22 2021 San José, Costa Rica. INA, 2022. https://www.ina.ac.cr/transparencia/Documentos%20compartidos/INA_en_cifras/INA_cifras_2022.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2021). *Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) Indicadores educativos 2018-2021*.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2023). *Población total de costa rica es de 5.044.197 personas*. <https://inec.cr/noticias/poblacion-total-costa-rica-5-044-197-personas>
- Instituto Nacional de la Mujer (INAMU). (2022a). *Documento de Trabajo Interno para apoyar el trabajo de INAMU en la incorporación del tema de Brecha Digital de Género en el Informe de Derechos de las Mujeres*. Costa Rica.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). (2011). *Primer Estado de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica*. Departamento Especializado de Información, Unidad de Investigación.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). (2015). *Segundo Estado de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica*. Departamento Especializado de Información, Unidad de Investigación.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). (2019). *Tercer Estado de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica*. Departamento Especializado de Información, Unidad de Investigación.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). (2020). *Programa de Investigación Institucional "Estado de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica" (2020-2025)*. Departamento Especializado de Información, Unidad de Investigación. <https://formatos.inamu.go.cr/SIDOC/archivosLibros/Programa%20de%20Investigaci%3n%20INAMU%202020-2025%20FINAL.pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). (2021). *Afectaciones por COVID-19 que reportan las mujeres que acuden al INAMU*. INAMU, Departamento Especializado de Información, Unidad de Investigación. <https://www.inamu.go.cr/documents/10179/1385759/Afectaciones+del+COVID-19+en+la+vida+de+las+mujeres+en+Costa+Rica.pdf/34db9aa6-aec4-47f0-9349-db52860220e7>
- Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). (2022). *IV Encuesta Nacional de Percepción de los Derechos Humanos de las Mujeres en Costa Rica (ENPEDEMU, 2021)*. Departamento Especializado de Información,



- Unidad de Investigación. <https://formatos.inamu.go.cr/SIDOC/archivosLibros/IV%20ENPEDEMU.pdf>
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC). (2020). *Estudio sobre brechas de género en el Instituto Tecnológico de Costa Rica: Periodo 2015-2020*. <https://www.tec.ac.cr/sites/default/files/media/doc/Estudio%20sobre%20Brechas%20de%20G%C3%A9nero%20en%20el%20Instituto%20Tecnol%C3%B3gico%20de%20Costa%20Rica%20Periodo%202015-2020.pdf>
- Marrero Peniche, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 43(2), 1-27.
- Martín Carrasquilla, O., Santaolalla Pascual, E., & Muñoz San Roque, I. (2022). *La brecha de género en la Educación STEM*.
- Martínez-Labrin, S., & Castelao-Huerta, I. (2023). Narrativas de subjetivación en académicas de Chile y Colombia: neoliberalismo y género en la universidad. *Quaderns de Psicologia*, 25(2), 1-22.
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2021). Indicadores del Sistema Educativo Costarricense 2010-2020. *Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública*. <https://www.mep.go.cr/tramites-servicios/indicadores-sistema-educativo>
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2022). *Informe CEDAW para el Instituto Nacional de las Mujeres*. Documento no publicado de uso interno.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2023). *Auto Tabulaciones*.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2024). *Estadísticas sobre estudiantes madres y embarazadas de primaria y secundaria*. Con base en el Informe Final del Censo Escolar del 2022 del MEP. Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2024). *Indicadores educativos varios*. Departamento de Análisis Estadística de MEP. Costa Rica.
- Mora-Olate, M. (2020). *Educación como disciplina y como objeto de estudio: aportes para un debate*. Desde el Sur, 12(1), 201-211.
- Muñoz Villalobos, V. (2008). *El derecho a la educación de las mujeres y las niñas*. En: Interpretación de los principios de igualdad y no discriminación para los derechos humanos de las mujeres en los instrumentos del Sistema Interamericano. 169-183. IIDH <http://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/a22090.pdf> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) <https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Informe sobre género: profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022b). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo>
- Programa Estado de la Nación (PEN). (2022). *Estado de la Nación 2022*. PEN. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2022/11/PEN_informe_estado_nacion_completo_2022.pdf
- Rodríguez Bustamante, A., Vicuña Romero, J. J., y Zapata Posada, J. J. (2021). *Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (63), 312-344. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a12>
- Santos, M. A. (2002). *Currículo oculto y construcción del género en la escuela*. Universidad de Málaga.
- Serret, E. (2016). *Género y democracia*. Instituto Nacional Electoral de México.
- Torres González, O., & Pau, B. (2011). Techo de cristal



y suelo pegajoso: La situación de la mujer en los sistemas alemán y español de ciencia y tecnología. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 6(18), 35-59.

Universidad Estatal a Distancia (UNED). (sf). *Características del estudiantado de la UNED*. <https://multimedia.uned.ac.cr/pem/libros/criterios-asignaturas-cursos-en-linea/chapter/caracteristicas-del-estudiantado-de-la-uned/#:~:text=En%20cuanto%20a%20la%20matr%C3%ADcula,es%20menor%20a%2029%20a%C3%B1os>

Valle, J. E. (2022). La educación en igualdad de género en la infancia y la adolescencia en las aulas españolas: Una inversión para la transformación social. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5699>

Vera-Muñoz, M. I., Vera, J. R. M., Cruz, B. C., Cañizares, F. S., & López, C. S. (2021). El estigma de género y el síndrome del impostor en las profesoras en formación de Educación Primaria. *Revista Estudios*, (43), 198-224. <https://doi.org/10.15517/re.v0i43.49325>

Villa Lever, L. (2016). *Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes*. Universidades, 66(68), 51-64.

Fuentes jurídicas nacionales

Asamblea General Constituyente. (1949, 7 de noviembre). *Constitución Política de la República de Costa Rica*. https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=871

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1990, 26 de marzo) *Ley 7142 de 1990. Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer*. Diario Oficial La Gaceta Nº 59. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/218/ley-71421990-ley-promocion-igualdad-social-mujer>

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1944, 18 de agosto). *Ley 181. Código de Educación*. <http://>

www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31486&nValor3=80855&strTipM=TC

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1998, 6 de febrero). *Ley 7739 de 1998. Código de la Niñez y la Adolescencia*. Diario Oficial La Gaceta, Nº 26. https://www.oas.org/dil/esp/codigo_ninez_adolescencia_costa_rica.pdf

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2002, 02 de mayo). *Ley 8261 de 2002. Ley General de la persona joven*. Diario Oficial La Gaceta Nº 95, del 20 de mayo de 2002. https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=48550&nValor3=95949&strTipM=TC

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2015, 24 de agosto). *Ley 9305. Reforma el artículo 1° de la Constitución Política para establecer el carácter Multiétnico y Pluricultural de Costa Rica*.

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2017, 13 de enero). *Ley 9406. Ley de Fortalecimiento de la protección legal de las niñas y las adolescentes mujeres ante situaciones de violencia de género asociadas a relaciones abusivas, reforma Código Penal, Código Familia, Ley Orgánica TSE y Registro Civil, y Código Civil* Diario Oficial La Gaceta, n° 9.

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2020, 30 de setiembre) *Ley 9617. Fortalecimiento de las transferencias monetarias condicionadas del programa avancemos*. https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=87978&nValor3=0&strTipM=TC

Ministerio de Educación Pública & Ministerio de Salud. (2022). *Resolución N° MEP-003-2022 / MS-DM-1001-2022. Reestablece la obligatoriedad de la educación presencial a partir del curso lectivo 2022 en el sistema educativo costarricense público y privado en los niveles de Educación Preescolar, I, II y III ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. Costa Rica. https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.



aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=96103&nValor3=128573&strTipM=TC

Ministerio de Salud & Ministerio de Educación Pública. (2020). *Resolución N° MS-DM-2592-2020* / MEP-00713-2020. Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-07/ms-dm-2592-2020mep-00713-2020versio%CC%81n-firmada.pdf>

Fuentes jurídicas internacionales

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2010, 16 de julio). *Consenso de Brasilia. Undécima Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*. https://www.cepal.org/notas/66/documentos/ConsensoBrasilia_ESP.pdf

Conferencia de las Naciones Unidas sobre Educación para Todos. (1990, 9 de marzo). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. (1994, 10 de junio). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Aprobada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Salamanca, España. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Foro Mundial sobre la Educación. (2000, 28 de abril) *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Aprobado en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

Organización de las Naciones Unidas (ONU) y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2007, 9 de agosto). *Consenso de Quito. Décima Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*. Quito, Ecuador. <https://repositorio.cepal.org/items/ce8abb8c-9e6d-4083-af3d-5cd23cfb08db>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1966, 16 de diciembre). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1979, 18 de diciembre). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)*. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-8&chapter=4&clang=_en

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1993, 25 de junio). *Declaración y Programa de Acción de Viena*. En Conferencia Mundial de Derechos Humanos. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1995, 15 de setiembre). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2015/01/beijing-declaration>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015, 18 de setiembre). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015, 22 de mayo). *Conferencia Mundial sobre Educación 2015. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa



Organización de los Estados Americanos (OEA). (1948, 30 de abril). *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*. <https://www.oas.org/es/cidh/mandato/basicos/declaracion.asp#:~:text=Todos%20los%20hombres%20nacen%20libres,exigencia%20del%20derecho%20de%20todos>.

Organización de los Estados Americanos (OEA). (1967, 27 de febrero). *Protocolo de Reformas a la Carta de la Organización de los Estados Americanos (B-31) "Protocolo de Buenos Aires"*. <https://www.oas.org/sap/peacefund/VirtualLibrary/ProtocolBsAs/ProtocoloBuenosAires.pdf>

Organización de los Estados Americanos (OEA). (1988, 17 de noviembre). *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o "Protocolo de San Salvador"*. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>

Organización de los Estados Americanos (OEA). (1994, 9 de junio). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención Belém do Pará)*. https://www.oas.org/dil/esp/convencion_belem_do_para.pdf

Organización Internacional de Juventud (OIJ). (2008, 1 de marzo). *Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes (CIDJ) + Protocolo Adicional*. https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=69834&nValor3=84078&strTipM=TC

Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia de Costa Rica. (1992, 11 de noviembre). *Voto 3435-92*.

UNICEF (1990, 2 de setiembre) *Convención de los Derechos del Niño*. Organización de Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Planes, políticas y programas nacionales

Instituto Nacional de Aprendizaje (INA). (2013). *Política de Igualdad de Género del INA*. Acuerdo de Junta Directiva No 007-2013-JD del 21 de enero de 2013. Costa Rica. https://www.ina.ac.cr/APIEG/Enfoque/Politica/Politica_Igualdad_Genero_I_Plan_Accion_2013-2018.pdf

Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). (2023). *Plan de Acción 2023-2026. Política Nacional para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres (PIEG) (2018-2030)*. INAMU. <https://www.inamu.go.cr/documents/10179/401246/Plan+de+acci%C3%B3n+2023-2026+PIEG/c3780d43-23f5-4749-a23e-6fb10b8f0b76>

Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). (2007). *Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género (PIEG) (2007-2017)*. INAMU.

Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). (2017). *Política Nacional para la Atención y la Prevención de la Violencia contra las Mujeres de todas las Edades de Costa Rica 2017-2032 (PLANNOVI)*. INAMU.

Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). (2018). *Política Nacional para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres (PIEG) 2018-2030*. INAMU. <https://www.inamu.go.cr/documents/10179/401246/INAMU+PIEG+2018-2030+NEW.pdf/f8333d70-df04-417e-bbe9-c48c412a3cfb>

Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). (2021). *Plan de Acción 2019 – 2022 (Ajustado en 2020 en el marco de la emergencia sanitaria). Política Nacional para la Igualdad Efectiva entre Hombres y Mujeres. (PIEG) 2018-2030*. Costa Rica. <https://www.inamu.go.cr/documents/10179/401246/PLAN+DE+ACCIÓN+PIEG+2019-2022/befaed33-688e-4872-a8b0-59225ba3ba0d>

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2007). *Política de Equidad e Igualdad de Género y su Plan de Acción*. Costa Rica. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/238/1/RCIEM215.pdf>



Ministerio de Educación Pública (MEP). (2017). *Programa de Estudios de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral*. Educación Diversificada. Costa Rica. http://cse.go.cr/sites/default/files/afectividad_y_sexualidad_integral_diversificado_2017.pdf

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2019). *Manual de atención del embarazo y maternidad em población de edad insertas en el sistema educativo*. Dirección de Vida Estudiantil, MEP. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-07/protocolo-atencion-maternidad-adolescente.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bits-treams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>







INSTITUTO
NACIONAL DE
LAS MUJERES

GOBIERNO
DE COSTA RICA

Edificio A-Sigma, Piso 1
Costado Oeste del Mall San Pedro,
Montes de Oca, San José, Costa Rica.

Tel.: (506) 2527-8400

www.inamu.go.cr

ISBN: 978-9968-25-423-6



9 789968 254236