

NOTA TÉCNICA N° IDB-TN-03032

Diversidad y brechas de representación en la fuerza laboral escolar de Latinoamérica y el Caribe

Gregory Elacqua
Graciela Pérez-Núñez
Erika Abarca
Luciana Etcheverry

Banco Interamericano de Desarrollo
División de Educación

Octubre 2024



Diversidad y brechas de representación en la fuerza laboral escolar de Latinoamérica y el caribe

Gregory Elacqua
Graciela Pérez-Núñez
Erika Abarca
Luciana Etcheverry

Banco Interamericano de Desarrollo
División de Educación

Octubre 2024

**Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo**

Diversidad y brechas de representación en la fuerza laboral escolar de
Latinoamérica y el Caribe / Gregory Elacqua, Graciela Pérez-Núñez Erika
Abarca, Luciana Etcheverry.

p. cm. — (Nota técnica del BID ; 3032)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Teachers-Supply and demand-Latin America. 2. Teachers-Supply and
demand-Caribbean Area. 3. Minorities-Education-Latin America. 4.
Minorities-Education-Caribbean Area. 5. Cultural pluralism-Latin America. 6.
Cultural pluralism-Caribbean Area. I. Elacqua, Gregory M., 1972 - II. Pérez-
Núñez, Graciela. III. Abarca, Erika. IV. Etcheverry, Luciana. V. Banco
Interamericano de Desarrollo. División de Educación. VI. Serie.
IDB-TN-3032

Palabras claves: Política docente, Diversidad en la fuerza laboral educacional,
inclusión educativa, equidad educativa, brechas educacionales.

JEL codes: I21, I24, H52

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2024 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una
licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>).
Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo
reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que
surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la
OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse
amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones
Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al
reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y
requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente
reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.





NOTA TÉCNICA

DIVERSIDAD Y BRECHAS DE REPRESENTACIÓN EN LA FUERZA LABORAL ESCOLAR DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE

Gregory Elacqua
Graciela Pérez-Núñez
Erika Abarca
Luciana Etcheverry



RESUMEN

Este estudio examina la composición demográfica del personal docente y directivo en Latinoamérica y el Caribe, así como su representatividad en relación con la población estudiantil y general. Con datos de más de cinco millones de docentes y directores escolares, se analiza la composición de género en 21 países y la composición étnico-racial en cinco países, considerando variables como el tipo de escuela, nivel de enseñanza o asignatura impartida. Dado que contar con una representación equitativa en términos de género, raza y etnicidad, en el personal docente y directivo, mejora los resultados escolares de los estudiantes, la identificación de brechas a partir de estos análisis es crucial para desarrollar políticas de contratación y promover una mayor representatividad y diversidad en la fuerza laboral escolar.



RESUMEN EJECUTIVO



Contar con una fuerza laboral escolar diversa y representativa de la población estudiantil a la que esta sirve ha demostrado tener múltiples efectos positivos en los resultados escolares. Por ejemplo, la evidencia indica que este factor puede influir en los procesos de aprendizaje y en las decisiones tomadas a lo largo de la vida escolar, incluyendo la finalización de los estudios secundarios, la postulación a universidades, la elección de carreras específicas -como las de ciencia, tecnología, informática y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés)- o las decisiones relacionadas con el ámbito laboral. Lamentablemente, en Latinoamérica y el Caribe (LAC), los datos y la evidencia disponible sobre esta correlación son limitados. El esfuerzo de este trabajo es pionero al recopilar información a nivel regional y documentar el grado de congruencia demográfica entre directores, docentes y estudiantes.

La enorme diversidad que caracteriza a la población de LAC afecta de diferentes maneras las oportunidades educativas en la región. El mayor o menor acceso a los recursos y riqueza, el género, la etnia o raza condicionan mucho las oportunidades educativas de la población. De igual manera, según la evidencia y la literatura especializada, la falta de representatividad de docentes en relación con la población estudiantil puede generar y agravar las desigualdades en los resultados escolares. Análogamente, una mayor diversidad mejora el clima escolar y eleva las expectativas académicas de los y las estudiantes.

En lo que se refiere a la dirección escolar, la literatura destaca una relación positiva entre directores pertenecientes a grupos subrepresentados, tanto en términos étnico-raciales como de género, y efectos positivos en los estudiantes y sus familias.

Dado el impacto positivo que la diversidad de la fuerza laboral docente tiene en los resultados educativos de los estudiantes, la identificación de brechas de representación a partir de esta información es fundamental para diseñar políticas de contratación e instituciones que fomenten una mayor diversidad y representatividad en la fuerza laboral escolar.

El proceso de recopilación de información puso de manifiesto la escasez y, en muchos casos, inexistencia de datos sobre género, raza, etnia y pertenencia a la comunidad LGBTQI+ en la región, revelando uno de los principales desafíos para lograr caracterizar a la fuerza laboral escolar.

Es esencial que los países reconozcan la importancia de recopilar datos sobre raza, etnia y género para cuantificar brechas de representación y su impacto en los resultados escolares.

Los hallazgos del estudio revelan que las mujeres constituyen la mayoría de la fuerza laboral docente (73%). Esta sobrerrepresentación femenina disminuye a medida que aumenta el nivel de enseñanza impartido, pasando de un 97% de mujeres en preprimaria y 76% en primaria, a tan solo un 59% en secundaria. La subrepresentación de los hombres en los niveles iniciales, debida a estereotipos, sesgos de género y expectativas sociales, tiene consecuencias en los resultados de aprendizaje de los estudiantes varones. Por otra parte, el déficit de docentes mujeres en algunas asignaturas científicas de los grados avanzados de secundaria, afecta el desempeño académico y la elección de carrera en educación superior de las estudiantes mujeres.

En las posiciones de liderazgo escolar, aunque las mujeres siguen siendo el grupo mayoritario, en la mayoría de los países analizados hay una preponderancia de hombres en cargos de dirección (38%) en comparación con los cargos de docencia (27%). Esto plantea interrogantes sobre las barreras que enfrentan las mujeres para acceder a estas posiciones, relacionadas fundamentalmente con sesgos en los mecanismos de selección o incompatibilidad con las tareas domésticas que recaen mayoritariamente sobre ellas. Además, las mujeres docentes y directoras se concentran en escuelas de áreas urbanas debido a las peores condiciones de vida y mayor incidencia de violencia de género en las zonas rurales.

En lo que se refiere a la composición racial de los docentes, se observa una menor representación de docentes blancos y una mayor representación de mestizos, afrodescendientes e indígenas. Entre estos últimos se observa también una gran precariedad laboral en comparación con sus homólogos blancos, mestizos y afrodescendientes.

Entre las medidas propuestas para conseguir una fuerza laboral diversa, equitativa e inclusiva se menciona la implementación de programas de reclutamiento específicos para grupos subrepresentados, el establecimiento de políticas de contratación inclusivas y transparentes y sistemas de evaluación y monitoreo que permitan identificar debilidades y brechas en la representatividad de la fuerza laboral escolar.

PRINCIPALES RESULTADOS

DOCENTES

El estudio comprende una muestra de casi **cinco millones de docentes en 21 países** de América Latina y el Caribe.

INCIDENCIA EN MODELOS A SEGUIR Y APRENDIZAJE:

- La baja representación de docentes hombres en los niveles iniciales (preprimaria y primaria) limita la exposición a modelos masculinos durante etapas clave del aprendizaje de habilidades fundamentales como la lectura.
- La menor representación de docentes mujeres en asignaturas STEM en el nivel secundario, particularmente en Física y Matemáticas, afecta negativamente el desempeño académico y la elección de carreras afines por parte de las estudiantes, agravando así las brechas salariales al descartar carreras con alto retorno laboral.

COMPOSICIÓN ÉTNICA Y RACIAL DE LOS DOCENTES:

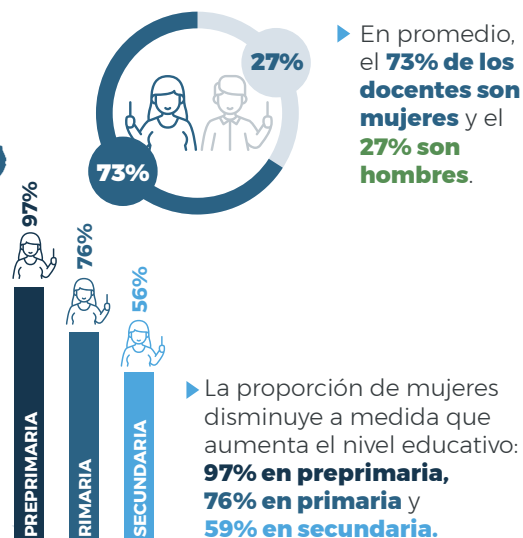
- Comparado con datos censales, hay una menor representación de blancos y una mayor presencia de afrodescendientes, indígenas y mestizos entre los docentes.
- Entre las docentes mujeres predominan las de ascendencia blanca y mestiza, mientras que los docentes hombres cuentan con una mayor presencia de afrodescendientes e indígenas. Históricamente, la docencia ha sido una vía de acceso al mercado laboral para las mujeres, lo que se refleja en la mayor representación de grupos raciales más privilegiados en comparación con sus homólogos masculinos, quienes han tenido más opciones laborales.

DESIGUALDADES DE GÉNERO Y RURALIDAD:

- Las mujeres en zonas rurales enfrentan condiciones de vida más hostiles que los hombres, lo cual se refleja en una mayor proporción de docentes mujeres en zonas urbanas en comparación con las zonas rurales, en todos los países analizados.

Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Honduras, Jamaica, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Santa Lucía, Surinam, Trinidad y Tobago, Uruguay.

COMPOSICIÓN DE GÉNERO:



DIRECTORES

El estudio incluye casi **300.000 directores escolares** en ocho países de América Latina y el Caribe.

COMPOSICIÓN DE GÉNERO:



COMPOSICIÓN ÉTNICA Y RACIAL DE LOS DIRECTORES EN BRASIL:

- La participación de personas blancas aumenta a medida que se asciende en la jerarquía escolar: **41% entre los estudiantes, 45% entre los docentes y 55% entre los directores.**
- La mayor representación de personas blancas entre los directores, en comparación con los docentes, es más pronunciada en mujeres (12 puntos porcentuales) que en hombres (4 puntos porcentuales).

CABA, Argentina; Bolivia; Brasil; Chile; Colombia; Jamaica; Perú; y República Dominicana.



1 LA DIVERSIDAD DE DOCENTES Y DIRECTORES ESCOLARES:

● UN ANÁLISIS NECESARIO

Contar con una fuerza laboral escolar diversa y representativa de la población estudiantil a la que esta sirve ha demostrado tener múltiples efectos positivos en los resultados escolares. Por ejemplo, la evidencia indica que este factor puede influir en los procesos de aprendizaje y en las decisiones tomadas a lo largo de la vida escolar, incluyendo la finalización de los estudios secundarios, la postulación a universidades, la elección de carreras específicas -como las de ciencia, tecnología, informática y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés)- o las decisiones relacionadas con el ámbito laboral. Lamentablemente, en Latinoamérica y el Caribe (LAC), los datos y la evidencia disponible sobre esta correlación son limitados¹. El esfuerzo de este trabajo es pionero al recopilar información a nivel regional y documentar el grado de congruencia demográfica entre directores, docentes y estudiantes.

La enorme diversidad que caracteriza a la población de LAC afecta de diferentes maneras las oportunidades educativas en la región. Por ejemplo, en cuanto al acceso a recursos y riqueza, en promedio, el 20% más rico de la región tiene cinco veces más probabilidades de completar el segundo ciclo de secundaria que el 20% más pobre (Hussar et al., 2020). En relación con la raza y la etnicidad², las jóvenes indígenas y las y los jóvenes afrodescendientes tienen una tasa de finalización de secundaria inferior a la de sus pares. Por ejemplo, en Guatemala, solo el 18% de las mujeres indígenas termina la secundaria, en comparación con el 47% de las mujeres no indígenas y el 28% de los hombres indígenas. En Ecuador, la tasa es del 53% para las mujeres indígenas, frente al 77% para las mujeres no indígenas y el 60% para los hombres indígenas. En Brasil, Colombia, Ecuador y Uruguay, el 61% de los estudiantes afrodescendientes concluyen la secundaria, frente al 73,5% de sus pares no afrodescendientes ni indígenas (Indicadores BID).

1. Por ejemplo, el estudio reveló que 25 países no cuentan con datos sobre la orientación sexual y la identidad de género (OSIG) de su fuerza laboral docente y directiva, lo que hizo imposible analizar la representación de personas LGBTQ+ en el sistema educativo. Otra restricción de este estudio es que no analiza la inclusión de personas con discapacidad en la fuerza laboral docente y directiva donde también existe datos muy limitados.

2. Uno de cada cuatro latinoamericanos se identifica como afrodescendiente y uno de cada diez como indígena, (Banco Mundial, 2023; UNESCO, 2023).

En cuanto a género, las mujeres en la región tienen un 30% menos de probabilidades que los hombres de tener un empleo, incluso con niveles educativos similares. Además, ganan un 23% menos que los hombres en promedio (OIT, 2020) y enfrentan una mayor probabilidad de ser pobres (Bando et al., 2019). Estas desigualdades son aún mayores cuando se trata de identidades interseccionales, es decir, cuando pertenecen a otro grupo poblacional diverso. Por ejemplo, las mujeres indígenas tienen tres veces más probabilidad de vivir en pobreza extrema en comparación con las no indígenas (ONU Mujeres, 2020). Las mujeres afrodescendientes también están en desventaja frente a las que no lo son. Así, en Brasil, Ecuador y Perú, las tasas de pobreza en hogares monoparentales con jefatura femenina afrodescendiente son casi el doble que en hogares con jefatura femenina no afrodescendiente, y el triple en Uruguay (CEPAL, 2021). Además, las mujeres afrodescendientes reciben un salario menor que los hombres y mujeres no afrodescendientes, independientemente de su nivel educativo (CEPAL, 2021).

En cuanto al rendimiento académico, las disparidades de género en la región son persistentes en las áreas STEM (CEPAL, 2019). La escasa presencia de docentes mujeres y de otros grupos minorizados en la educación secundaria, especialmente en asignaturas STEM, contribuye a la falta de modelos a seguir, lo que impacta significativamente en las decisiones de carrera de estudiantes mujeres y pertenecientes a grupos minorizados en la educación postsecundaria. De manera similar, la baja representación de docentes hombres y de grupos minorizados en los niveles de preprimaria y primaria, etapas cruciales para el desarrollo de habilidades fundamentales como la lectoescritura, puede afectar los resultados académicos iniciales y la permanencia escolar de los estudiantes varones.

Las brechas de acceso a oportunidades educativas se agravan cuando a estudiantes indígenas o afrodescendientes en contextos vulnerables se les asignan docentes con poca experiencia, quienes no necesariamente comparten un contexto sociocultural afín.³ La falta de representatividad de docentes y directores en relación con la población estudiantil puede generar y agravar las desigualdades en los resultados escolares (Grissom, Kern, & Rodríguez, 2015), lo que repercute en las brechas de conocimiento y oportunidades educativas. Estas brechas persisten a pesar de la implementación de políticas destinadas a mejorar la calidad de la educación.

3. Por ejemplo, en África subsahariana se ha documentado que las directoras de escuela aplican enfoques de liderazgo y gestión asociados a mejores resultados, tanto académicos como no académicos (Alban Conto, Guilbert & Devignes, 2023)

La literatura internacional respalda la importancia de la diversidad y la representatividad del cuerpo docente en relación con el estudiantado. Una mayor diversidad docente contribuye a mejoras en los resultados y el ambiente escolar. Un cuerpo docente diverso puede:

- ▶ Liderar con un enfoque hacia la justicia social (Gay & Howard, 2000; Oakes et al., 2002; Villegas & Lucas, 2002).
- ▶ Desarrollar una cultura escolar inclusiva que incentive la diversidad cultural, lingüística y de experiencias, propiciando el contacto intercultural (Pettigrew & Tropp, 2006).
- ▶ Implementar una pedagogía culturalmente relevante que considere las necesidades y realidades sociales, políticas, históricas y económicas de los estudiantes (Gay & Howard, 2000; Irvine, 1992; Ladson-Billings, 2014; Murrell, 2002).
- ▶ Desempeñar roles de traductores y transformadores culturales, guiando a los docentes mayoritarios, y participar activamente con estudiantes, padres y comunidades diversas (Eubanks & Weaver, 1999; Villegas & Clewell, 1998).
- ▶ Convertirse en modelos a seguir para grupos diversos (Hamann & Walker, 1993; Hernández Sheets, 2001; Villegas & Lucas, 2002; Beaman et al., 2012; Card et al., 2022).
- ▶ Beneficiar también a los estudiantes mayoritarios al servir como referentes de culturas minoritarias en posiciones respetables, contribuyendo a desmitificar estereotipos y fomentar el respeto entre distintas culturas (Cherng & Halpin, 2016; Stuart Wells et al., 2016).

Existen múltiples estudios cuantitativos y de inferencia causal que muestran los efectos positivos de la congruencia de raza, etnia y/o género entre docentes y estudiantes en el rendimiento académico (Dee, 2001, 2005, 2007; Dee & Penner, 2017; Eble & Hu, 2017; Egalite et al., 2015; Ehrenberg et al., 1995; Goldhaber et al., 2019; Paredes, 2014; Yarnell & Bohrnstedt, 2018; Card et al., 2022). Esta congruencia también se asocia con una mejora en la relación entre docentes y estudiantes, que favorece el clima de convivencia escolar (Le & Nguyen, 2019) y eleva las expectativas académicas de los estudiantes minoritarios (Ferguson, 2003). Finalmente, una mayor diversidad y la representatividad del cuerpo docente se asocia con una reducción en la aplicación de prácticas disciplinarias punitivas y de exclusión escolar (Bates & Glick, 2013; Lindsay & Hart, 2017; Wright et al., 2017).

En cuanto a la dirección escolar, la evidencia indica una correlación positiva entre los roles de liderazgo educativo y el rendimiento académico de los estudiantes, aunque esta relación no es directa (UNESCO, 2018). Según Leithwood et al. (2004), las personas en posiciones de liderazgo escolar pueden influir en el rendimiento estudiantil a través de medidas que impactan positivamente en los docentes, el personal escolar y las condiciones de la escuela. Por lo tanto, uno de los desafíos clave a la hora de evaluar el impacto de los líderes escolares es discernir sus contribuciones entre los numerosos factores que pueden incidir en el rendimiento académico.

La literatura sobre dirección escolar destaca una relación positiva entre directores pertenecientes a grupos subrepresentados, tanto en términos étnico-raciales como de género, y efectos positivos en los estudiantes y sus familias. Entre los beneficios se incluye una disminución en la brecha de aspiraciones profesionales entre estudiantes mujeres y hombres (Beaman et al., 2012), un aumento en la probabilidad de asistencia escolar (Beaman et al., 2012) y resultados positivos en el rendimiento académico (Bartanen & Grissom, 2021). Además, los directores escolares provenientes de grupos diversos tienen más probabilidades de contratar a docentes de grupos diversos, mejorando así la representación de la fuerza laboral en la escuela (Branch, Hanushek, & Rivkin, 2013; Bartanen & Grissom, 2019). Las experiencias compartidas, estilos de comunicación y valores relacionados con experiencias de género, raza y etnicidad pueden facilitar que docentes y directores con características minorizadas colaboren de manera más productiva, lo que podría redundar en una mayor retención y compromiso en la escuela.

Dado el impacto positivo que la diversidad de la fuerza laboral docente tiene en los resultados educativos de los estudiantes, la identificación de brechas de representación a partir de esta información es fundamental para diseñar políticas de contratación e instituciones que fomenten una mayor diversidad y representatividad en la fuerza laboral escolar. Este estudio, pionero en la región, contribuye a caracterizar la composición de la fuerza laboral docente y directiva en Latinoamérica y el Caribe, así como a analizar su representatividad en comparación con la población estudiantil y general. Como se verá a continuación, la falta de acceso a datos y la escasez de información sobre características étnicas, raciales y de diversidad sexual de los docentes y directores en la mayoría de los países resalta la urgencia de establecer registros de información que caractericen adecuadamente a la fuerza laboral escolar.

2. DESAFÍOS METODOLÓGICOS: ENFRENTANDO LA ESCASEZ DE DATOS



La recopilación de información demográfica para caracterizar a docentes, directores y estudiantes en cada país de la América Latina y el Caribe involucró el uso de fuentes de acceso público y de información complementaria obtenida a través de canales oficiales en los países donde estaba disponible. Los países incluidos en esta muestra son:

- ▶ Centroamérica: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, República Dominicana.
- ▶ Caribe: Belice, Guyana, Jamaica, Santa Lucía, Surinam, Trinidad y Tobago.
- ▶ Países Andinos: Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú.
- ▶ Cono Sur: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina; Brasil; Chile; Uruguay.

En cada uno de estos países, se recabó información sobre docentes, directores y estudiantes para el periodo 2015 y 2022, utilizando fuentes como ministerios de educación, institutos de estadística, censos poblacionales y organizaciones regionales. Las variables de interés utilizadas para caracterizar a docentes y directores escolares incluyeron sexo, etnia/raza, ruralidad, nivel de educación superior, tipo de contrato laboral y gestión administrativa de la escuela. Además, en el caso de los docentes, se consideraron el nivel de enseñanza y la asignatura impartida en la escuela⁴.

Los datos demográficos de docentes, y especialmente los de directores, son escasos y de difícil acceso. En casi la mitad de los países incorporados, se logró recopilar al menos una de las variables de caracterización, siendo el sexo de los docentes y directores la variable indispensable para la inclusión del país en la muestra. Debido a la escasez de microdatos censales, los datos incluidos se extrajeron principalmente de fuentes secundarias, como reportes nacionales y regionales⁵.

4. Para una lista completa de los países y sus respectivas iniciales, por favor referirse al Anexo 1.

5. Para un mayor detalle las fuentes de información y consideraciones técnicas aplicadas en cada país, por favor véase Anexo 14.

La región apenas cuenta con datos disponibles sobre la raza y etnia de los docentes⁶. De los 21 países incluidos, solo cinco disponen de esa información: Brasil, Uruguay, Perú, Ecuador y Guatemala. La obtención de esta información presenta desafíos, ya sea porque no se registra, se obtiene de manera no representativa a través de encuestas voluntarias, o simplemente no existe una posición clara sobre cómo abordar la recopilación de estos datos. En este contexto, es crucial que cada país adopte una postura clara que reconozca la importancia de recopilar datos sobre raza, etnia y género de docentes y directores, considerándolos elementos fundamentales para cuantificar las brechas de representación y comprender su impacto en los resultados escolares.

En cuanto a la variable de raza/etnia, es importante considerar la distinción entre color y raza, tal y como se aborda en los registros nacionales de los países de la región. Los datos empleados en este estudio corresponden a autoidentificaciones en categorías predeterminadas de pertenencia étnico-racial en encuestas. Estas categorías varían entre países y la autoidentificación no siempre se correlaciona con el color de la piel o con el idioma que hablan las personas, atributos que tienen asociados connotaciones de estratificación social más evidentes. Así, aunque una persona se identifique de una manera en una encuesta, otras características como el color de su piel o el idioma pueden influir más en cómo se perciben socialmente y en las oportunidades que tienen (Bailey et al., 2016, Telles 2004, Telles & PERLA, 2014).

6. También existe una notable falta de datos acerca de la orientación sexual o identidad de género (OSIG) de los docentes, lo que impide analizar la participación de personas LGBTQI+ en la fuerza laboral docente de la región. Sin embargo, hay algunos datos sobre estudiantes respecto a OSIG, como el reporte de la UNESCO del 2020 "Diversidad sexual y educación en América Latina y el Caribe: Panorama regional: Jóvenes LGBT+ e inclusión escolar en América Latina y el Caribe". Este reporte analiza la inclusión escolar de jóvenes LGBT+ en diez países de Centroamérica y América Latina, mediante la recolección de estudios cuantitativos y cualitativos realizados en distintos países. Por otro lado, el reporte del Forum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis [FONAPRACE] de 2018 en Brasil categoriza el perfil de los graduados en enseñanza secundaria, incluyendo la orientación sexual de esta población. Según este informe, el 78% de los graduados se autoidentifica como heterosexual, el 16,4% LGBQ y el 0,3% como asexual, mientras que el resto prefirió no responder.



3. RESULTADOS

3.1 CARACTERIZACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTORES POR SEXO, ETNIA Y RAZA

Resultados principales

Marcada feminización de la fuerza laboral docente.

El análisis de la matrícula de los programas de formación docente de los últimos cinco años muestra una marcada feminización de la fuerza laboral docente. Así, en promedio, las mujeres constituyen el 73% de la fuerza laboral docente en la región. La profesión docente está vista como poco atractiva para los hombres.

Menor participación femenina en cargos de liderazgo escolar.

En comparación con la fuerza laboral docente, se observa una menor participación femenina en cargos de liderazgo escolar: en promedio, hay un 62% de directoras mujeres, en contraste con el 73% de docentes mujeres. Esto podría estar motivado por la discrecionalidad de los procesos de selección y la mayor carga de responsabilidades domésticas.

Menor representación de docentes blancos.

Solo seis países de la región disponen de información sobre raza y etnia: Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, Perú y Uruguay. En todo estos países, salvo en Uruguay, existe una menor representación de docentes blancos y una mayor representación de mestizos y grupos racialmente desfavorecidos como afrodescendientes e indígenas. Esto puede deberse a que en LAC la carrera docente cuenta con poco estatus social y se considera carrera de último recurso.

Entre las docentes mujeres, más docentes blancas y mestizas.

Cuando cruzamos las variables raza y sexo, en los cuatro países para los que se tiene información, encontramos que los grupos raciales históricamente más privilegiados en la región, esto es, blancos y mestizos, tienen una mayor representación entre las docentes mujeres que entre los docentes hombres.

Las docentes mujeres suelen concentrarse en escuelas ubicadas en áreas urbanas,

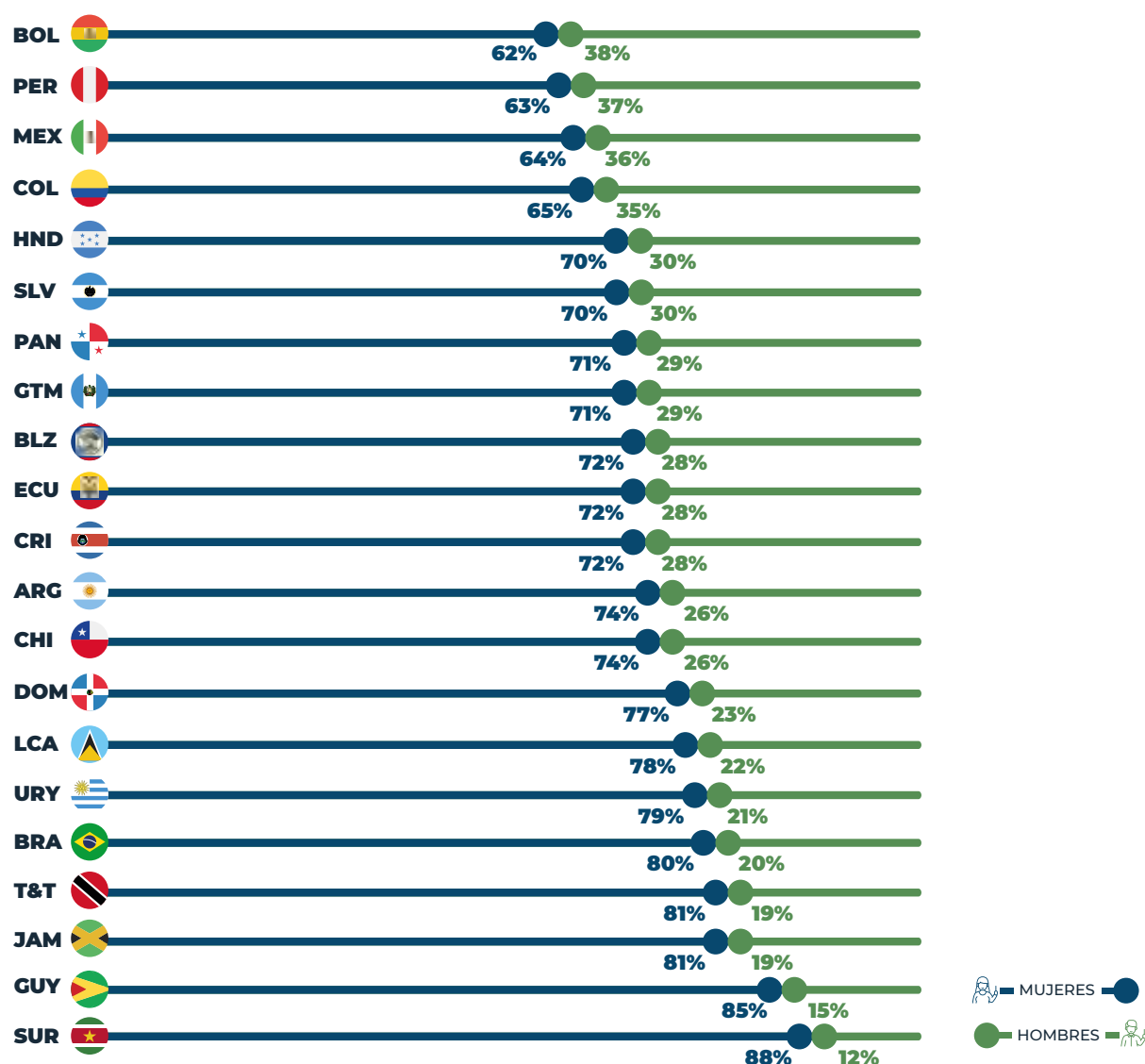
mientras que los docentes hombres, pertenecientes a grupos raciales minoritarios, están más dispuestos a trabajar en zonas remotas, donde atienden principalmente a estudiantes de esos mismos grupos. Las condiciones más adversas de las zonas rurales, junto con una mayor prevalencia de violencia de género y la concentración de tareas domésticas en las mujeres, hacen que estas opten mayoritariamente por trabajar en cargos de docencia y dirección escolar en zonas urbanas.

Feminización de la docencia y brechas de género en la dirección escolar

Una de las dimensiones que se utilizan para caracterizar a docentes y directores es la variable del sexo, que en este contexto se refiere a una categoría binaria basada principalmente en aspectos biológicos. En cambio, los datos sobre género, una variable de construcción social no binaria, son casi inexistentes en la región en lo que respecta a docentes. Los pocos informes referidos a este aspecto se centran principalmente en la población estudiantil.

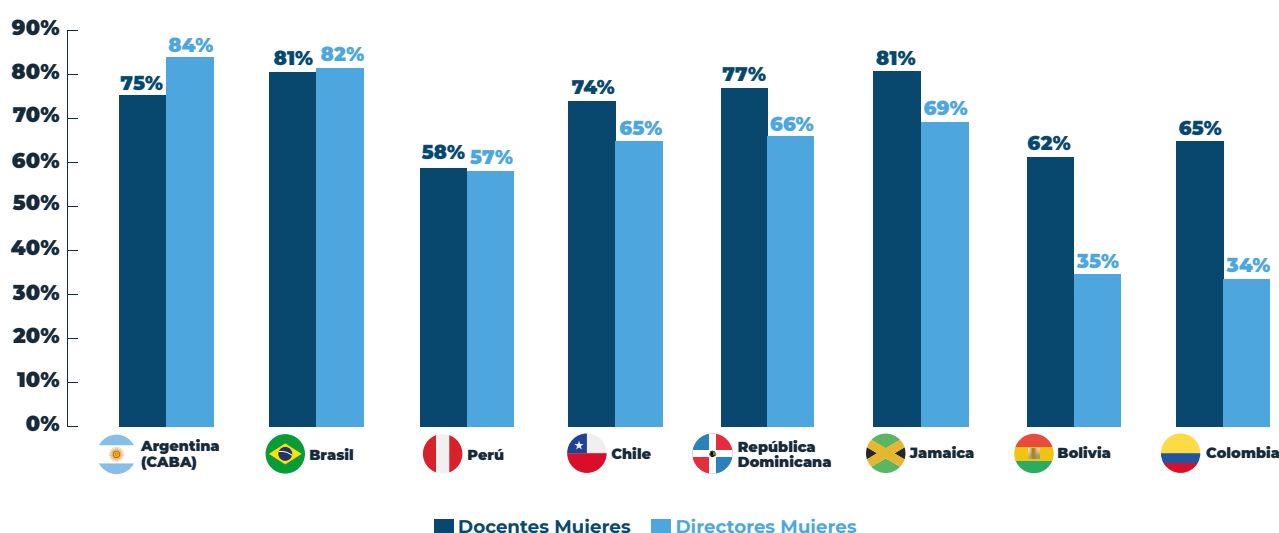
Para estudiar la variable sexo de los docentes, se consideraron los datos de 21 países de América Latina y el Caribe. El análisis de la composición de la fuerza laboral docente en ejercicio, muestra una marcada feminización (Gráfico 1), consistente con los resultados presentados por Elacqua et al. (2022) respecto de la matrícula en programas de formación inicial docente durante los últimos 5 años.

Gráfico 1. Proporción de docentes por sexo (circa 2020)



En promedio, las mujeres constituyen el 73% de la fuerza laboral docente en la región. Bolivia, Perú, México y Colombia son los únicos países con una proporción de docentes hombres superior al 30%, siendo Bolivia el país con el mayor porcentaje de hombres en su fuerza laboral docente (38%). Por el contrario, en Surinam, Guyana, Jamaica, Trinidad y Tobago y Brasil, las docentes mujeres superan el 80% de la fuerza laboral, siendo Surinam el país con la mayor representación de mujeres (88%). La revisión de estos patrones a lo largo del tiempo, confirma que han sido tendencias relativamente estables en los últimos cinco o seis años para cada uno de los países (véase el Anexo 2).

Gráfico 2. Proporción de docentes y directores escolares mujeres (circa 2021)



En solo ocho países de la región se tuvo acceso a la variable de sexo para los directores escolares (Gráfico 2). **En comparación con la fuerza laboral docente, se observa una menor participación femenina en cargos de liderazgo escolar: en promedio, hay un 62% de directoras mujeres, en contraste con el 73% de docentes mujeres.** Brasil, con un 82%, y la ciudad autónoma de Buenos Aires (CABA), en Argentina, con un 84%, superan el promedio regional de representación de mujeres en cargos de dirección escolar. En Colombia y Bolivia, se registran las mayores brechas de participación femenina en cargos de dirección escolar en comparación con la docencia, con 31 y 28 puntos porcentuales de diferencia, respectivamente.

¿Qué razones podría estar detrás de esta brecha? **A diferencia de los docentes, el proceso de selección y contratación de directores suele ser más discrecional**, guiado por consideraciones políticas a nivel local. Con las excepciones de Colombia y Perú, que cuentan con sistemas de selección de directivos centralizados y basados en méritos, en los demás países los procesos son descentralizados y con reglas menos objetivas. Esta mayor discrecionalidad tiende a afectar a grupos más subrepresentados en las esferas del poder, como las mujeres, afrodescendientes e indígenas.

Por otro lado, **las mujeres suelen ejercer liderazgos más silenciosos, que normalmente no cuentan con reconocimiento social o económico, y en tareas que son compatibles con las responsabilidades domésticas y de cuidado que recaen sobre ellas**. Como en otras profesiones, este aspecto resulta especialmente evidente en el caso del embarazo, que interrumpe la trayectoria profesional de muchas mujeres docentes y limita sus posibilidades de ascenso en la carrera. La mayor carga horaria de las posiciones de dirección escolar, sumada a las labores domésticas adicionales que asumen las mujeres, lleva a que muchas docentes mujeres se abstengan de participar en los procesos de selección para estos puestos de liderazgo. Por ejemplo, a pesar de que las mujeres constituyen el 65% de la fuerza laboral docente en Colombia, solo el 45% de los candidatos que solicitan puestos de dirección escolar son mujeres, lo que sugiere la existencia de barreras estructurales subyacentes.

A pesar de la alta proporción de docentes mujeres calificadas en la región, la alta discrecionalidad de los procesos de selección para cargos directivos y la menor participación femenina imponen barreras que afectan la progresión de las docentes mujeres a cargos de alta dirección escolar.

Por otra parte, **la baja participación masculina en la docencia refleja el hecho de que esta profesión suele ser vista como poco atractiva para los hombres** y, en cambio, parece ser una opción de refugio en comparación con otras alternativas profesionales (Elacqua et al., 2018). Los sesgos de género y las expectativas sociales asocian la elección de carreras con mayores retornos económicos y estatus social para los hombres, mientras que la docencia a menudo se percibe como una opción de último recurso. Además, la carrera docente suele vincularse con labores de cuidado históricamente atribuidas a las mujeres (López Rodríguez, 2013; García-Gomez & Muñoz-Tinoco, 2023). La evolución de los paradigmas sociales en relación con los roles de género en los últimos años podría repercutir en cambios graduales en estas tendencias.



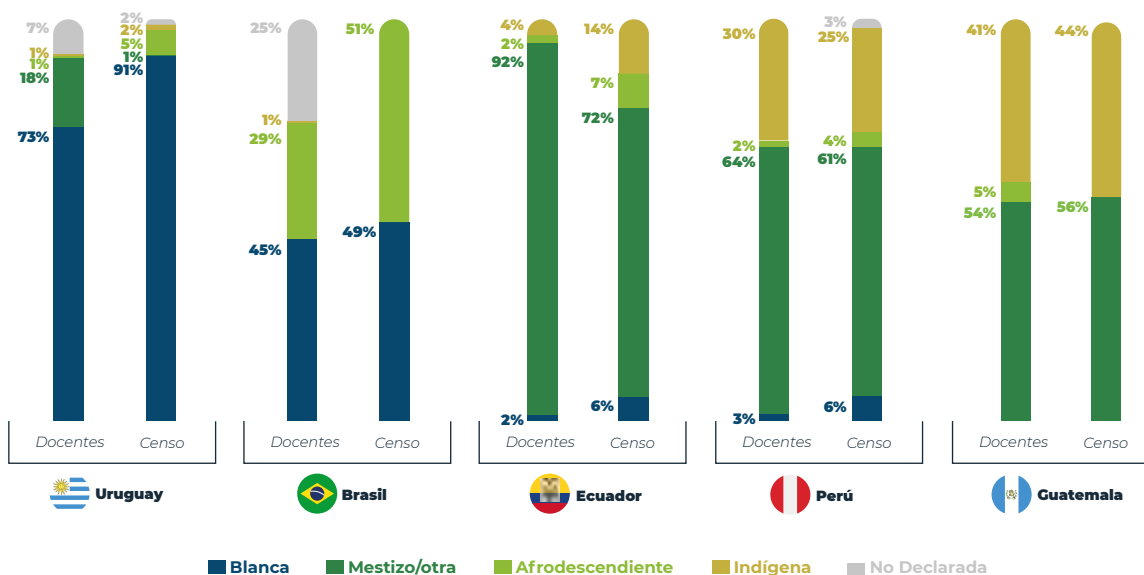
Etnia y raza: menor representación de docentes blancos

Existe abundante evidencia que documenta la incidencia de la raza y etnicidad en el nivel educativo alcanzado, las oportunidades laborales y el estándar de calidad de vida (CEPAL, 2022). Latinoamérica concentra la mayor población afrodescendiente del mundo fuera de África (Rodríguez & Mallo, 2012), y la creciente legislación que protege los derechos de afrodescendientes ha resultado en un aumento del número de personas que se identifican como tal (Banco Mundial, 2018). En lo que se refiere a los pueblos indígenas, se estima que esta población se aproxima a los 50 millones en la región, el 8% de la población total, y son quienes más sufren la inequidad en el acceso a oportunidades de desarrollo (CEPAL, 2022). De hecho, un 42,4% de la población indígena vive en extrema pobreza (CEPAL, 2022), y los estudiantes indígenas presentan las mayores brechas de aprendizaje en comparación con otros grupos más aventajados, no indígenas y no afrodescendientes (Castro Aristizabal et al., 2018; Carvalhaes et al., 2023; Madeira et al., 2014).

El desalentador panorama de los grupos étnico-raciales minorizados hace crucial un análisis detallado de la diversidad de la fuerza laboral escolar en esta dimensión. Lamentablemente, los datos de raza y etnia de docentes y directivos son escasos en la región, lo cual representa un desafío que los sistemas educativos deben afrontar, ya que la incorporación de estos datos en los registros de estudiantes, docentes y directores permitirá cuantificar las brechas étnico-raciales en educación, tanto en resultados académicos como en diversidad y representación, y así definir acciones de política pública respaldadas por esta evidencia.

En este caso, **solo seis países de la región disponen de información sobre raza y etnia: Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, Perú y Uruguay.** Para este conjunto de países, el Gráfico 3 presenta la composición étnico-racial de docentes y directores en comparación con el censo nacional más reciente de cada país. Dado que el concepto de raza es un constructo social, histórico, legal y físico (Milner, 2015), los países de la región tienen distintas categorías dependiendo de sus contextos socioculturales e históricos. Estas categorías fueron homologadas para poder ser contrastadas entre países⁷.

Gráfico 3. Composición étnico-racial de docentes en relación con el censo nacional (circa 2020)



7. En el caso de Brasil, tanto en el censo docente como en el censo nacional (2011), las categorías "Preto" y "Pardo" se agregaron bajo la denominación "Afrodescendiente". En Uruguay, utilizando datos del Censo Docente (2018), las categorías "Blanca", "Afrodescendiente" e "Indígena" incluyeron solo a personas que se identificaron con una única categoría étnico-racial. Aquellos que se identificaron con más de una categoría se registraron como "Mestiza/Otra". En Ecuador, se utilizaron datos del censo nacional (2020) y el censo de docentes más reciente. En el censo nacional (2020), quienes respondieron "otras etnias" se contabilizaron dentro de la categoría "Mestiza", y aquellos que se autoidentificaron con la etnia "Montubia" se incluyeron en la categoría "Indígena". En Perú, se utilizó el censo docente (2018) y el censo nacional (2017). En el censo nacional (2017), la categoría "Indígena" incluyó a la población Aymara, Quechua, Nativo del Amazonas y otras etnias. En la categoría "Mestiza/Otra" se incluyeron a aquellos que se autoidentificaron como de raza/etnia "Mestiza", "Nikkei", "Tusan", y "otro". En Guatemala, bajo la categoría "Indígena" se incluyeron a aquellos que se autoidentificaron como "Maya", "Garífuna" o "Xinka" en los censos docente y nacional.

Las categorías raciales utilizadas en el Gráfico 3 son el resultado de una armonización de las categorías informadas en cada país, siguiendo convenciones étnico-raciales implementadas por organismos internacionales para la región (UNESCO; UNICEF; CEPAL, 2022; Morrison & Robles, 2021). Uruguay y Brasil permiten la no declaración de etnia ni raza por parte de los docentes, siendo Brasil el país con la mayor proporción de no declarados (24,7%).

En Brasil, se observa una concordancia en la proporción de personas blancas e indígenas entre los docentes y el censo, por lo que la fracción de docentes que no declara su raza podría atribuirse a afrodescendientes (pretos y pardos). Siguiendo la literatura brasileña que destaca una historia de racismo y blanqueamiento desde tiempos coloniales (Cohen, 1994; Sansone, 1997; Souza, 1983, Chagas, 1996; Telles, 2004), las personas afrodescendientes tendrían menos incentivos para autoidentificarse como tales. Por otro lado, las políticas de acción afirmativa en educación superior que garantizan cuotas para estudiantes afrodescendientes han generado incentivos para una reclasificación sistemática en las categorías no blancas durante las últimas décadas (Guimarães, 2012; Francis y Tannuri-Pianto, 2013).

En cada uno de los países presentados en el Gráfico 3, la composición étnico-racial de los docentes, en comparación con los respectivos censos nacionales, muestra una menor representación de docentes blancos y una mayor representación de mestizos y de grupos racialmente más desfavorecidos, como afrodescendientes e indígenas. Esta tendencia difiere de la observada en Estados Unidos, donde la fuerza laboral es predominantemente blanca en comparación con la población general. Esta discrepancia podría explicarse por la percepción de la profesión docente en América Latina y el Caribe, que tiende a ser menos selectiva, cuenta con menor estatus social y aún se considera como una carrera de último recurso. Como resultado, la fuerza laboral escolar de la región se caracteriza por una mayor diversidad en términos étnico-raciales.

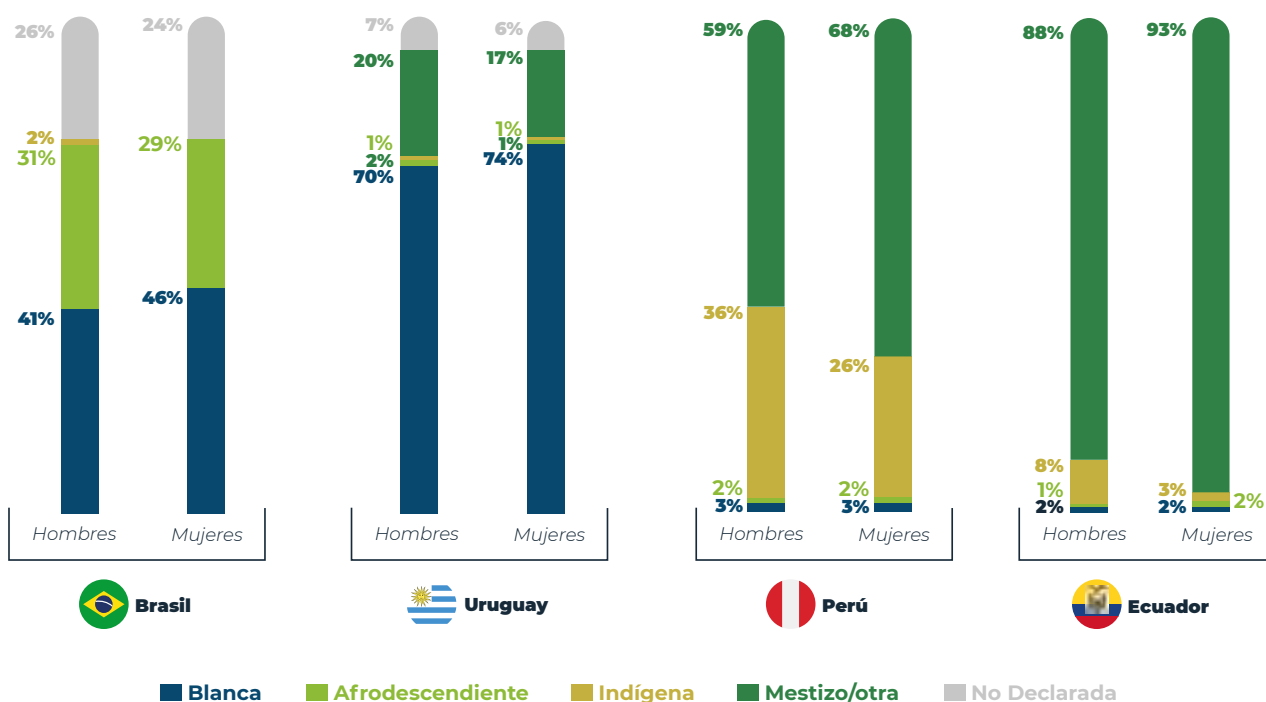




Disparidades étnico-raciales por sexo: más docentes hombres entre los grupos desfavorecidos

A continuación, se examina la composición racial de docentes por sexo en los cuatro países que cuentan con información: Brasil, Uruguay, Perú y Ecuador.

Gráfico 4. Composición de docentes por sexo y etnia/raza (circa 2020)



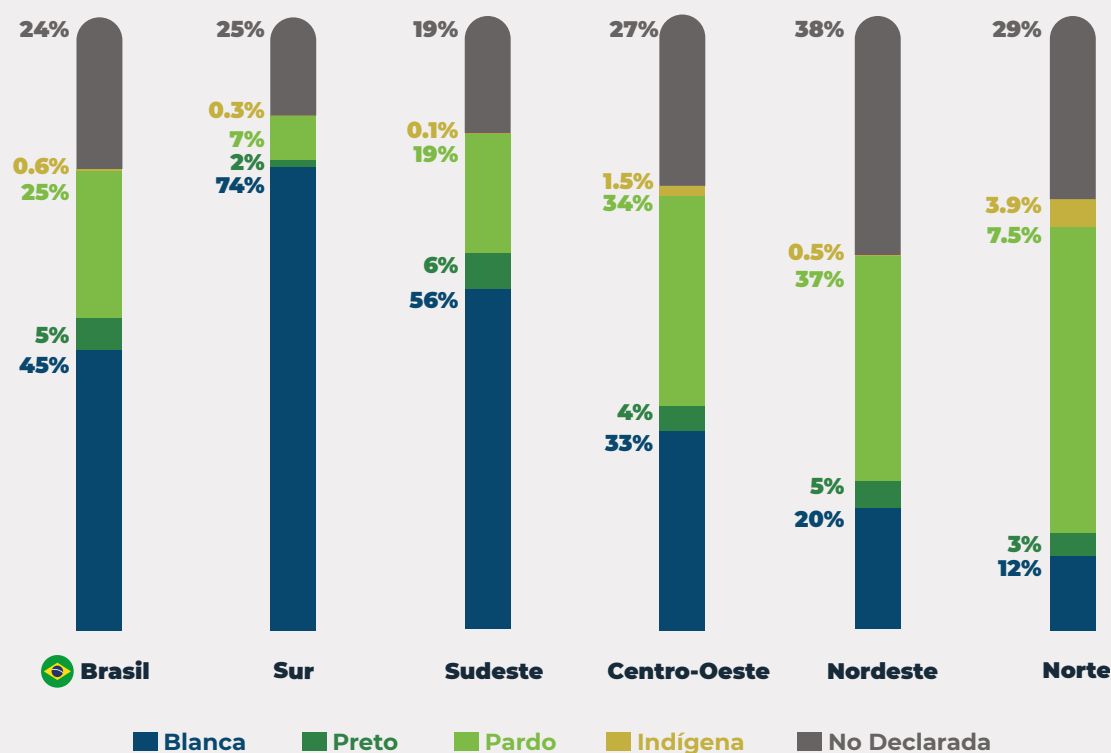
El Gráfico 4 muestra que los grupos raciales históricamente más privilegiados en la región, esto es, blancos y mestizos, tienen una mayor representación entre las docentes mujeres que entre los docentes hombres. Por ejemplo, en Brasil y Uruguay hay más docentes mujeres blancas (46% y 74%, respectivamente) que docentes hombres blancos (41% y 70%, respectivamente). En Perú y Ecuador, hay más mujeres mestizas (68% y 93%, respectivamente) que hombres mestizos (59% y 88%, respectivamente). Estos resultados indican que los hombres tienen una mayor representación en los grupos raciales más desfavorecidos, como afrodescendientes e indígenas. Por ejemplo, en Brasil y Uruguay hay más docentes hombres afrodescendientes y mestizos que mujeres en estas categorías raciales. Asimismo, en Perú y Ecuador, hay más docentes indígenas hombres (36% y 8%, respectivamente) que docentes indígenas mujeres (26% y 3%, respectivamente). Al analizar estos datos a través del tiempo, se aprecian tendencias estables para Ecuador, Brasil y Perú (Anexo 5).

Estas disparidades en la representación étnico-racial según el sexo del docente podrían atribuirse a varias razones. En primer lugar, la docencia puede percibirse como una carrera menos competitiva para los hombres, lo que podría llevar a hombres de grupos raciales minorizados, quienes también acceden en menor proporción a la educación superior, a optar por la docencia cuando logran acceder a educación superior. Por otro lado, para las mujeres, la docencia ha sido históricamente una vía de acceso al mercado laboral, lo que explica por qué los grupos raciales más privilegiados, con mayor acceso a la educación superior, están más representadas en la docencia. Adicionalmente, las docentes mujeres suelen concentrarse en escuelas ubicadas en áreas urbanas, mientras que los docentes hombres, pertenecientes a grupos raciales minorizados, están más dispuestos a trabajar en zonas remotas, donde atienden principalmente a estudiantes de esos mismos grupos.

Una mirada a las brechas de representación racial en Brasil

Considerando la marcada segregación territorial en Brasil, uno de los pocos países de América Latina y el Caribe con registros de raza, el Gráfico 5A examina la composición racial de los docentes a nivel nacional y en cada una de las cinco regiones geográficas del país.

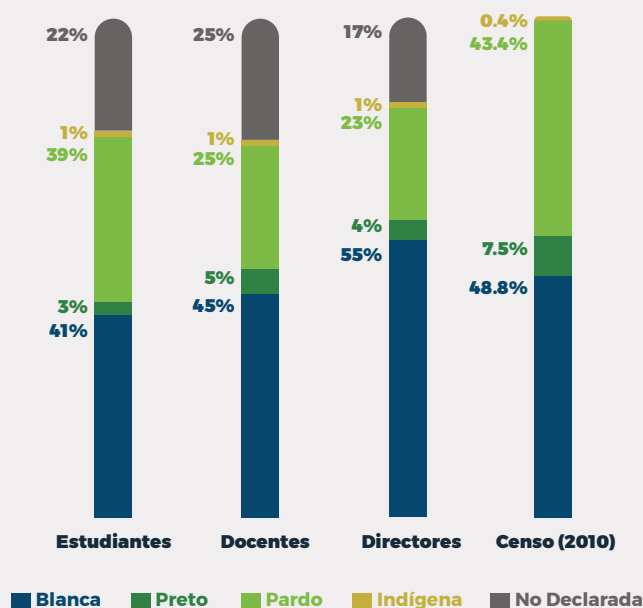
Gráfico 5A. Composición étnico-racial de los docentes en Brasil a nivel territorial (2020)



En las regiones Sur y Sudeste, económicamente más desarrolladas (Banco Mundial, 2023), hay una mayor representación de docentes blancos (74% y 56%, respectivamente) en comparación con el 45% a nivel nacional. En cambio, en las regiones Norte y Nordeste, caracterizadas por mayores índices de pobreza, se observa una mayor participación de docentes afrodescendientes (pretos y pardos) e indígenas. La región Centro-Oeste presenta una composición racial de docentes más parecida al promedio nacional.

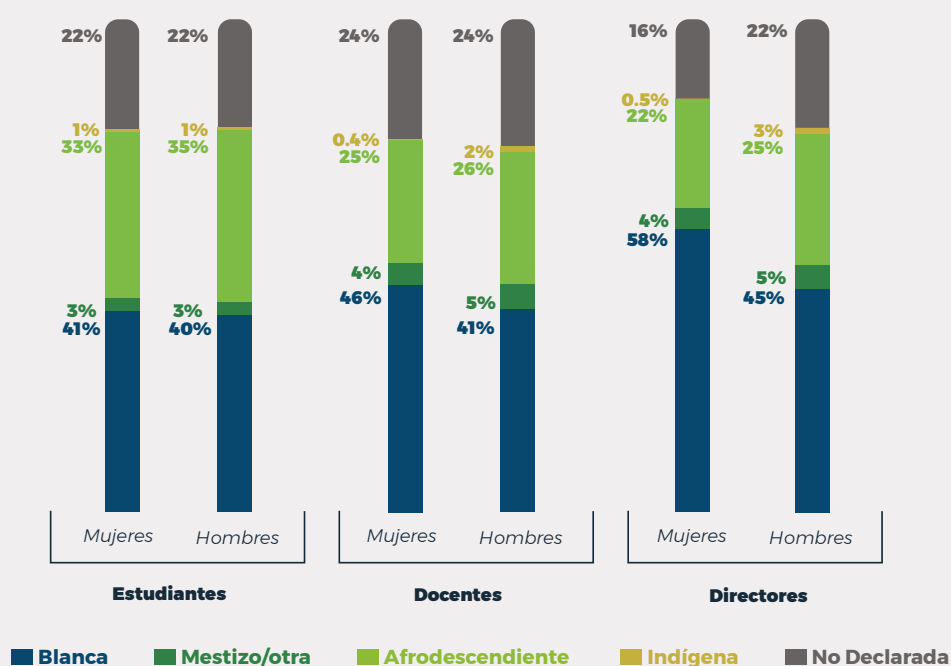
Al comparar la composición racial de estudiantes, docentes y directores, el Gráfico 5B muestra que los blancos son el grupo mayoritario, con una participación creciente según el nivel de autoridad en la escuela: 41% en estudiantes, 45% en docentes y 55% en directores escolares. En el caso de los directores, la participación de personas blancas excede en 6 puntos porcentuales al censo nacional.

Gráfico 5B. Composición racial de estudiantes, docentes y directores brasileños (circa 2020)



Al incluir la variable sexo en el análisis, el Gráfico 5C revela que la sobrerrepresentación de blancos entre los directores escolares es especialmente notable en el caso de las mujeres. De hecho, la brecha es de 12 puntos porcentuales más de directoras blancas que de docentes blancas. En cuanto a los hombres blancos, la diferencia en la mayor participación de directores es de solo 4 puntos porcentuales con respecto a los docentes.

Gráfico 5C. Estudiantes, docentes y directores brasileños según sexo y raza (circa 2020)



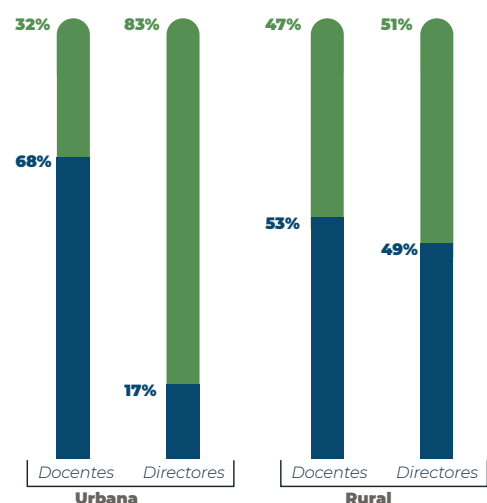
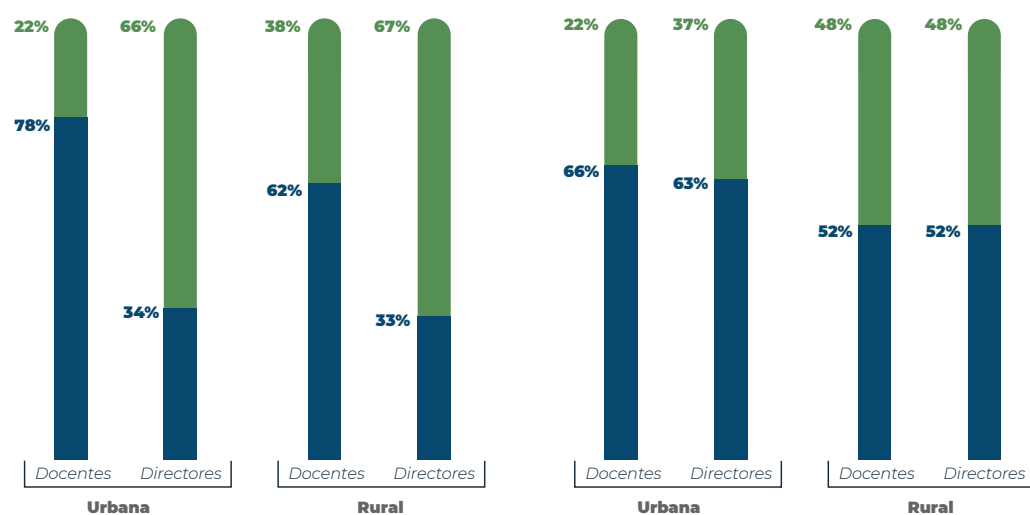
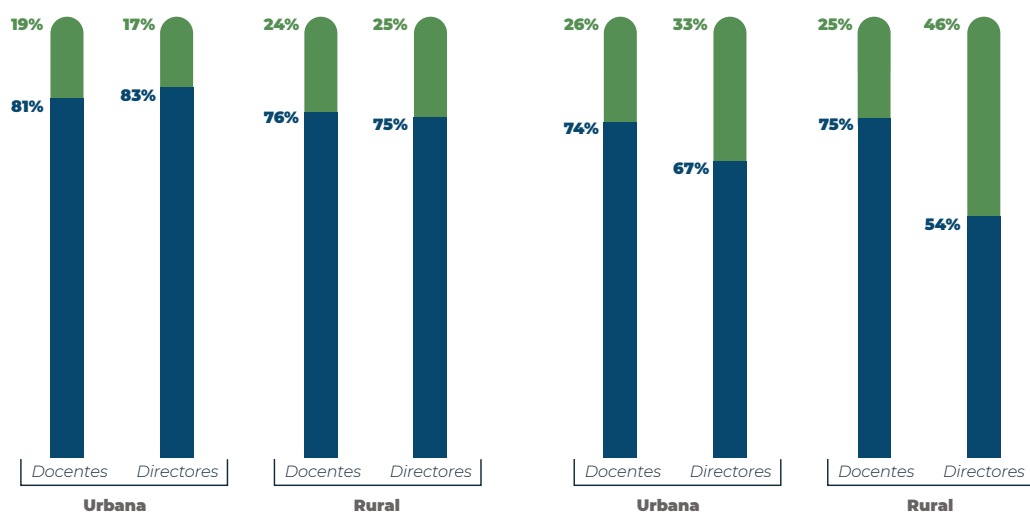


El factor rural: docentes mujeres se concentran en las ciudades

Las disparidades entre las escuelas rurales y urbanas añaden un nivel más de complejidad a las categorías previamente analizadas, ya que presentan condiciones y desafíos específicos para los docentes y directores de la región. La pobreza tiende a concentrarse en áreas rurales, donde también residen en mayor proporción las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Así, aunque los habitantes de zonas rurales representan solo el 18% de la población de América Latina y el Caribe, constituyen el 41% de quienes viven en situación de pobreza extrema (CEPAL, 2018). Generalmente, las zonas rurales carecen de servicios básicos, son de difícil acceso y sus escuelas enfrentan importantes desafíos en materia de recursos e infraestructura para ofrecer una educación adecuada (CEPAL, 2018).

Las condiciones más adversas de las zonas rurales para las mujeres (ONU Mujeres, 2018; Quesada et al., 2023), junto con una mayor prevalencia de violencia de género y la recarga de tareas domésticas, hacen que estas opten mayoritariamente por trabajar en cargos de docencia y dirección escolar en zonas urbanas (ver, por ejemplo, Bertoni et al., 2023). Esto se refleja en los datos exhibidos en el Gráfico 6, donde se observa cómo las condiciones desfavorables mencionadas desincentivan a las docentes a desarrollar su carrera profesional en áreas rurales, en todos y cada uno de los países analizados.

Gráfico 6. Composición de docentes y directores por sexo y área urbana/rural de la escuela (circa 2020)



 Mujeres
 Hombres

En contraste con las mujeres, la participación masculina en cargos de dirección escolar en áreas rurales es, en general, mayor que en las urbanas. Por ejemplo, en Chile, la participación de directores hombres en zonas rurales supera en 13 puntos porcentuales a la de zonas urbanas. En Colombia, donde las áreas rurales están marcadas por la violencia armada, los docentes hombres tienen una participación 16 puntos porcentuales mayor que en las zonas urbanas. Sin embargo, en Bolivia, aunque se sigue la tendencia general y el porcentaje de docentes hombres es mayor en zonas rurales que en zonas urbanas (47% versus 32%), es reseñable el caso de los directores hombres, con una proporción significativamente mayor trabajando en zonas urbanas en comparación con las rurales (83% y 51%, respectivamente).

La menor participación femenina en escuelas rurales, debido a la mayor incidencia de violencia de género y a la incompatibilidad con las labores de cuidado del hogar, lleva a que una mayor proporción de hombres asuma roles de docencia y dirección en las escuelas rurales.

3.2 CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES SEGÚN EL NIVEL DE ENSEÑANZA IMPARTIDO

Resultados principales

Menor proporción de docentes en preprimaria.

Al analizar la distribución de docentes según los niveles de enseñanza impartidos se observa una mayor concentración de docentes en primaria (48%), seguida de secundaria (39%) y preprimaria (13%).

Muchos menos docentes de secundaria en escuelas rurales.

Al examinar la distribución de docentes según el nivel de enseñanza impartido y la ubicación urbana o rural de la escuela, se observa que en secundaria hay una proporción significativamente menor de docentes en escuelas rurales.

Las docentes mujeres disminuyen conforme se avanza en el nivel de enseñanza.

La proporción de docentes mujeres disminuye a medida que aumenta el nivel de enseñanza impartido. En promedio, las mujeres representan un 97% de la fuerza docente en pre-primaria y un 76% en primaria, pero solo un 59% en secundaria.

Precarización de docentes y directores indígenas.

Los docentes y directores indígenas tienen contratos más precarios que sus homólogos de otras etnias.



Pocos docentes de secundaria en escuelas rurales y menos mujeres a mayor nivel de enseñanza

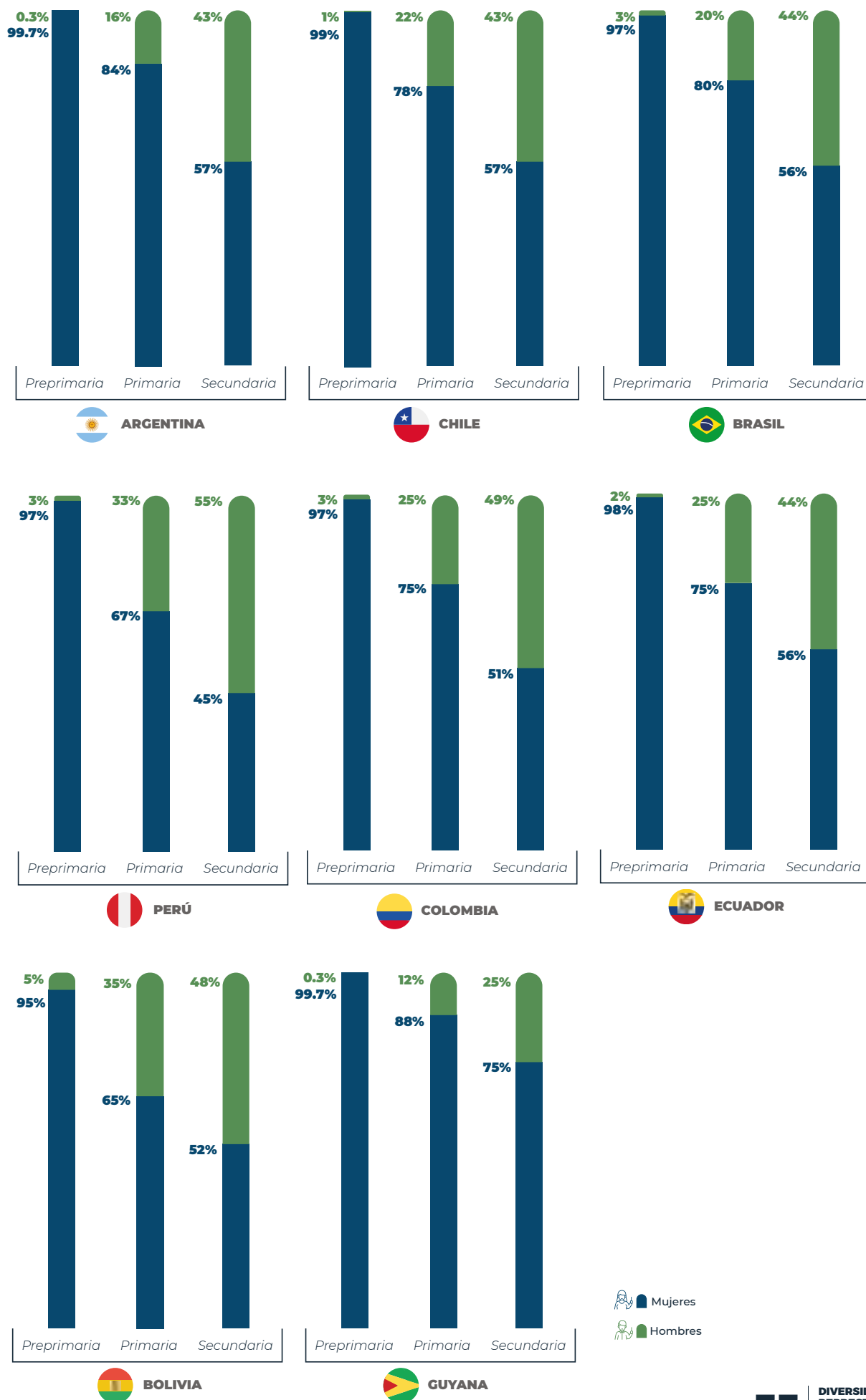
Al analizar la distribución de docentes según los niveles de enseñanza impartidos en una muestra de 19 países de la región que cuentan con información (ver Anexo 6), se observa una mayor concentración de docentes en primaria (48% en promedio), seguida de secundaria (39% en promedio) y preprimaria (13% en promedio). Se registra una menor proporción de docentes en preprimaria, representando alrededor del 10% de la fuerza laboral docente en la mayoría de los países (exceptuando a Brasil y Jamaica, donde supera el 20%). Aunque la cobertura de la educación inicial ha aumentado en la región, aún no ha logrado satisfacer completamente la demanda (Elacqua et al., 2020).

Al examinar la distribución de docentes según el nivel de enseñanza impartido y la ubicación urbana o rural de la escuela (ver Anexo 7), se observa que en secundaria hay una proporción significativamente menor de docentes en escuelas rurales. Esta escasez podría reflejar brechas de escolaridad, con menos estudiantes alcanzando la educación secundaria en las zonas rurales en comparación con las urbanas.

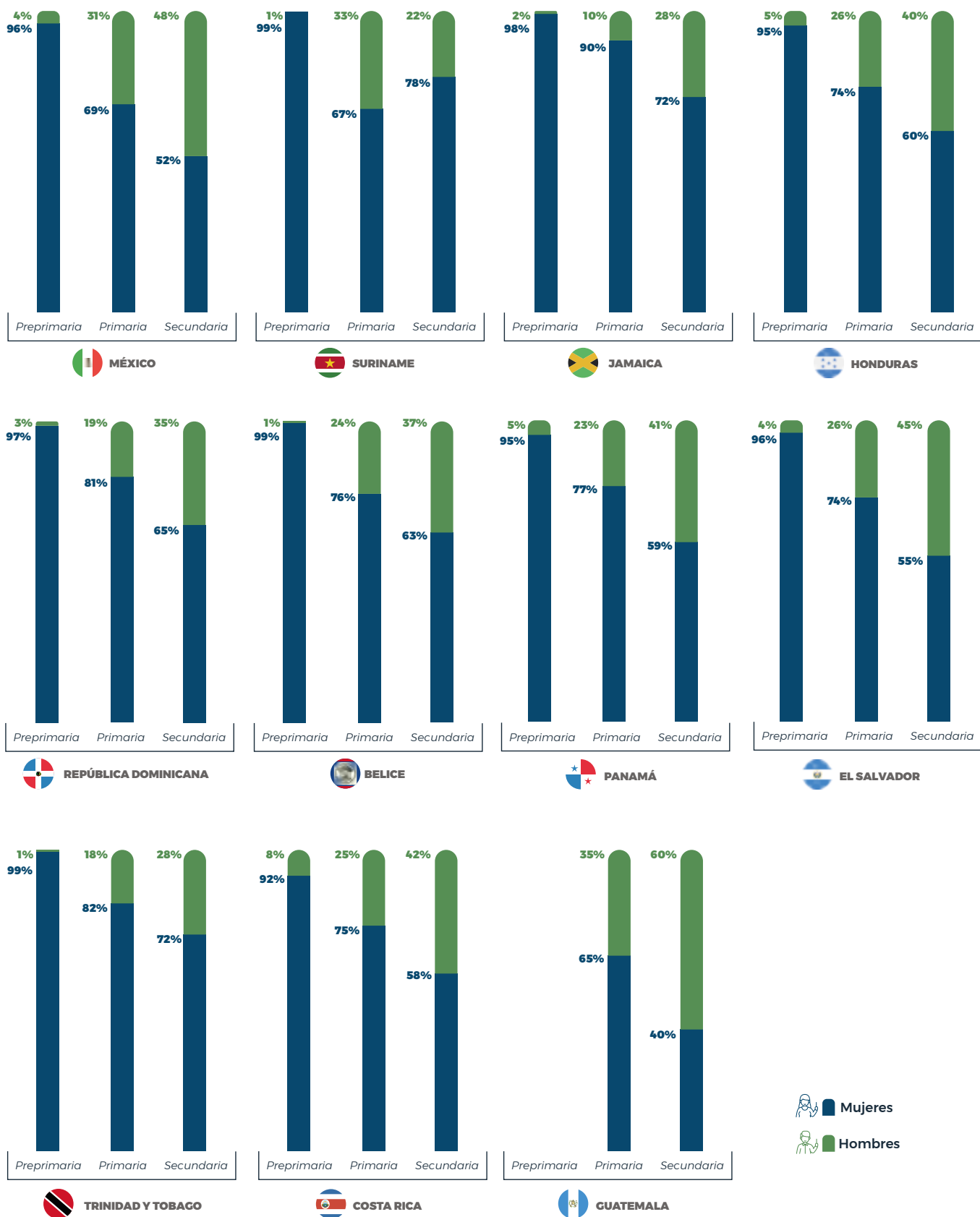
El Gráfico 7 muestra la proporción de docentes según su sexo y nivel de enseñanza impartido, utilizando los datos disponibles de los países de América del Sur y América Central y el Caribe.

Gráfico 7. Composición de docentes según sexo y nivel de enseñanza (circa 2019)

7a. América del sur



7b. América central y el caribe



En ambos gráficos se evidencia que la proporción de docentes mujeres disminuye a medida que aumenta el nivel de enseñanza impartido. En promedio, las mujeres representan un 97% de la fuerza docente en preprimaria y un 76% en primaria, pero solo un 59% en secundaria. La presencia de docentes hombres se incrementa en las asignaturas de especialidad impartidas durante los últimos años de secundaria, especialmente en las áreas de ciencias y matemáticas, lo cual se analizará en la próxima sección.

La escasa participación de docentes hombres en preprimaria y primaria podría explicarse por la persistencia de estereotipos de género que desincentivan a los hombres a elegir la carrera docente en niveles iniciales, tradicionalmente asociados al cuidado de menores (López Rodríguez, 2013; García-Gomez & Muñoz-Tinoco, 2023). Esta desigualdad en la representación docente durante los primeros años de formación escolar puede tener un impacto negativo en los estudiantes, ya que se ven expuestos a una variedad más limitada de modelos a seguir durante el aprendizaje de habilidades fundamentales como la lectura (Giese, 2018; Drudy, 2008; Cole et al., 2019), lo que puede tener repercusiones en los logros y aprendizaje futuros. Reeves (2022) propone la incorporación de más hombres a la docencia, especialmente en las etapas tempranas, como una medida para contrarrestar los resultados académicos disminuidos en los niños, una tendencia sólida en países del hemisferio norte que también se vislumbra en varios países de Latinoamérica. De hecho, en varios países de Centroamérica y el Caribe se ha documentado que, en comparación con las niñas, los niños tienen peor rendimiento académico, mayor probabilidad de deserción escolar y menores tasas de continuación de estudios postsecundarios (Welmond & Gregory, 2021; Thailinger et al., 2023).

En los países con información disponible, no se observan diferencias significativas en la composición racial de los docentes según el nivel de enseñanza impartido. En Brasil, por ejemplo, la proporción de docentes blancos y afrodescendientes se mantiene constante en los niveles de preprimaria y primaria, pero el porcentaje de docentes blancos aumenta cerca de 7 puntos porcentuales en secundaria (ver Anexo 8).

El análisis de la composición por sexo y raza de los docentes no revela diferencias sustantivas en los distintos niveles de enseñanza impartidos. Destacan los casos de Perú y Ecuador, donde hay más hombres que mujeres indígenas en todos los niveles de enseñanza, con una brecha de más de 12 puntos porcentuales en preprimaria, más de 8 puntos porcentuales en primaria y más de 3 puntos porcentuales secundaria (ver Anexo 9).

Calidad de los contratos laborales en relación con los rasgos de diversidad de docentes y directivos escolares

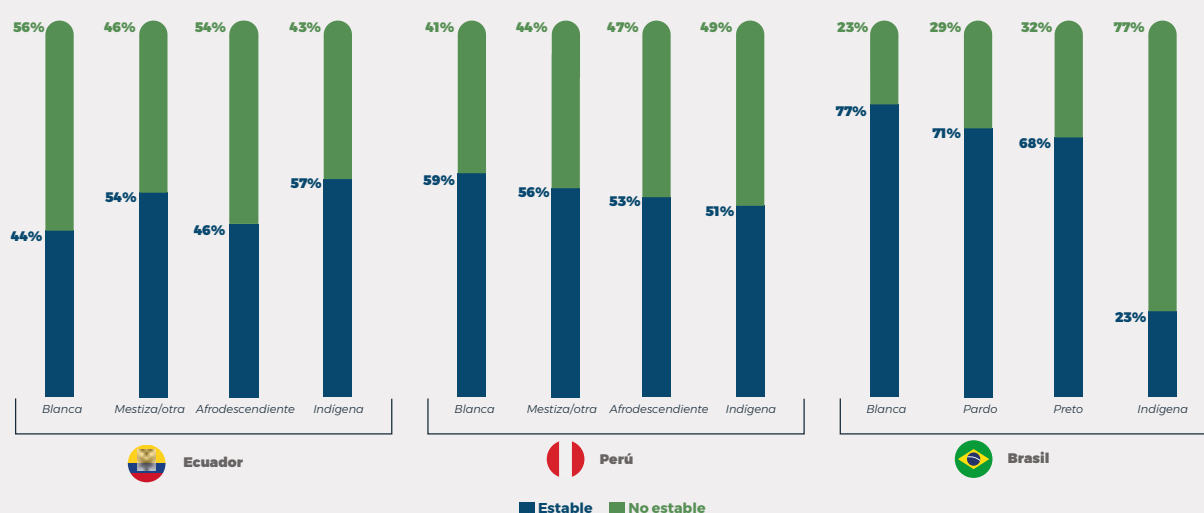
La estabilidad laboral de los docentes y directores escolares es un factor importante que influye en la calidad educativa y en la equidad de los sistemas escolares. Entender cómo varía la calidad de los contratos laborales en función de la diversidad es esencial para abordar las inequidades existentes.

Con el objetivo de caracterizar a los docentes y directores según el contexto laboral en el que se desempeñan, se analiza el tipo de contrato laboral, clasificado como “estable” y “no estable”, según el grado de precariedad, en cada uno de los seis países de la región que disponen de información: Chile, Brasil, Colombia, Perú, Ecuador y Jamaica. En el Anexo 10 se detallan los criterios de clasificación de los contratos laborales empleados en cada país.

En general, los directores tienden a tener contratos más estables que los docentes y no se aprecian diferencias significativas en la estabilidad laboral entre hombres y mujeres, ni en docentes ni en directivos. En Brasil y Colombia, los datos revelan una alta estabilidad en los contratos docentes para todos los niveles de enseñanza (por encima del 70%). En Perú, la estabilidad contractual en preprimaria y secundaria es notablemente más baja que en el resto de países, alcanzando solo el 44% y el 48%, respectivamente, alrededor de 18 puntos porcentuales por debajo de la estabilidad en primaria. Por otro lado, en Ecuador, los docentes enfrentan una situación laboral considerablemente más precaria que sus homólogos en Brasil y Colombia (ver Anexo 11).

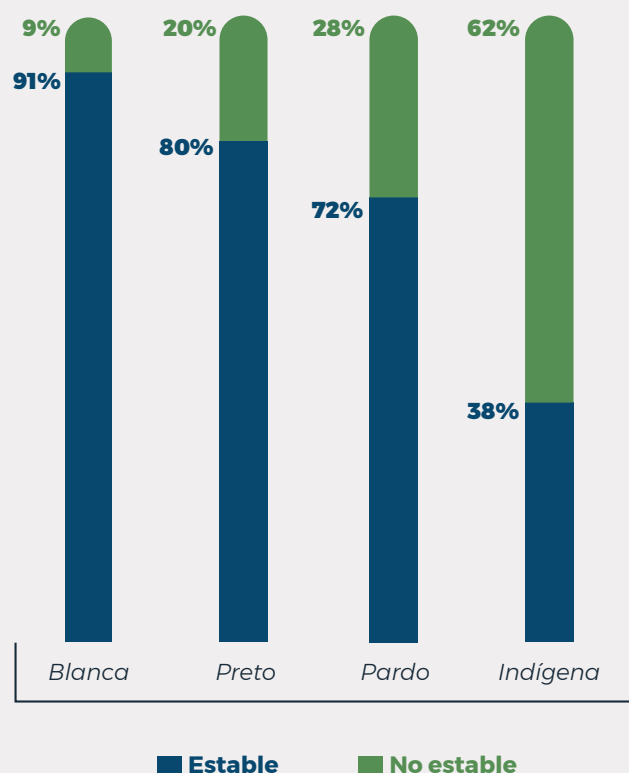
Al analizar la intersección entre las categorías étnico-raciales y los tipos de contrato laboral, el Gráfico 8A muestra que los docentes blancos y mestizos, que conforman la mayoría de la fuerza laboral docente, tienen una proporción mayor de contratos estables en comparación con otros grupos raciales. En Ecuador y Perú, la proporción de docentes con contratos precarios (“no estables”) es relativamente pareja a través de las categorías raciales. En cambio, en Brasil, el 77% de los docentes indígenas tienen contratos precarios, en contraste con solo el 23% de los docentes blancos, el 29% de los docentes pretos y el 32% de los docentes pardos. La precarización de las condiciones laborales, que afecta de manera desproporcionada a los docentes indígenas que enseñan a estudiantes de grupos minorizados, reproduce y profundiza las inequidades educativas.

Gráfico 8a. Docentes según etnia/raza y tipo de contrato (circa 2020)



En el caso de los directores escolares de Brasil, único país con datos raciales y de contrato laboral para directivos, el Gráfico 8B muestra un patrón similar al de los docentes pero con mayores tasas de contratos estables para todos los grupos raciales. Un 91% de los directores blancos tienen contratos estables, mientras que un 80% y un 72% de los directores pretos y pardos, respectivamente, también cuentan con contratos estables. En contraste, apenas un 38% de los directores indígenas tienen contratos estables.

Gráfico 8b. Directores según etnia/raza y tipo de contrato en Brasil (2020)



La extendida precarización laboral de los directores y docentes indígenas que muestran los datos analizados, pone de manifiesto condiciones que atentan contra la calidad educativa y la equidad del sistema escolar.



3.3 CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES SEGÚN LA ASIGNATURA IMPARTIDA

Resultados principales

Baja representación de docentes mujeres en Matemáticas y Física.

Las asignaturas de Lenguaje, Biología y Química tienen una representación de docentes mujeres que supera el promedio de secundaria. En cambio, en Física y Matemáticas, menos de la mitad de los docentes son mujeres.

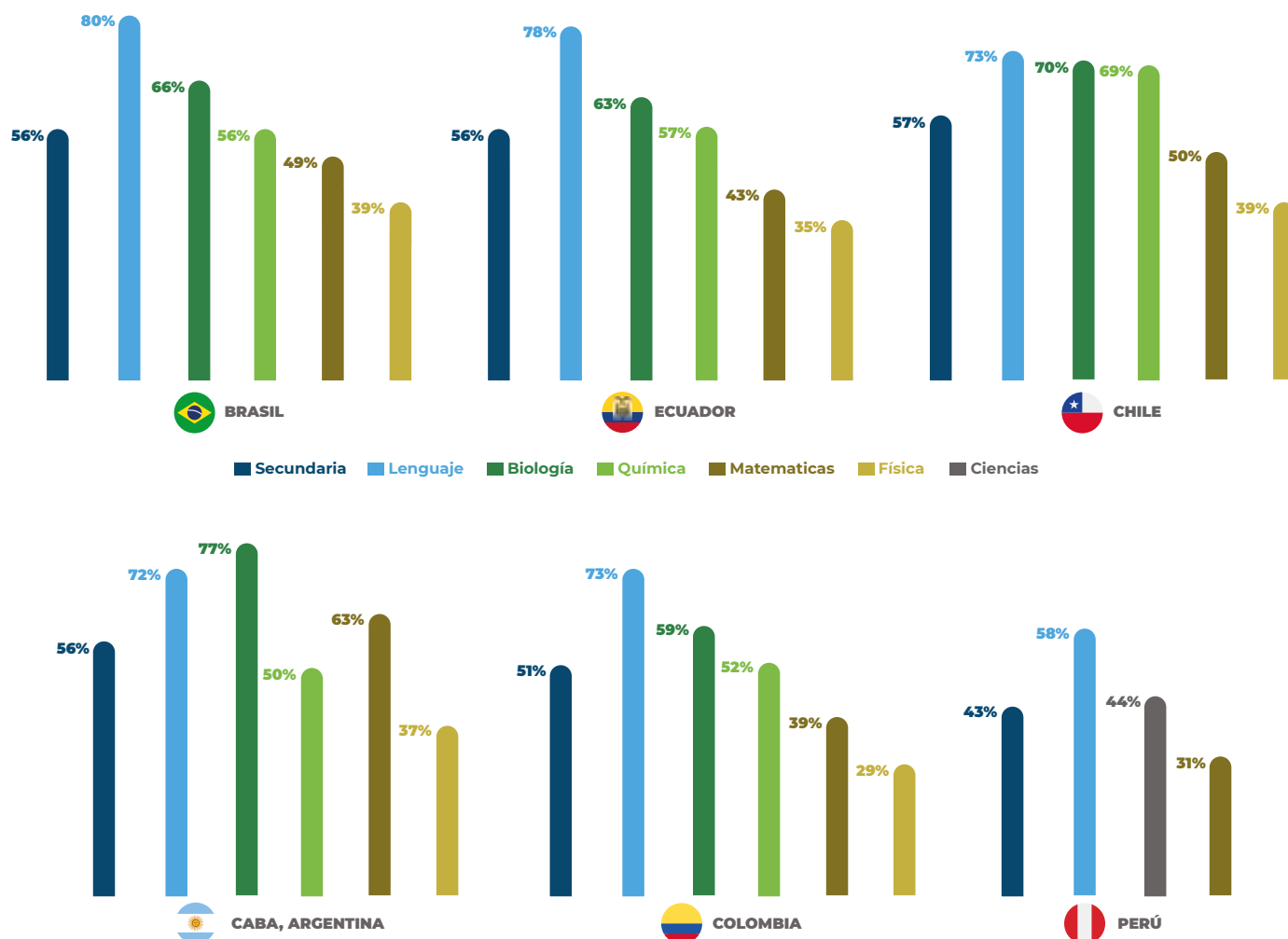


Baja representación de docentes mujeres en Física y Matemáticas

En la mayoría de los países de la región, los docentes de secundaria se especializan por asignatura. La diversidad y representación de los docentes de secundaria influyen en el desempeño académico, en las tasas de graduación, en las decisiones sobre estudios postsecundarios y en la elección de carreras. Por ejemplo, la falta de representación femenina entre los docentes de ciencias genera brechas de género que han sido ampliamente documentadas (Cantero Riveros, 2016).

Los análisis que siguen se centran en la caracterización de los docentes de secundaria que enseñan asignaturas específicas como Lenguaje, Biología, Química, Física y Matemáticas, en el conjunto de países que cuenta con este tipo de información.

Gráfico 9. Proporción de docentes mujeres según la asignatura impartida en secundaria (circa 2020)



El Gráfico 9 muestra que las asignaturas con mayor representación de docentes mujeres, superando el promedio de secundaria, son Lenguaje, Biología y Química. En Física y Matemáticas, en cambio, menos de la mitad de los docentes son mujeres en la mayoría de los países, excepto en CABA para matemáticas. Esta menor participación se ha mantenido baja y estable en el período 2015-2022 para Argentina, Brasil y Chile (ver Anexo 12).

La escasa representación de docentes mujeres en las asignaturas STEM es consistente con la evidencia internacional (OCDE, 2015). La falta de modelos femeninos enseñando estas materias en secundaria afecta el desempeño y las decisiones de los y las estudiantes, lo que puede generar prejuicios y estereotipos asociados a profesiones en estas áreas (Szenkman & Lotitto, 2020; Kerkhoven et al., 2016). Esto resulta en una menor elección de carreras afines en educación superior (Arredondo Trapero et al., 2019; Villegas Escárte, 2020) y, en consecuencia, brechas salariales al descartar carreras con alto

retorno laboral. Aunque las mujeres representan aproximadamente el 50% de los profesionales en trabajos no STEM, solo alrededor del 30% de los trabajos STEM son desempeñados por mujeres (World Economic Forum, 2023). Esta falta de diversidad no es solo una cuestión de equidad de género, sino que también se traduce en una reducción de las posibilidades de innovación y nuevas perspectivas para abordar desafíos actuales y futuros (ONU Mujeres, 2022), generando pérdidas económicas para las sociedades modernas (Soler et al., 2020).

El análisis por asignatura impartida, considerando la variable de raza/etnia, fue posible sólo en tres países: Brasil, Perú, y Ecuador (ver Anexo 13). En el caso de Brasil, se observa que hay más docentes indígenas y pardos hombres que mujeres en todas las asignaturas de secundaria. Además, los docentes blancos tienen una mayor participación en la mayoría de las asignaturas de secundaria analizadas, en comparación con el resto de las categorías étnico-raciales. En Ecuador, se aprecia una mayor proporción de docentes indígenas hombres que mujeres en todas las asignaturas. Esta brecha es particularmente notoria en Lenguaje y Biología, donde existe una diferencia de siete y cinco puntos porcentuales a favor de los docentes indígenas hombres, respectivamente.

4. DISCUSIÓN: BRECHAS, RETOS Y PROPUESTAS



Los atributos, como la etnia, raza, sexo o nivel socioeconómico al nacer, determinan posiciones sociales e influyen en las interacciones interpersonales, experiencias de vida y oportunidades de desarrollo individual. En sociedades más desiguales, estos atributos adquieren mayor relevancia en los prospectos de vida, resaltando la importancia de políticas de acción afirmativa e inclusión para lograr igualdad de oportunidades.

La evidencia internacional subraya la importancia de comprender la composición demográfica de la fuerza laboral docente y de realizar estudios que identifiquen brechas de representación en términos de género, etnia y raza, que podrían influir en el rendimiento escolar y en el ambiente de convivencia estudiantil. Este trabajo constituye un primer esfuerzo en caracterizar la composición demográfica de directores y docentes en Latinoamérica y el Caribe, así como en evaluar su nivel de representatividad en relación con el cuerpo estudiantil al que enseñan.

Este estudio se llevó a cabo mediante la recopilación de bases de datos de acceso público y la solicitud de datos sociodemográficos de docentes y directores escolares a entidades gubernamentales de los países de la región. El proceso de recopilación de información puso de manifiesto la escasez y, en muchos casos, inexistencia de datos sobre género, raza, etnia y pertenencia a la comunidad LGBTQI+ en la región, revelando uno de los principales desafíos para lograr caracterizar a la fuerza laboral escolar.

Los hallazgos del estudio indican que las mujeres constituyen la mayoría de la fuerza laboral docente (73%), evidenciando una escasez de docentes hombres en la región. Los estereotipos, sesgos de género y expectativas sociales influyen en la elección de carreras como la docencia.

La sobrerrepresentación femenina es más acentuada en los niveles iniciales de enseñanza y disminuye a medida que aumenta el nivel de enseñanza impartido, pasando de un 97% de mujeres en preprimaria y 76% en primaria, a tan solo un 59% en secundaria. La insuficiencia de docentes hombres en los niveles de preprimaria y primaria repercute en los estudiantes varones, debido a la falta de modelos masculinos y al impacto en el desarrollo de habilidades fundamentales como la lectoescritura. Por otra parte, el déficit de docentes mujeres en los grados avanzados de secundaria, y especialmente en las asignaturas relacionadas con ciencias y matemática, afecta el desempeño académico y la elección de carrera en educación superior de las estudiantes mujeres.

En las posiciones de liderazgo escolar, aunque las mujeres siguen siendo el grupo mayoritario, en la mayoría de los países analizados hay una preponderancia de hombres en cargos de dirección (38%) en comparación con los cargos de docencia (27%). Esta menor representación femenina plantea interrogantes sobre las barreras adicionales que enfrentan las mujeres para acceder a posiciones de dirección escolar, como menores incentivos para postular (ej., incompatibilidad de estos cargos con las labores del hogar que recaen sobre ellas) o sesgos en los mecanismos de selección. Al comparar la composición racial de los docentes con la población general en cada país, se observa una menor representación de docentes blancos y una mayor representación de mestizos, afrodescendientes e indígenas. Dentro de los grupos raciales minorizados, como afrodescendientes e indígenas, hay una mayor representación de hombres en comparación con mujeres. Entre los docentes indígenas, la subrepresentación de mujeres es particularmente acentuada.

En cuanto a la ruralidad, la mayor parte de las docentes y directoras mujeres se concentran en áreas urbanas, lo que se relaciona con los mayores costos de traslado y la mayor incidencia de violencia de género en las zonas rurales. Además, existe una extendida precarización de los contratos laborales de los directores y docentes indígenas, lo cual evidencia condiciones que se contraponen con el logro de calidad y equidad del sistema escolar.

Estos hallazgos, pioneros en Latinoamérica y el Caribe, subrayan la necesidad de abordar las brechas de género, etnia y raza para fomentar una fuerza laboral escolar diversa, equitativa e inclusiva, más conectada y representativa de la población de estudiantes a la que enseña.

Para concluir, se enumeran una serie de políticas y acciones que pueden ayudar a conseguir una mayor representatividad de los docentes y directivos escolares:

- 1.** Programas de reclutamiento para grupos subrepresentados. Implementar programas específicos de atracción, reclutamiento y financiamiento dirigidos a grupos subrepresentados para incentivar su participación en cargos de dirección y/o docencia en las escuelas.
- 2.** Mecanismos inclusivos de formación. Desarrollar mecanismos inclusivos de formación y capacitación, focalizados en los grupos más desatendidos de la fuerza laboral escolar.
- 3.** Políticas de contratación inclusivas y transparentes. Establecer políticas de contratación inclusivas, como sistemas centralizados de selección y asignación de docentes y directivos a las escuelas, que provean reglas objetivas, transparentes y equánimes para selección.
- 4.** Programas de mentoría y apoyo profesional para mujeres y grupos minorizados. Crear programas de mentoría y apoyo profesional diseñados para mujeres en cargos de liderazgo escolar o para docentes afrodescendientes e indígenas, que les permita mejorar, progresar en sus carreras, y superar las barreras del sistema.
- 5.** Currículo escolar inclusivo y diverso. Diseñar un currículo escolar inclusivo que refleje la diversidad cultural, étnico-racial y de género de directivos, docentes y estudiantes, promoviendo el respeto y la convivencia cívica.
- 6.** Sistema de evaluación y monitoreo de la diversidad en la fuerza laboral escolar. Establecer un sistema de evaluación y monitoreo de la diversidad de la fuerza laboral escolar, para identificar debilidades y seguir avanzando hacia mayores estándares de calidad y equidad educativa.

Estas políticas son esenciales para promover una educación inclusiva y equitativa, que garantice el desarrollo integral de todos los estudiantes y contribuya a la construcción de sociedades más justas y cohesionadas.

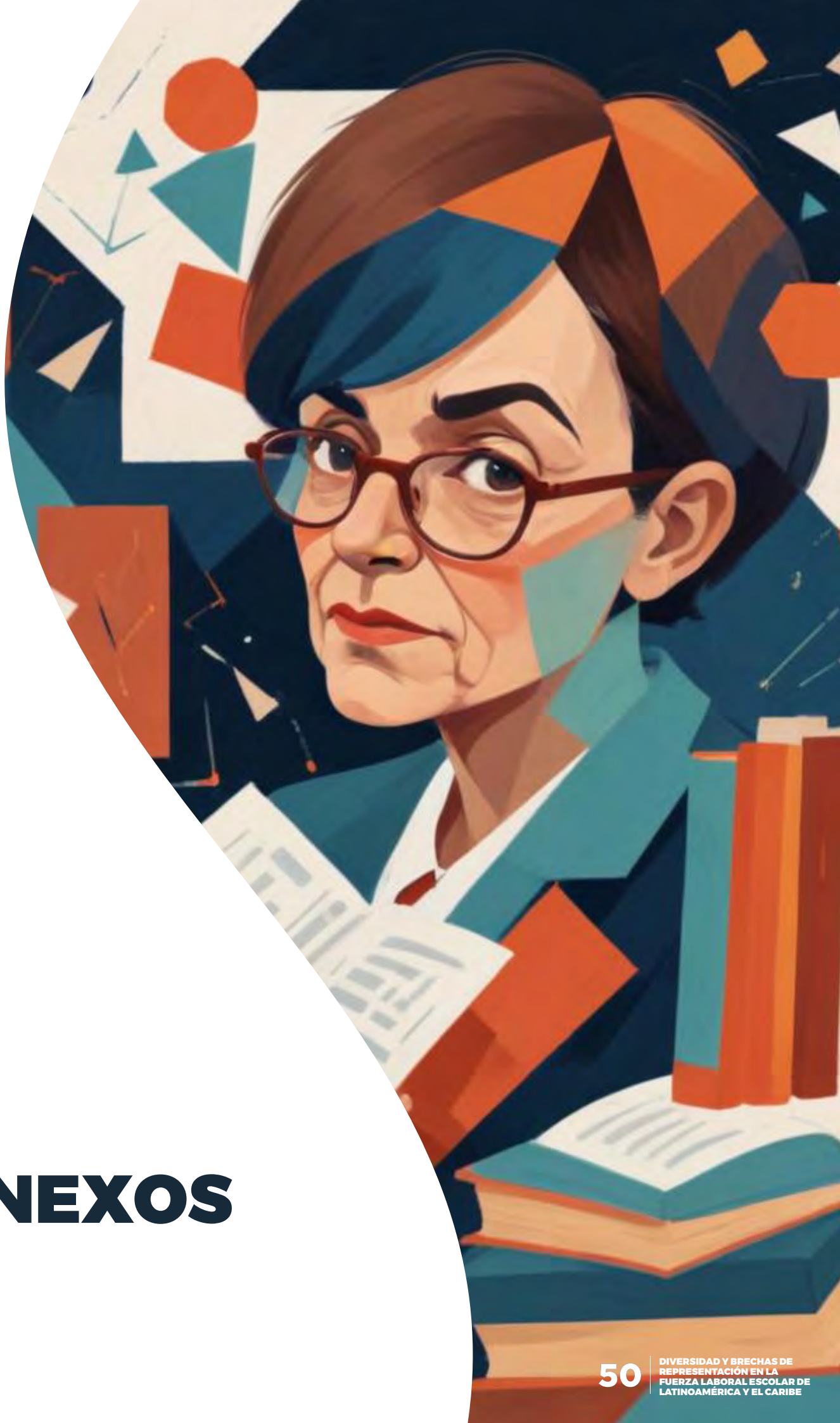
REFERENCIAS



- Arredondo Trapero, F., Vázquez Parra, J. C. & Velázquez Sánchez, L. M. (2019). STEM y brecha de género en Latinoamérica. *Revista de El Colegio de San Luis*, 9(18), 137-158.
- Alban Conto, C., Guilbert, N. & Devignes, F. (2023). The role of women school principals in improving learning in French speaking Africa.
- Banco Mundial (n.d.). *Latinoamérica indígena*.
- Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*. Washington, D.C.: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0 IGO. [pdf \(worldbank.org\)](https://www.worldbank.org/pdf/worldbank.org)
- Banco Mundial. (2018). *Afrodescendientes en Latinoamérica. Hacia un marco de inclusión*. En Grupo banco mundial.
- Banco Mundial (2023). *Afrodescendientes en Latinoamérica*.
- Banco Mundial (2023). *The World Bank in Brazil*.
- Bando, R., Berlinski, S. & Martinez Carrasco, J. (2019). *Desigualdad de género en América Latina: Un largo camino por recorrer*. June 29, 2022, BID - Ideas que cuentan website
- Bartanen, B. & Grissom, J. A. (2019) School principal race and the hiring and retention of racially diverse teachers (Working Paper). Annenberg Institute at Brown University.
- Bartanen, B. & Grissom, J. A. (2021). School Principal Race, Teacher Racial Diversity, and Student Achievement. *The Journal of Human Resources*, 1-68.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2013). School leaders matter. *Education Next*, 13(1), 62-69.
- Bailey, S., Fialho F. M. & Penner A.M. (2016). Interrogating race color, racial categories, and class across the Americas. *Am. Behav. Sci.* 60(4), pp.538-55
- Bates, L. A. & Glick, J. E. (2013). Does it matter if teachers and schools match the student? *Racial and ethnic disparities in problem behaviors. Social Science Research*, 42, 1180-1190.
- Beaman, L., Duflo, E., Pande, R. & Topalova, P. (2012). Female leadership raises aspirations and educational attainment for girls: A policy experiment in India. *Science*, 335(6068), 582-586.
- Bertoni, E., Elacqua, G., Hincapié, D., Méndez, C. & Paredes, D. (2023). Teachers' preferences for proximity and the implications for staffing schools: Evidence from Peru. *Education Finance and Policy*, 18(2), 181-212.
- Cabella, W., Nathan, M., Tenenbaum, M. (2013). *La población afrouroguaya en el censo 2011*. En *Atlas Sociodemográfico y de la Desigualdad en Uruguay*. Programa de Población. Facultad de Ciencias Sociales, p.15. Ediciones TRILCE.
- Card, D., Domnisoru, C., Sanders, S. G., Taylor, L. & Udalova, V. (2022). The Impact of Female Teachers on Female Students' Lifetime Well-Being (No. w30430). National Bureau of Economic Research.
- Castro Aristizabal, G., Giménez, G. & Pérez Ximénes-de-Embún, D. (2018). Estimación de factores condicionantes de la adquisición de competencias académicas en América Latina en presencia de endogeneidad. *Revista de la CEPAL*, 124, pp.35-59.
- Chagas, C. (1996). *Negro: Uma Identidade em Construção* (Black: An Identity in Construction). Editora Vozes
- Cantero Riveros, B. (2016). *Inclusión del género en la enseñanza de las ciencias*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carvalhoes, F., Senkevics, A.S. & Ribeiro, C.A.C. (2022). *The intersection of family income, race, and academic performance in access to higher education in Brazil*. *High Educ* 86, 591-616 (2023).
- Cherng, H. & Halpin, P. (2016). The Importance of Minority Teachers: Student Perceptions of Minority Versus White Teachers. *Educational Researcher*, 45(7), 407-420.
- Cohen, A. P. (1994). *Self-Consciousness: An Alternative Anthropology of Identity*, New York: Routledge.
- Cole, K., Plaisir, J., Reich-Shapiro, M. & Freitas, A. (2019). *Building a Gender-Balanced Workforce: Supporting Male Teachers*. *Young Children*, 74(4).
- Comisión Económica para América Latina [CEPAL] (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe. La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*.
- Comisión Económica para América Latina [CEPAL] (2021). *Conversatorio virtual: La protección social y las mujeres afrodescendientes latinoamericanas: desafíos para una reconstrucción con igualdad*.
- Comisión Económica para América Latina [CEPAL] (2018). *Panorama social de América Latina y el Caribe*.
- Dee, T. S. (2001). Teachers, race and student achievement in a randomized experiment (No. 8432). Cambridge, MA.
- Dee, T. S. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? *American Economic Review*, 95(2), 158-165.
- Dee, T. S. (2007). Teachers and the gender gaps in student achievement. *Journal of Human resources*, 42(3), 528-554.
- Dee, T. S. & Penner, E. K. (2017). The causal effects of cultural relevance: Evidence from an ethnic studies curriculum. *American Educational Research Journal*, 54(1), 127-166.
- Dixon, A. R. & Telles, E., E. (2017). Skin color and Colorism: Global research, concepts, and measurement. *Annual Review of Sociology*, 43, pp.504-424.
- Drudy, S. 2008. Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminisation. *Gender and Education*, 20 (4): 309-23.
- Eble, A. & Hu, F. (2017). Role Models, the Formation of Beliefs, and Girls' Math Ability: Evidence from Random Assignment of Students in Chinese Middle Schools. *Review of Economics and Statistics*, 83(February).
- Egalite, A. J., Kisida, B. & Winters, M. A. (2015). *Representation in the classroom: The effect of own-race teachers on student achievement*. *Economics of Education Review*, 45, 44-52.

- Ehrenberg, R. G., Goldhaber, D. D. & Brewer, D. J. (1995). Do Teachers' Race, Gender, and Ethnicity Matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Industrial and Labor Relations Review*, 48(3), 547-561.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V. & Paredes, D. (2018). Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?. Inter-American Development Bank.
- Elacqua, G., Soares, S., Marotta, L., Martínez, M., Montalva, V., Olsen, W., Sofie, A. & Méndez, C. (2020). El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo. Banco Interamericano de Desarrollo [BID].
- Elacqua, G., Jaimovich, A., Pérez-Nuñez, G. & Hincapié, D. (2022). ¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y el Caribe?: tendencias y desafíos en el perfil de futuros docentes.
- Eubanks, S. C. & Weaver, R. (1999). Excellence through diversity: Connecting the teacher quality and teacher diversity agendas. *Journal of Negro Education*, 68(3), 451-459.
- Ferguson, R. (2003). Teachers' perceptions and expectations and the Black-White test score gap. *Urban Education*, 38(4), pp.460-507.
- Forum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis [FONAPRACE] (2019). V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IDES - 2018.
- Francis, A. & Tannuri-Pianto, M. (2013). Endogenous race in Brazil: affirmative action and the construction of racial identity among young adults. *Economic Development and cultural change*, 61(4), 731-753.
- García-Gómez, S. y Muñoz-Tinoco, V. (2023). Sin maestros de Educación Infantil, una ausencia que permanece. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 20-34.
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16.
- Giese, R. (2018). Boys: What It Means to Become a Man. Toronto, ON: HarperCollins.
- Goldhaber, D., Theobald, R., & Tien, C. (2019). Why we need a diverse teacher workforce. *Phi Delta Kappan*, February, 25-30.
- Grissom, J. A., Kern, E. C., & Rodriguez, L. A. (2015). The "Representative Bureaucracy" in Education: Educator Workforce Diversity, Policy Outputs, and Outcomes for Disadvantaged Students. *Educational Researcher*, 44(3), 185-192.
- Guimarães, A. (2012). Colour and race in Brazil: from whitening to the search for Afro-descent. En Francisco Bethen-court, and Adrian Pearce (eds), *Racism and Ethnic Relations in the Portuguese-Speaking World* (pp. 16-34).
- Hamann, D. L. & Walker, L. M. (1993). Music Teachers as Role Models for African-American Students. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 303-314.
- Hernández Sheets, R. (2001). Trends in the scholarship on teachers of color for diverse populations: Implications for multicultural education. *Equity and Excellence in Education*, 34(1), 26-31.
- Hussar, B., Zhang, J., Wang, K., Roberts, A., Cui, J., Smith, M., Bullock Mann, F., Barmer, A. & Dilig, R. (2020). *The Condition of Education 2020* (NCES 2020-144).
- Irvine, J. J. (1992). Making teacher education culturally responsive. In M. Dilworth (Ed.), *Diversity in Teacher Education: New Expectations*. Washington, DC: American Association of Colleges for teacher education.
- Kerkhoven A. H., Russo P. Land-Zandstra A. M., Saxena A., Rodenburg F. J. Gender Stereotypes in Science Education Resources: A Visual Content Analysis. *PLoS One*. 2016 Nov 16;11(11):e0165037.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
- Le, K. & Nguyen, M. (2019). Racial / Ethnic Match and Student-Teacher Relationships (Working paper No. 105390).
- Lee, S., Turner, L. J., Woo, S. & Kim, K. (2015). The impact of school and classroom gender composition on educational achievement. Unpublished manuscript. Department of Economics, University of Maryland, College Park.
- Leithwood, K. A., Louis, S. K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning: A review of research from the Learning for Leadership project. En *Review of Research*.
- Lindsay, C. A. & Hart, C. M. D. (2017). Exposure to Same-Race Teachers and Student Disciplinary Outcomes for Black Students in North Carolina. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 485-510.
- López Rodríguez, S. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Sinéctica*.
- Madeira, R. & Rangel, M. (2014). Racial Achievement Gaps in Another America: Discussing Schooling Outcomes and Affirmative Action in Brazil. In: Clark, J. (eds) *Closing the Achievement Gap from an International Perspective*. Springer, Dordrecht.
- McKown, C. & Weinstein, R. S. (2002). Modeling the role of child ethnicity and gender in children's differential response to teacher expectations. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(1), 159-184.
- Milner, H. R. (2015). *Rac(e)ing to class: Confronting poverty and race in schools and classrooms*. Harvard Education Press.
- Morrison, J. & Robles, M. (2021). *Recommendations on Diversity Data in the Social Sector*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Murrell, P. (2002). *African-centered pedagogy: Developing schools of achievement for African-American children*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Oakes, J., Franke, M. L., Quartz, K. H. & Rogers, J. (2002). Research for high-quality urban teaching: Defining it, developing it, assessing it. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 228-234.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2015). The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behavior, Confidence, PISA. OECD Publishing, Paris.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] Mujeres (2018). Learn the facts: Rural women and girls. Febrero, 2018.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] Mujeres (2020). Análisis Rápido de Género de América Latina y el Caribe.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] Mujeres (2022). Necesitamos más mujeres en carreras STEM. Febrero, 2022.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2020). Panorama Laboral América Latina y el Caribe.
- Paredes, V. (2014). A teacher like me or a student like me? Role model versus teacher bias effect. Economics of Education Review, 39, 38-49.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. Journal of Personality and Social Psychology, 90(5), 751-783.
- Quesada, A., Martín, G., Magariños, P., Ivanovic, C. & Haro, L. (2023). Las voces de las mujeres rurales en América Latina y el Caribe ante las crisis multidimensionales. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], Red Latinoamericana del Caribe de Mujeres Rurales [RED-LAC].
- Reeves, R. (2022). Of Boys and Men: Why the Modern Male is Struggling, why it Matters, and what to do about it. Brookings Institution Press.
- Rodríguez, M. & Mallo, T. (2012). Los afrodescendientes frente a la educación. Panorama regional de América Latina. In Serie Avances de Investigación.
- Sansone, L. (1997). The new politics of black culture in Bahia, Brazil, in Cora Govers and Hans Vermuellen (eds), The Politics of Ethnic Consciousness. New York: St. Martin's Press, pp. 277-309.
- Soler, S. C. G., Alvarado, L. K. A. & Nisperuza, G. L. B. (2020). Women in STEM: does college boost their performance? Higher Education, 79(5), 849-866.
- Souza, N. S. (1983). Tornar-se Negro (Becoming Black). Graal.
- Stuart Wells, A., Fox, L. & Cordova-Cobo, D. (2016). How racially diverse schools and classrooms can benefit all students. The Century Foundation.
- Szenkman, P., Lotitto, E. (2020). Mujeres en STEM: cómo romper con el círculo vicioso. Documento de Políticas Públicas CIPPEC, 224.
- Thailinger, A., Pecha, C., Beuermann, D., Ortiz, E. A., Hobbs, C. & Piras, C. (2023). Gender Gaps in the English-speaking Caribbean: Education, Skills, and Wages. Inter-American Development Bank.
- Telles, E. (2004). Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- Telles, E., PERLA (Proj. Ethn. Race Lat. Am.) (2014). Pigmentocracies: Ethnicity, Race, and Color in Latin America. Chapel Hill: Univ. N.C. Press
- United Nations Education Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2018). Activating Policy Levers for Education 2030. The untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies.
- United Nations Education Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2021). Construyendo una comunidad de especialistas en educación secundaria rural para América Latina. Diciembre, 2021.
- United Nations Education Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2023). Pueblos indígenas de América Latina y el Caribe.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], UNESCO Santiago Office, United Nations Children's Fund [UNICEF], and the Economic Commission for Latin America and The Caribbean [ECLAC] (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4Educación 2030.
- Villegas, A. M. & Clewell, B. C. (1998). Increasing teacher diversity by tapping the paraprofessional pool. Theory into Practice, 37(2), 121-130.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. F. (2005). Diversifying the Teacher Workforce: A Retrospective and Prospective Analysis. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 106(13), 70-104.
- Villegas Escárte, M. (2020). Ausencia de modelos femeninos como causal de la baja participación de mujeres en STEM y la incidencia en los comités. Tesis de Magíster. Universidad del Desarrollo.
- Welmond, M. J. & Gregory, L. (2021). Educational underachievement among boys and men. World Bank.
- World Economic Forum (2023). Global Gender Gap Report 2023. June, 2023.
- Wright, A., Gottfried, M. A. & Le, V. N. (2017). A Kindergarten Teacher Like Me: The Role of Student-Teacher Race in Social-Emotional Development. American Educational Research Journal, 54(1S), 78S-101S.
- Yarnell, L. M. & Bohrnstedt, G. W. (2018). Student-Teacher Racial Match and Its Association with Black Student Achievement: An Exploration Using Multilevel Structural Equation Modeling. American Educational Research Journal, 55(2), 287-324.



ANEXOS

Anexo 1. Listado de países incluidos en el estudio y sus correspondientes iniciales

 **Argentina, CABA** - ARG

 **Belice** - BLZ

 **Bolivia** - BOL

 **Brasil** - BRA

 **Chile** - CHL

 **Colombia** - COL

 **Costa Rica** - CRI

 **Ecuador** - ECU

 **El Salvador** - SLV

 **Guatemala** - GTM

 **Honduras** - HND

 **Jamaica** - JAM

 **México** - MEX

 **Panamá** - PAN

 **Paraguay** - PAR

 **Perú** - PER

 **República Dominicana** - DOM

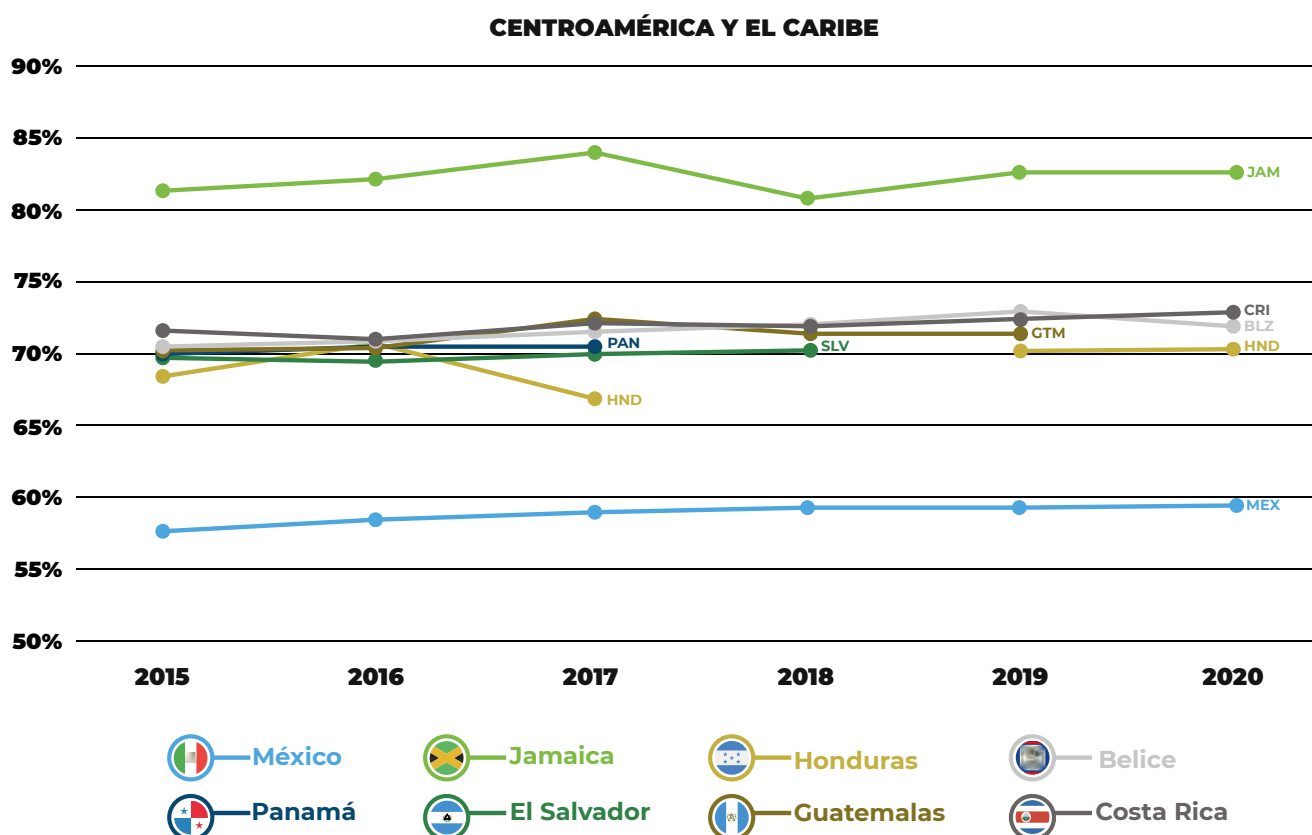
 **Santa Lucia** - LCA

 **Surinam** - SUR

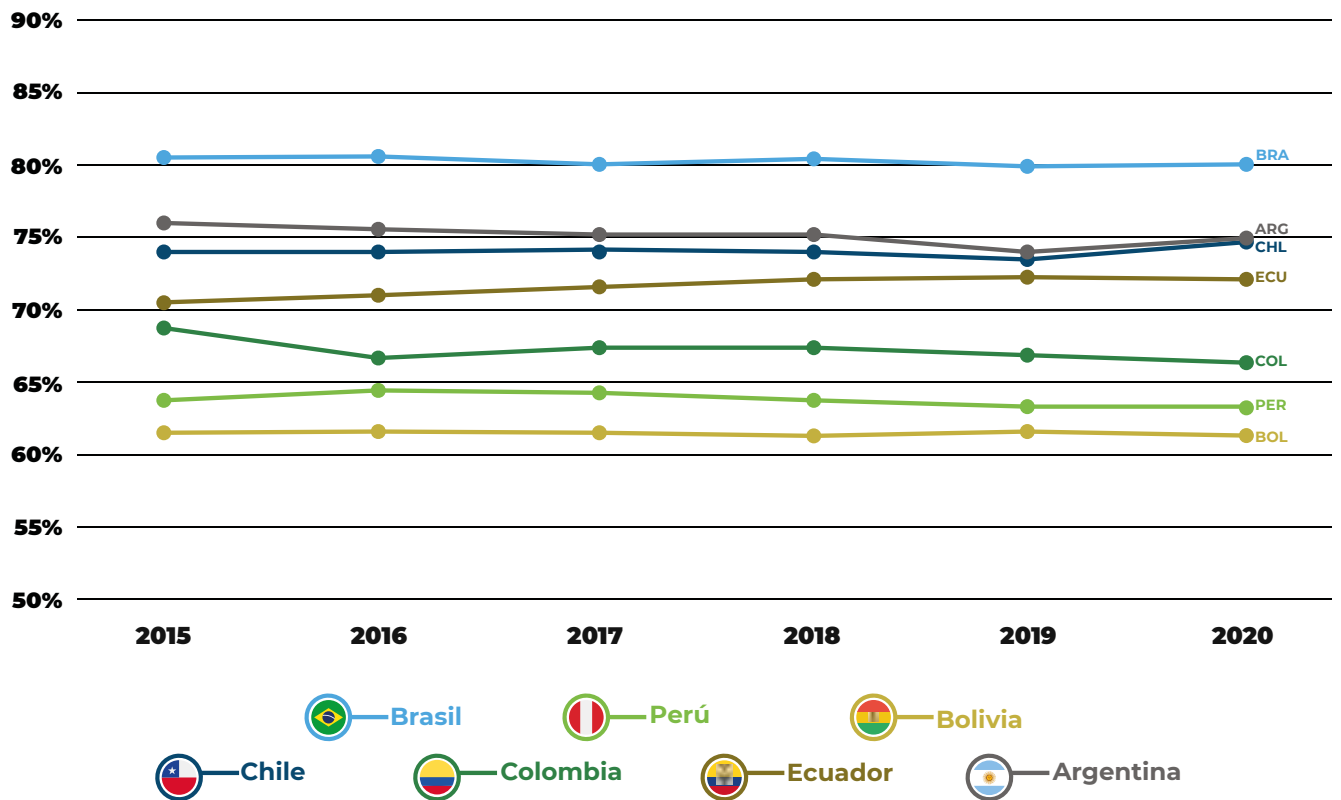
 **Trinidad y Tobago** - T&T

 **Uruguay** - URY

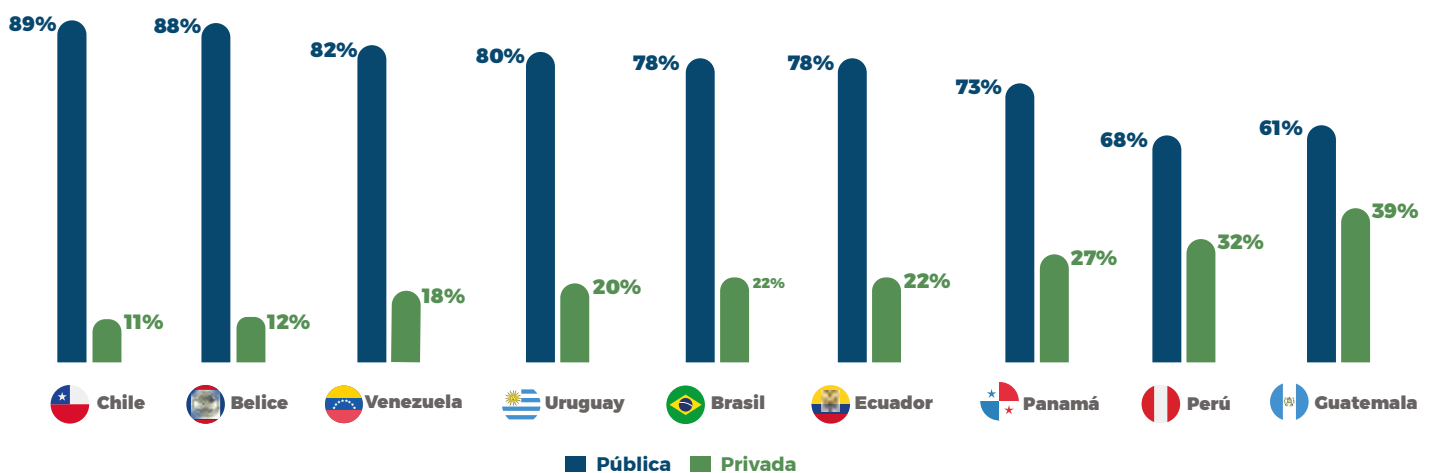
Anexo 2. Proporción de docentes mujeres por región (2015-2020)



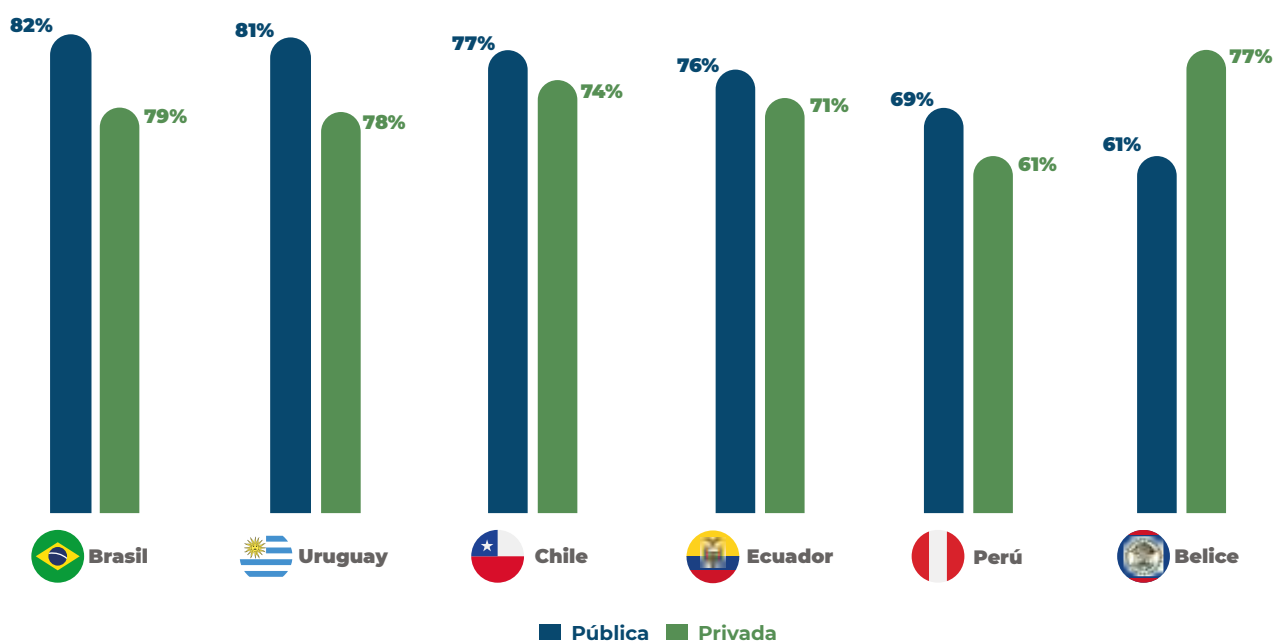
SUDAMÉRICA



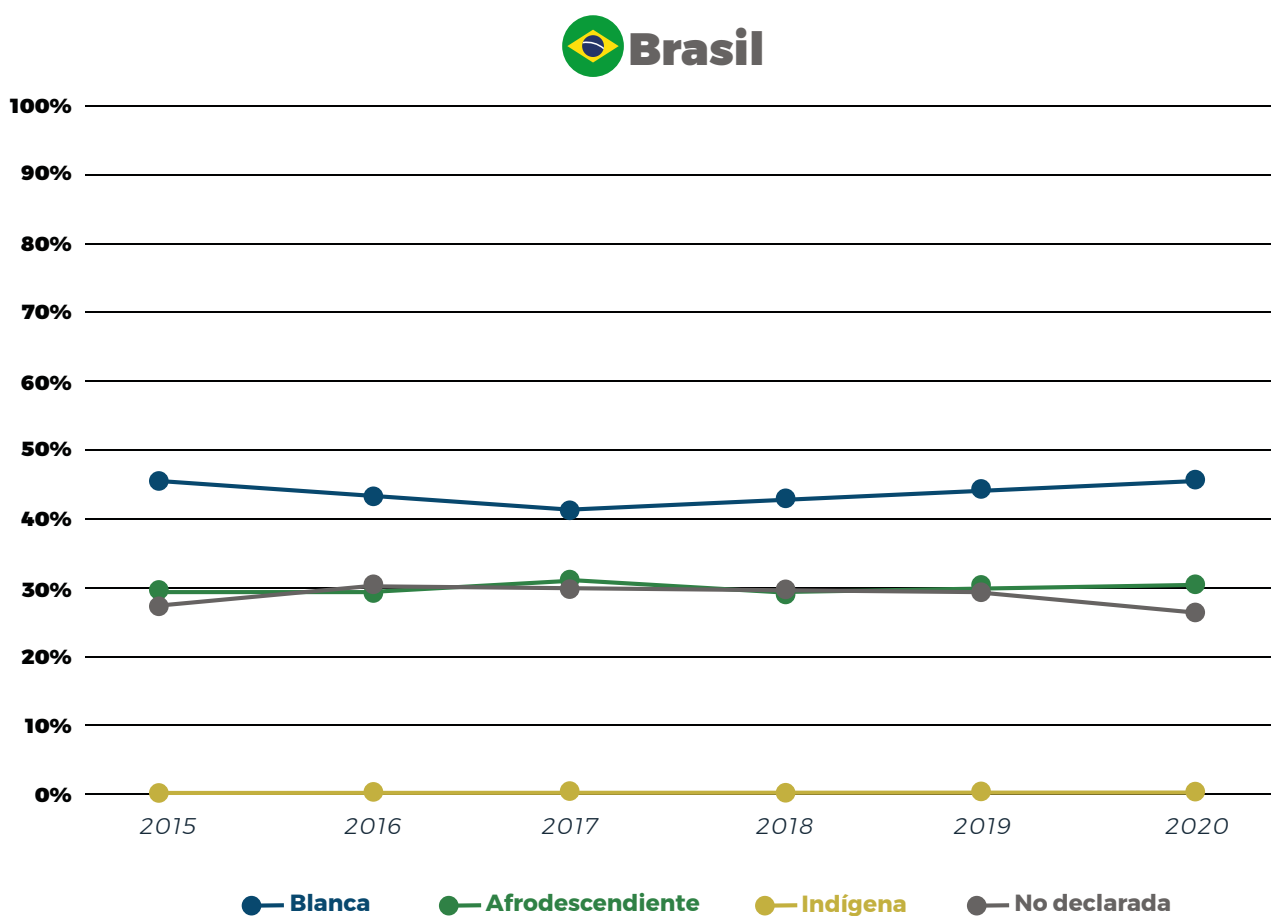
Anexo 3. Docentes según la administración pública/privada de la escuela (circa 2020)



Anexo 4. Docentes mujeres según la administración pública/privada de la escuela (circa 2020)

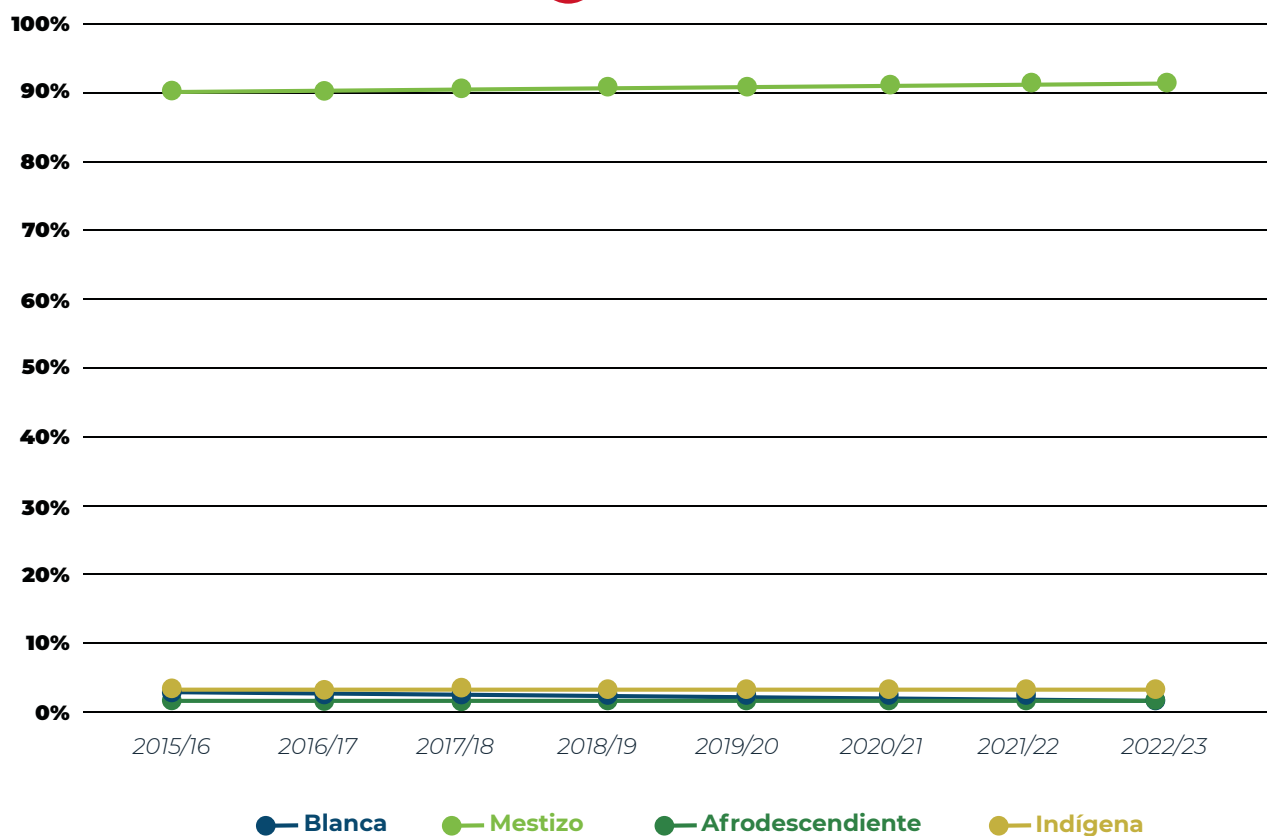


Anexo 5. Composición étnico-racial de los docentes en el tiempo (2015-2023)

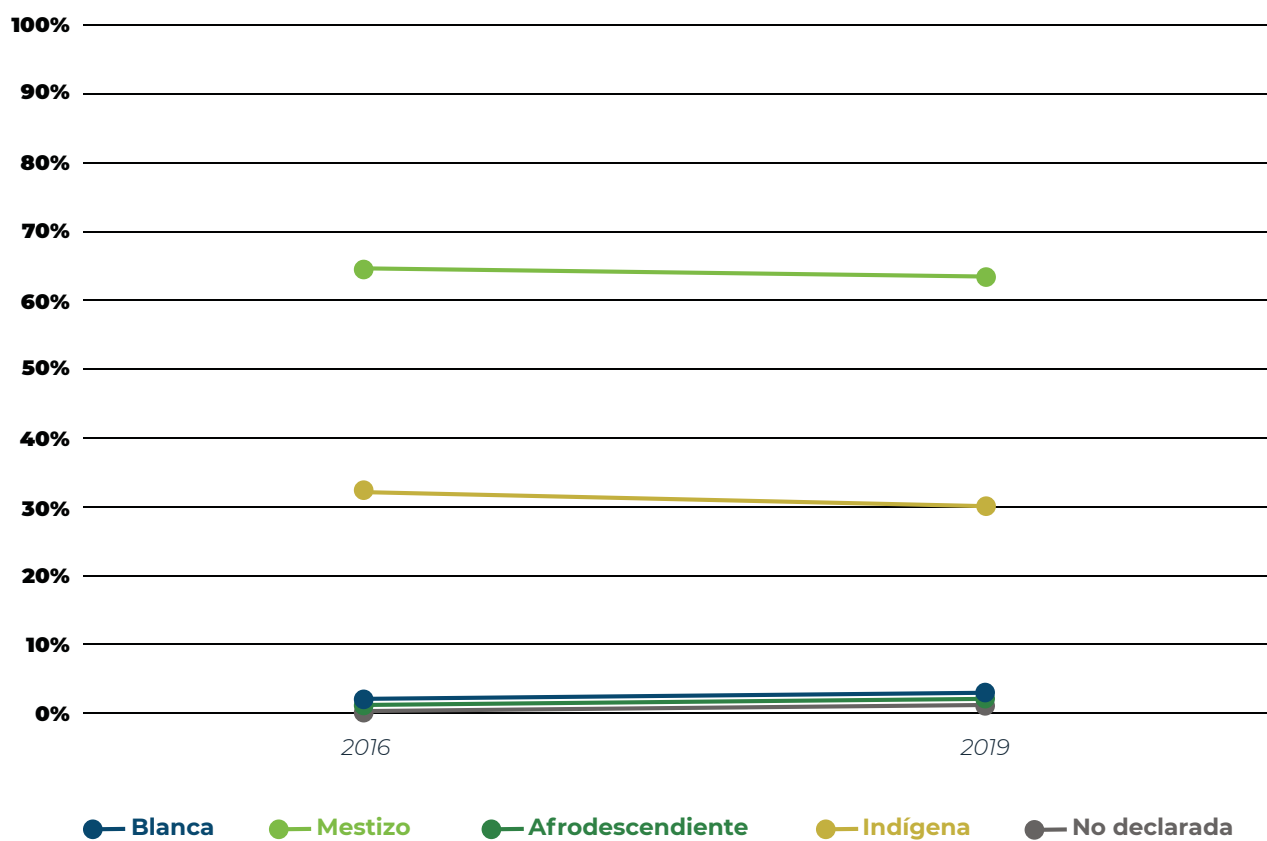




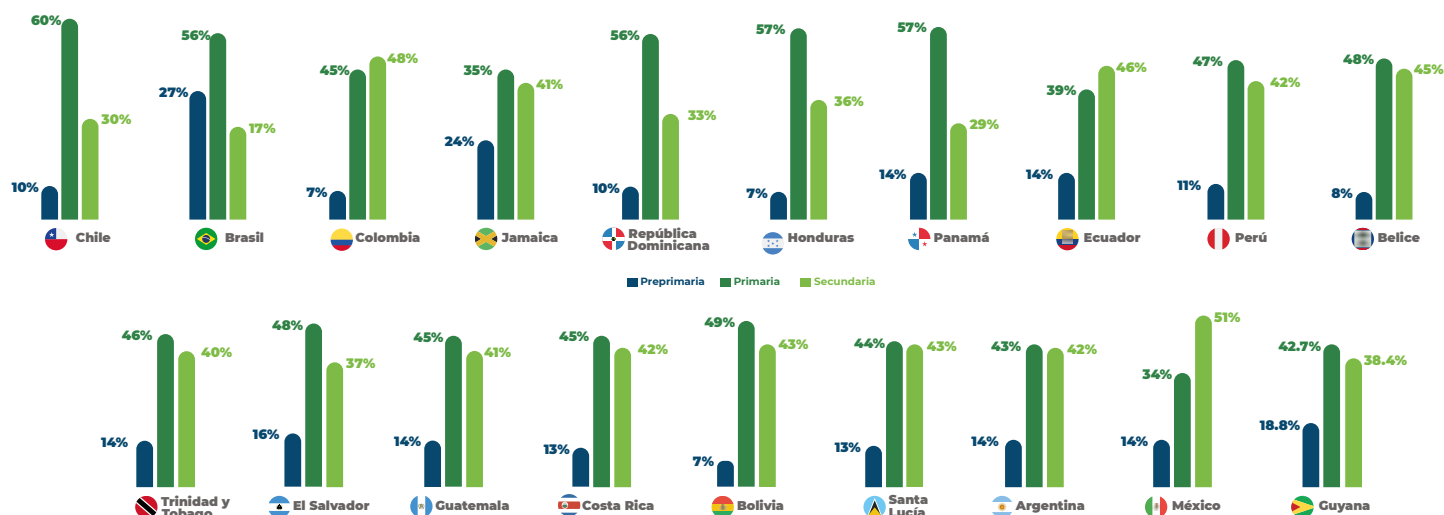
Ecuador



Perú

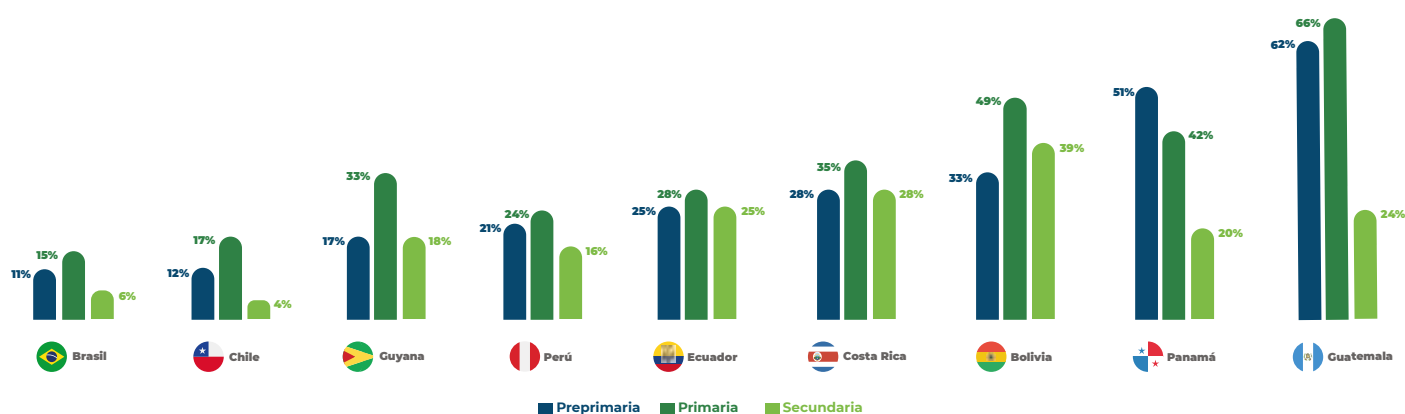


Anexo 6. Docentes según nivel de enseñanza impartido (circa 2020)

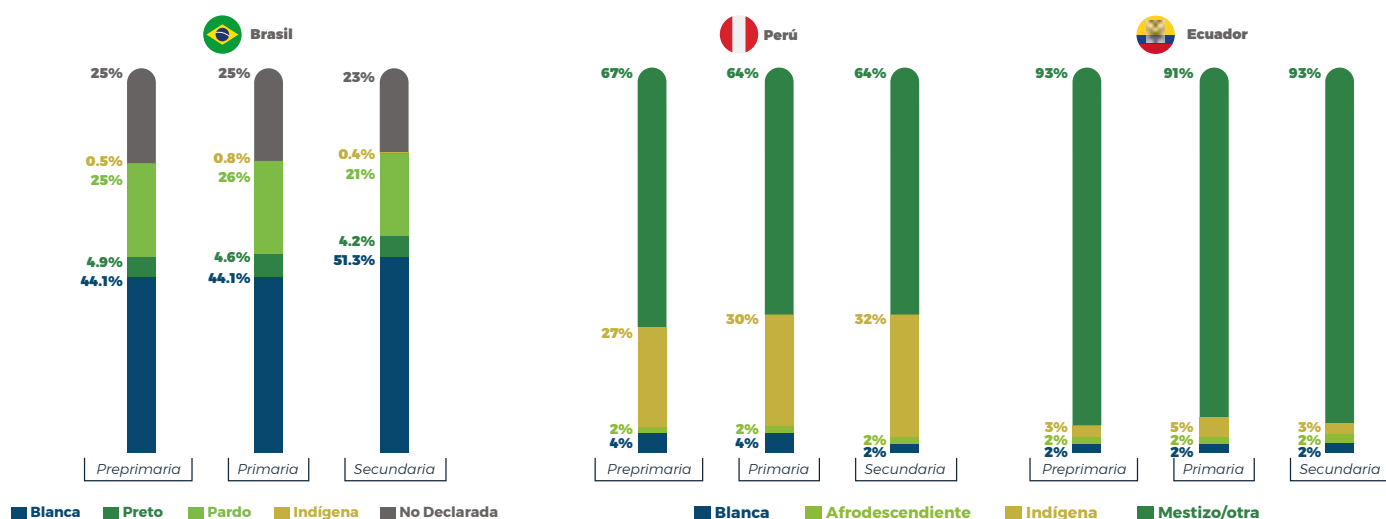


Nota: Los datos de Belice, Trinidad y Tobago, Bolivia y México provienen de UNESCO

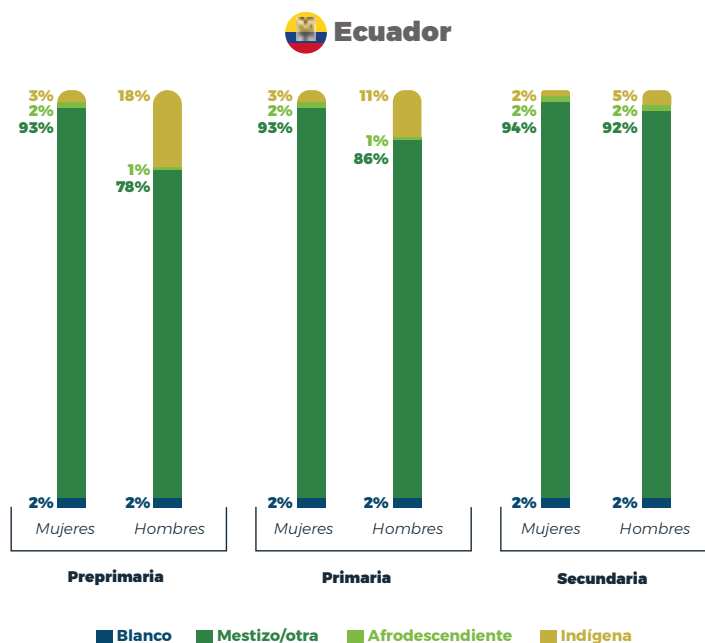
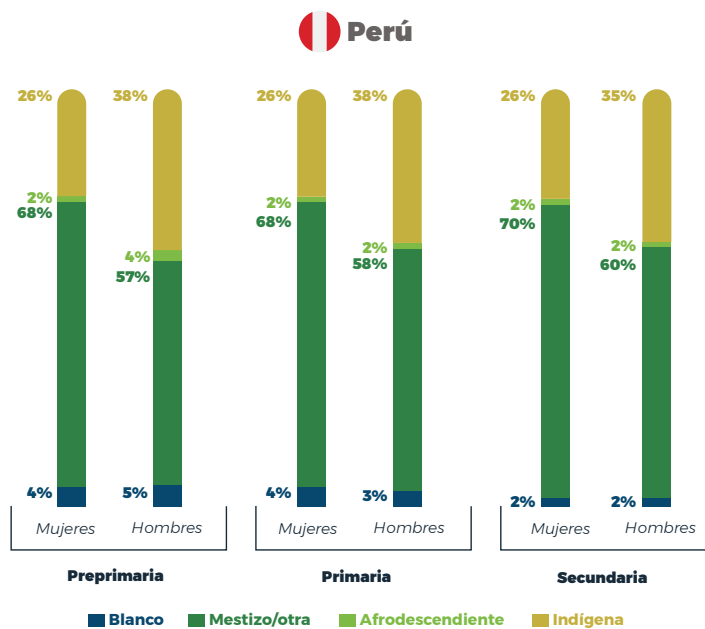
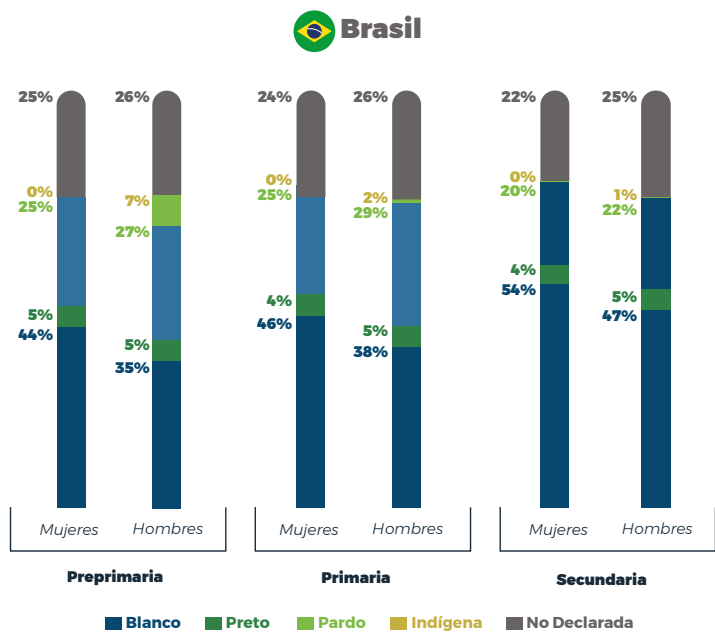
Anexo 7. Docentes en escuelas rurales según nivel de enseñanza impartido (circa 2020)



Anexo 8. Docentes según raza/etnia y nivel de enseñanza impartido (circa 2019)



Anexo 9. Docentes según sexo, raza/etnia y nivel de enseñanza impartido (circa 2019)



Anexo 10. Criterios para la categorización de contratos laborales escolares como estables o no estables

La distinción entre contratos “estables” y “no estables” se estableció a partir de la información de las bases de datos de cada país y el nivel de estabilidad asociado a cada categoría en el contexto nacional. A continuación, se detalla la clasificación por país.



Perú: En la categoría de “no estable” se incluyeron a quienes no tienen contrato. Las otras dos categorías reportadas por las bases ENDO 2018 se clasificaron como “estable”.



Brasil: El Censo docente 2020 incluye cuatro categorías para definir el tipo de contrato del docente: Concursado, CLT (Consolidación de la Ley del Trabajo), Temporal y Externalizado. En la categoría “estable” se incluyeron las categorías “concursado” y “CLT”, dado que estos procesos suelen ser más selectivos y ofrecen una mayor estabilidad laboral. En la categoría “no estable” se incluyeron “Temporal” y “Externalizado” debido a que estos tipos de contratos son de corta duración (1 o 2 años) y pasan por un proceso de selección simplificado.



Chile: En la base del Ministerio de Educación de Chile existen cuatro categorías para el tipo de contrato del docente: titular, contratado, reemplazante y honorario. Para este estudio, se consideraron contratos “estables” las categorías “titular” y “contratado”, y “no estables” las categorías “reemplazante” y “honorario” por referirse a posiciones de corta duración.



Colombia: Utilizando la información del Ministerio de Educación y la variable “tipo vinculación”, se clasificaron como estables las categorías “en propiedad”, “período de prueba”, “período de prueba post concurso”, “propiedad Post Conflicto”. Se clasificaron como “no estables” las categorías “planta temporal”, “planta temporal AR”, “planta temporal NEE”, “prov. vacante definitiva” y “prov. vacante temporal”.

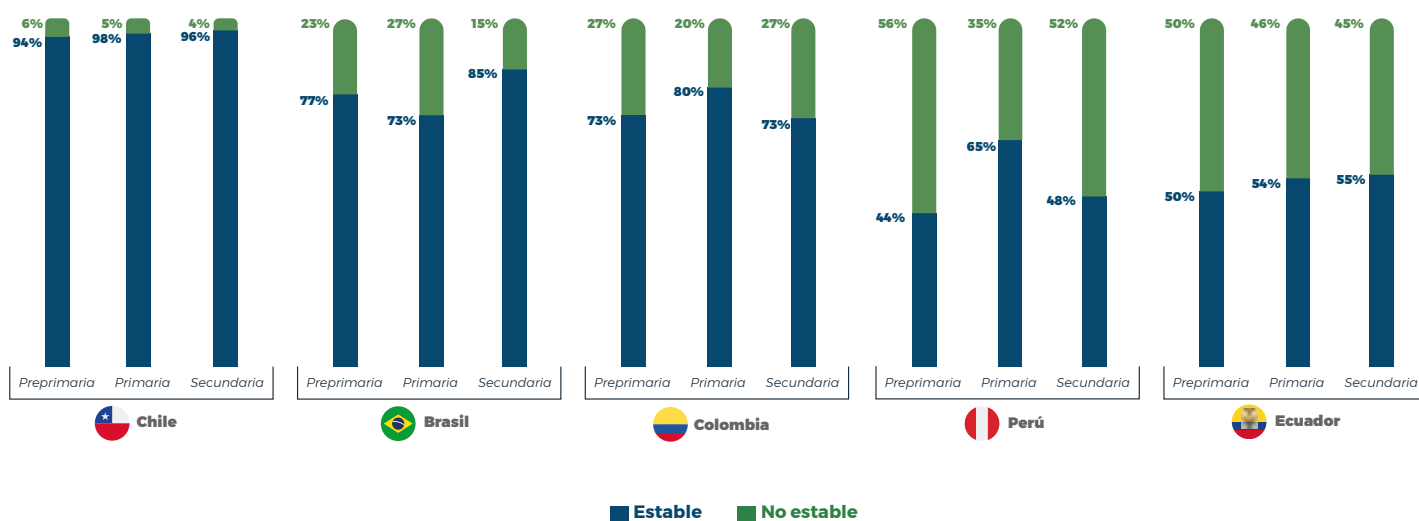


Ecuador: En las bases del 2013 del Ministerio de Educación, se reportan tres categorías para los contratos docentes: “Nombramiento”, “Contrato” y “otro tipo”. Tras consultar con especialistas locales, se estableció que la categoría “Nombramiento” era la más estable, dado que identifica plazas fijas para docentes, a diferencia de las categorías “contrato” y “otro tipo” que solo considera contratos temporales, por lo que se les categorizó como “no estable”.

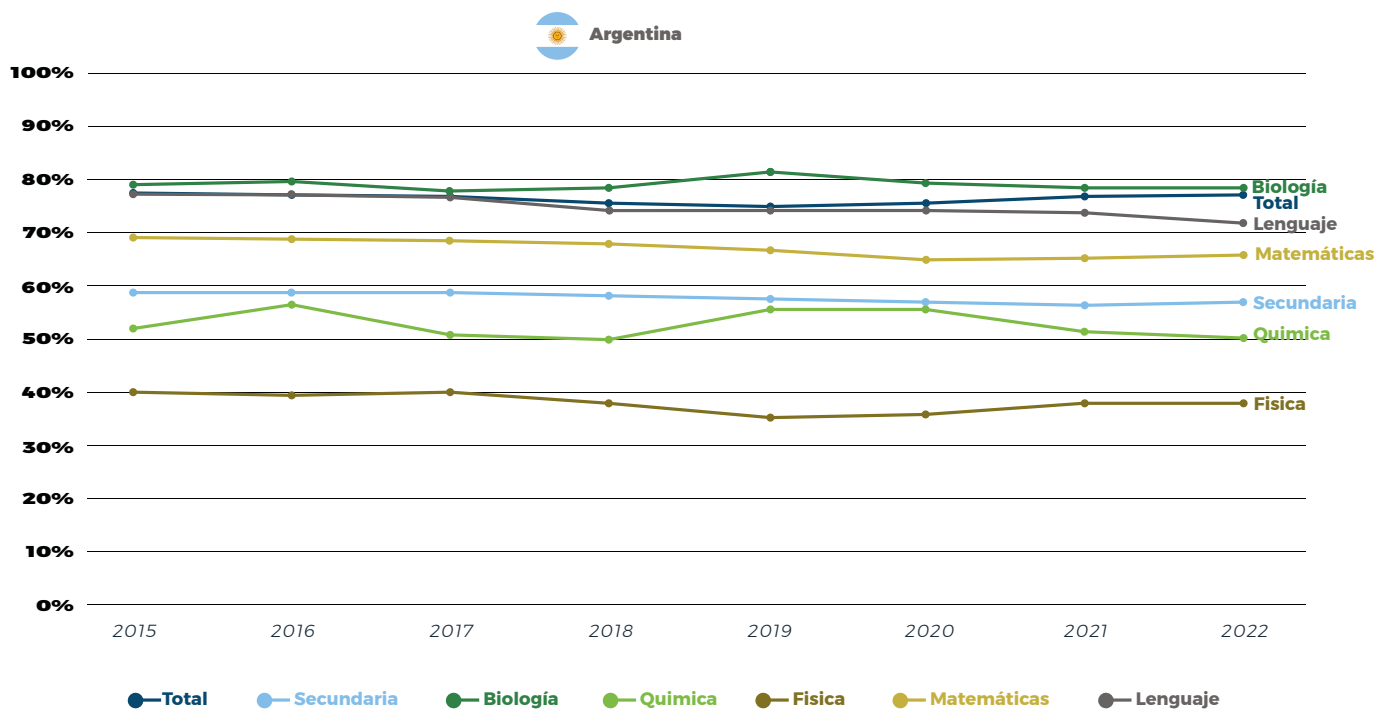


Jamaica: Utilizando las bases del Ministerio de Educación y Juventud de Jamaica, se identificó una sola categoría “estable”, que se denomina “permanente”. El resto de las categorías (“interino”, “provisional”, “temporal” y “otros”) se las clasificaron como “no estables” por referirse a plazas de corta duración.

Anexo 11. Docentes según nivel de enseñanza impartido y tipo de contrato laboral (circa 2020)

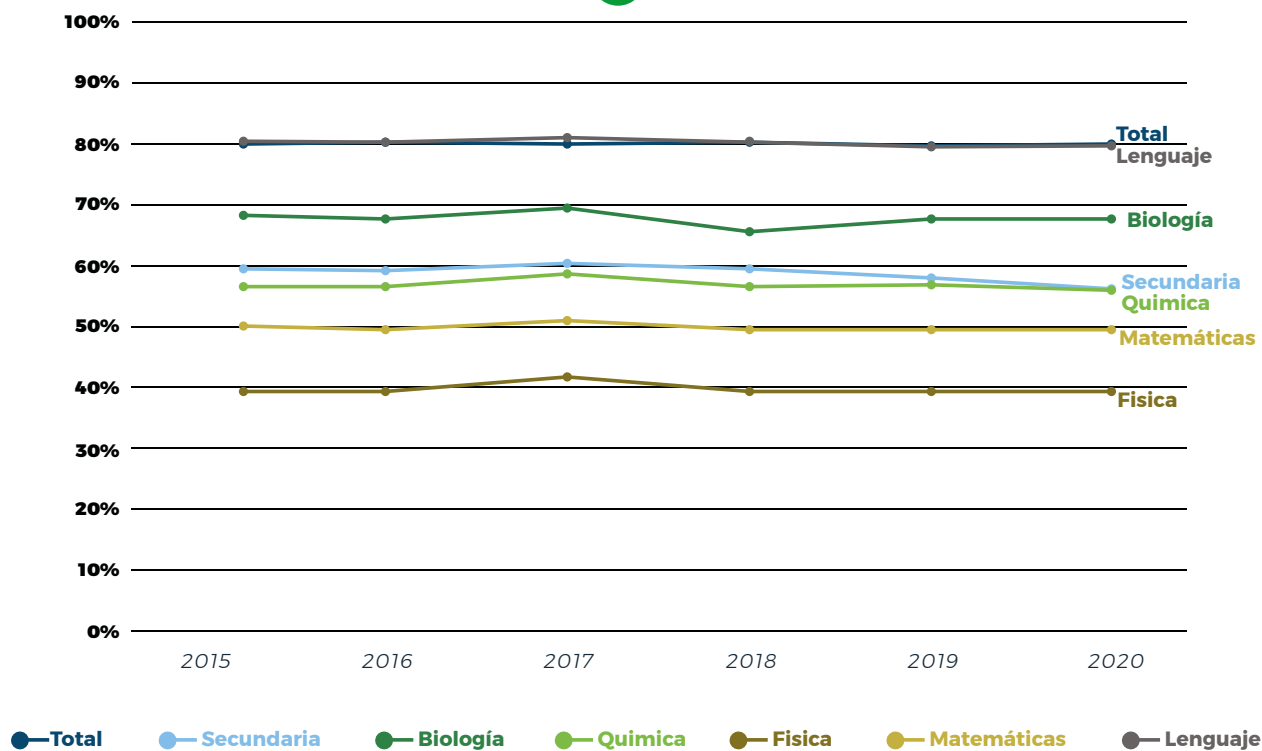


Anexo 12. Evolución temporal de docentes mujeres según asignatura impartida (2015-2022)

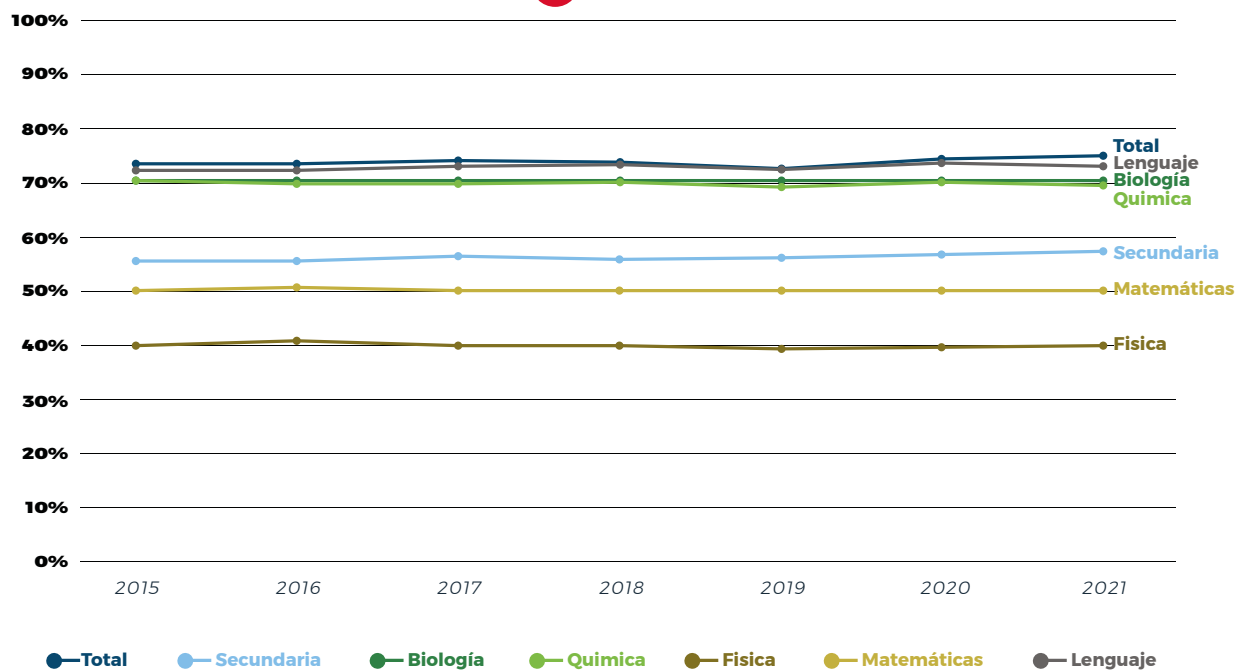




Brasil

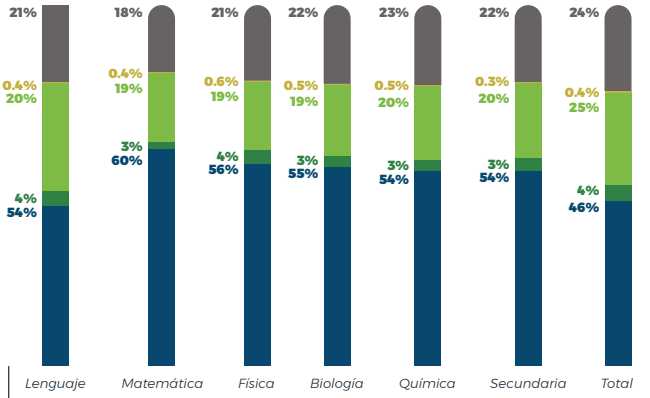


Chile

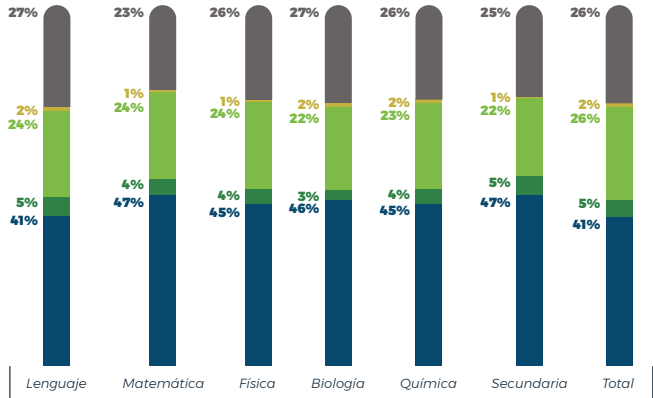


Anexo 13. Docentes según sexo, etnia/raza y asignatura impartida (circa 2019)

 Brasil



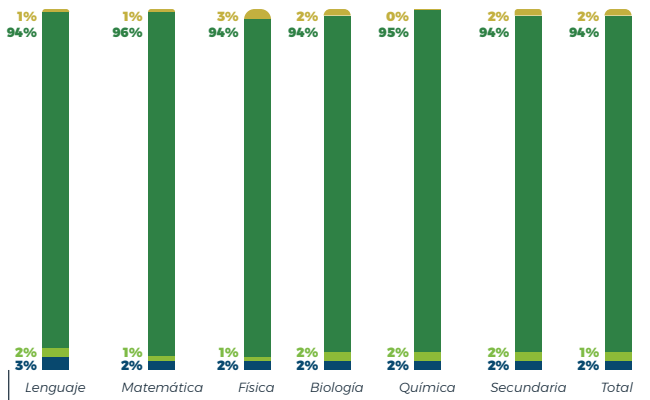
Mujeres



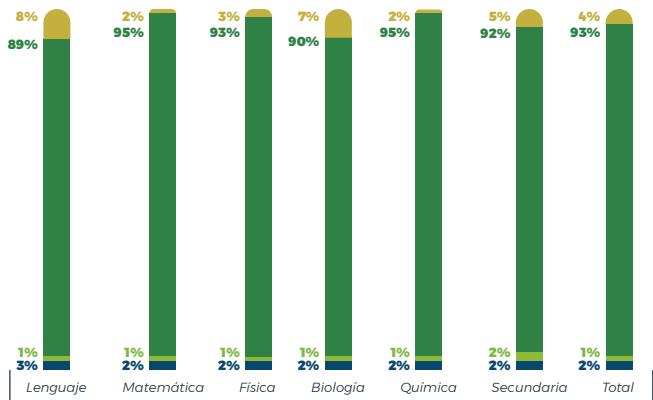
Hombres

● Blanco ● Preto ● Pardo ● Indígena ● No declarada

 Ecuador



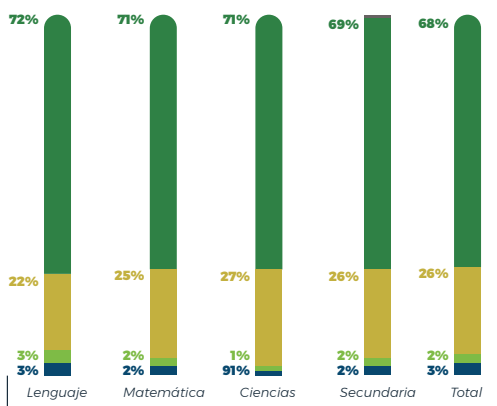
Mujeres



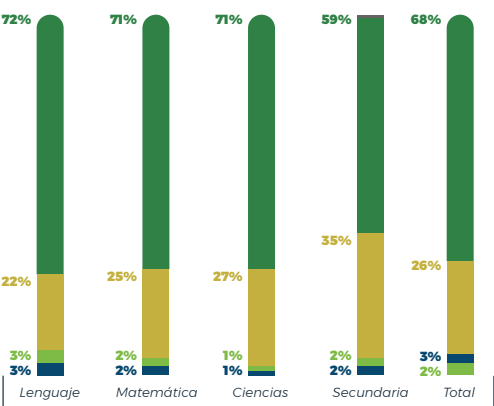
Hombres

● Blanco ● Afrodescendiente ● Mestizo/otra ● Indígena

 Perú



Mujeres



Hombres

● Blanco ● Afrodescendiente ● Indígena ● Mestizo/otra ● No Declarada

Anexo 14. Fuentes de información por país de la muestra del estudio



1. Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)

Fuente(s): Ministerio de Educación de CABA, Subsecretaría de Carrera Docente, Dirección General Personal Docente y No Docente

Nombre Bases de Datos: Bases de Docentes y Directores de CABA (Sistema de Clasificación Docente, Legal-Administrativo)

Periodo: 2015 - 2022

Observaciones: Las bases fueron solicitadas al Ministerio de Educación de CABA. Los docentes y directivos son contados una sola vez por año. Mediante la variable Directivo, se clasificaron las observaciones como docentes o directivos.

Consideraciones técnicas:

- Para filtrar los datos duplicados, se usó la variable id que estaba originalmente en la base.
- La asignatura que imparte cada docente fue clasificada de acuerdo con la variable asignatura. Esta variable contiene el nombre de la asignatura en sí, con muchas variaciones en cómo está denominada. La armonización de las asignaturas STEM y lenguaje en secundaria con el resto de los países fue manual, procurando la mayor precisión posible.
- Se empleó la variable Título 1, para determinar si los docentes de las asignaturas STEM y de Lenguaje poseen un título idóneo para la asignatura que están impartiendo.



2. Belice

Fuente(s): Ministerio de Educación

Nombre Bases de Datos: Belize Primary and Secondary Teachers Data

Periodo: 2016/17 - 2020/21

Observaciones: Las bases no cuentan con datos de docentes de preprimaria, y solo uno de los períodos contiene datos de secundaria, lo que limita el número de variables.

Consideraciones técnicas:

- Existen variables que podrían ser atribuibles al tipo de administración de la escuela (Management y Funding) y otra al máximo nivel educativo alcanzado (Qualification), pero las categorías de estas variables no permiten hacer una asignación precisa como la realizada en los demás países. Para clasificar si los docentes enseñan en una escuela que está ubicada en una área urbana o rural, se usó la variable UR.



3. Bolivia

Fuente(s): Ministerio de Educación, Dirección General de Planificación

Nombre Bases de Datos: Oferta de Docentes y Personal Administrativo, Dependencia Fiscal

Periodo: 2015 - 2022

Observaciones: Los datos corresponden a las tablas generadas a partir de una página web del Mi-nisterio de Educación.

Consideraciones técnicas: Lamentablemente, la página no permite generar el cruce de más de dos variables en simultáneo.



4. Brasil

Fuente(s): INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais)

Nombre Bases de Datos: INEP - Censo Escolar - Docentes

Periodo: 2015-2020

Consideraciones técnicas: Este país posee un do-file asociado al análisis, del cual pueden reproducirse para el resto de los años los resultados mostrados para el 2020.



5. Chile

Fuente(s): Centros de Estudios Ministerio de Educación

Nombre Bases de Datos: Datos Abiertos, Cargos Docentes

Periodo: 2015-2022

Consideraciones técnicas: Este país posee un do-file asociado al análisis, del cual pueden reproducirse para el resto de los años los resultados mostrados para el 2022.



6. Colombia

Fuente(s): Ministerio de Educación, Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)

Nombre Bases de Datos: Anexo 3A

Periodo: 2015 - 2020, 2023

Observaciones: La base provista por el Ministerio de Educación, correspondiente al año 2023, cuenta con observaciones a nivel individual de los docentes y directivos que permiten realizar cruces de variables. La información obtenida del DANE es a nivel agregado.

Consideraciones técnicas: Este país posee un do-file asociado al análisis, del cual pueden reproducirse para el resto de los años los resultados mostrados para el 2023.



7. Costa Rica

Fuente(s): Ministerio de Educación Pública

Nombre Bases de Datos: Personal total que labora en instituciones de educación regular

Periodo: 2015-2021

Observaciones: Los datos provienen de una página del Ministerio de Educación Pública, con observaciones desde el año 2015 hasta el 2021.

Consideraciones técnicas: Variables como la gestión o el área de la escuela solo están disponibles para el 2021. A pesar de que se incluye información de personal docente y administrativo, no fue posible identificar a directivos dentro de los cargos administrativos.



8. Ecuador

Fuente(s): Ministerio de Educación, Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE)

Nombre Bases de Datos: Registro Administrativo, Docentes y Estudiantes

Periodo: 2015/2016 - 2022/2023

Observaciones: Los datos del Ministerio de Educación tienen observaciones desde la temporada 2015/2016 hasta 2020/2021. Lamentablemente, estos archivos están agrupados a nivel escuela, lo que impide cruces de variables. Mediante gestiones con el Ministerio, se tuvo acceso a observaciones individuales para las temporadas 2020/2021, 2021/2022 y 2022/2023.



9. El Salvador

Fuente(s): Ministerio de Educación

Nombre Bases de Datos: Estadísticas e Indicadores

Periodo: 2015-2018

Observaciones: Los datos del Ministerio de Educación contienen observaciones de 2015 a 2018. Lamentablemente, los links a los informes desde los cuales se registró la información ya no están disponibles.



10. Guatemala

Fuente(s): Gobierno de Guatemala, Anuario Estadístico

Nombre Bases de Datos: Estadísticas Educativas

Periodo: 2015 -2016, 2015-2019

Observaciones: Los datos provienen de una página web del Ministerio de Educación, con observaciones del año 2015 y de un informe. También se obtuvieron bases solicitadas al Ministerio de Educación, con información entre los años 2015 y 2019.



11. Guyana

Fuente(s): Ministerio de Educación

Nombre Bases de Datos: IDB Teachers Data

Periodo: 2022

Observaciones: Base solicitada al Ministerio de Educación.



12. Honduras

Fuente(s): Secretaría de Educación

Nombre Bases de Datos: Docentes por tipo de modalidad

Periodo: 2020

Observaciones: Los datos provienen de un informe de la Secretaría de Educación, con observaciones para el año 2020.



13. Jamaica

Fuente(s): Ministerio de Educación y Juventud

Nombre Bases de Datos: Teachers Data

Periodo: 2019

Observaciones: Base solicitada al Ministerio de Educación y Juventud.



14. México

Fuente(s): Secretaría de Educación Pública

Nombre Bases de Datos: Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE)

Periodo: 2015-2022

Observaciones: Base solicitada a la Secretaría de Educación Pública.



15. Panamá

Fuente(s): Ministerio de Educación, Datos Abiertos

Nombre Bases de Datos: MEDUCA - Estadísticas Educativas

Periodo: 2019-2020

Observaciones: Los resultados corresponden al conteo y filtros de variables hechos en el mismo archivo Excel que contiene las bases de datos de cada año.



16. Perú

Fuente(s): Ministerio de Educación, Unidad de Estadística Educativa

Nombre Bases de Datos: ENDO y ENDI (ESCALE - Ministerio de Educación)

Periodo: 2015 - 2021

Observaciones: Existen más bases de datos para Perú, como la SIAGIE y NEXUS, pero la que disponían de más variables y permitían el cruce entre ellas fueron las encuestas ENDO y ENDI, en las versiones 2016 y 2018.

Consideraciones técnicas: Es importante mencionar, que tanto la base ENDO como ENDI son encuesta muestrales, y los valores fueron calculados en base a factores de expansión que están incluidos dentro de la misma base. El nivel de detalle y cruce de variables está informado en un archivo do-file asociado al análisis.



17. República Dominicana

Fuente(s): Ministerio de Educación

Nombre Bases de Datos: Nómina del Personal Docente

Periodo: 2019-2020

Observaciones: Las variables de caracterización incluidas en la base son escasas, sólo disponen de sexo y cargo de la persona (docente o directivo). No hay diccionario de variables.



18. Santa Lucía

Fuente(s): The Central Statistical Office

Nombre Bases de Datos: Primary and Secondary Education

Periodo: 2015/2016 - 2018/2019

Consideraciones técnicas: En el caso del máximo nivel educativo alcanzado por el docente, se realizó una aproximación, ya que la variable original (Trained Teacher) se refiere al cumplimiento de los requerimientos mínimos para poder enseñar.



19. Surinam

Fuente(s): Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura

Nombre Bases de Datos: Education Statistics, Indicators and Trends 2010-2019

Periodo: 2015-2019

Observaciones: Base solicitada al Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura. La información de docentes provista se limita al sexo del docente y la gestión de escuela para algunos niveles de enseñanza.



20. Trinidad y Tobago

Fuente(s): Ministry of Planning and Development, Central Statistical Office

Nombre Bases de Datos: Education Statistics

Periodo: 2018/2019

Observaciones: Debido a que base dispone de un número limitado de variables y datos, se recurrió a datos de UNESCO sobre los niveles de enseñanza y el número de mujeres por nivel para los años 2020 y 2021.



21. Uruguay

Fuente(s): Administración Nacional de Educación Pública

Nombre Bases de Datos: Censo Docente

Periodo: 2018



AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la valiosa colaboración del equipo de profesionales de Educación del BID en facilitar la recolección de datos en los diferentes países, con un reconocimiento especial a: Danielle Nascimento, Sabine Rieble-Aubourg, Marianella Ortiz, Agustina Thailinger, Tamara Vinacur, Mercedes Mateo-Berganza, Juan Maragall, Sonia Suarez, Carolina Mendez, Luana Marotta, Javier Prado, Marcelo Drouet, Emma Naslund-Hadley, Andrea Bergamaschi, Ela Díaz, Raquel Fernández, Cynthia Hobbs y Belén Michel.

También agradecemos la provisión de datos a los equipos de gobierno de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en especial a Óscar Ghillione y Bettina Díaz.

Expresamos un agradecimiento especial a Danny Garay, asistente de investigación del equipo, por su minucioso trabajo en la armonización de las bases de datos y su apoyo en la producción de la información presentada en este estudio.

Finalmente, agradecemos el prolijo trabajo de revisión y diseño realizado por Danielle Nascimento, Isabella Dias, Elena Lafuente, Mayelli Caldas, Maya Judd y Juan Sebastián Fonseca.

