

INFORME DE POLÍTICA | 3



DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA PEDAGOGÍA CON PERSPECTIVA DE IGUALDAD DE GÉNERO EN CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

2023

Acerca de este informe

SUMMA - KIX LAC © Todos los derechos reservados. Octubre de 2023

El presente documento fue elaborado en el marco de la *Comunidad de Práctica en Perspectiva de Igualdad de Género en la Educación Pública* que se desarrolló entre agosto de 2022 y febrero de 2023 bajo la coordinación del Centro de Intercambio de Conocimiento e Innovación de América Latina y El Caribe (KIX LAC).

Autoras: Fernanda del Pozo Valdés y Maciel Morales Aceitón, investigadores del SUMMA - KIX LAC.

Edición general: Raúl Chacón, director de KIX LAC, Mar Botero, oficial de programa *Movilización de conocimiento* KIX LAC y Carolina Osorio Alzate, comunicaciones KIX LAC.

Colaboradores: Yeny Rivas, Celia Querubina Cañas Menjívar, Gabriela Arrunátegui Martínez, Nidia Milena Sevilla Lúquez, Noe Palomares Peña, Silvia Marlene Campos de Rivera, Taniuska Gutiérrez y María José Sepúlveda, directora de Evaluación de Programas y Políticas Educativas del SUMMA.

Recomendación para citar este documento: KIX LAC (2023). *Informe de política N° 3. Desafíos de la formación docente para una pedagogía con enfoque de igualdad de género en Centroamérica y el Caribe*. Publicado por SUMMA - KIX LAC. Santiago de Chile.

Diseño gráfico y diagramación: Gabriela Ávalos. Fotografías de GPE.



Esta obra está autorizada bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Este trabajo ha contado con el apoyo de la Alianza Mundial para la Educación y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá. Las opiniones expresadas en este documento son las de sus autores y no representan necesariamente las opiniones OECS, IDRC o sus juntas directivas.

Acerca de KIX

La iniciativa KIX pretende conectar la experiencia, la innovación y los conocimientos de los socios de la Alianza Mundial por la Educación (GPE según sus siglas en inglés) para ayudar a los países en desarrollo a construir sistemas educativos más sólidos. A través del intercambio y la financiación de soluciones e innovaciones probadas, KIX (a) garantiza que las soluciones basadas en pruebas lleguen a manos de los responsables de políticas nacionales y alimenten directamente el diálogo y los procesos de planificación; (b) crea y fortalece capacidades para producir, integrar y ampliar los conocimientos y la innovación en los países socios de GPE.

Para ello, KIX ha creado centros regionales en diferentes regiones, donde los socios se reúnen para compartir información, innovación y mejores prácticas. KIX es también un mecanismo de financiación que proporciona subvenciones a nivel global y regional para invertir en la generación de conocimiento e innovación, y para ampliar los enfoques probados. El Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) es el agente de subvenciones de KIX.

Liderado por SUMMA en alianza con OECS, el KIX para el centro de América Latina y el Caribe ha venido trabajando desde abril del 2020 para apoyar el desarrollo de los sistemas educativos de los países socios y contribuir a garantizar el derecho a la educación en Dominica, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Nicaragua, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas. Para lograr sus objetivos, el KIX LAC ha definido tres pilares:

- (I) establecimiento de prioridades de la agenda de política educativa;
- (II) movilización e intercambio de conocimientos;
- (III) fortalecimiento de capacidades regionales y locales.

Acerca de SUMMA

SUMMA es el primer Laboratorio de Investigación e Innovación Educativa para América Latina y el Caribe. Fue creado en 2016 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con el apoyo de los ministerios de educación de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Desde 2018, también se han sumado los ministerios de Guatemala, Honduras y Panamá. Su misión es contribuir y aumentar la calidad, la equidad y la inclusión de los sistemas educativos de la región, mejorando el proceso de toma de decisiones de las políticas políticas y prácticas educativas. Para cumplir su misión, SUMMA organiza sus acciones en tres pilares estratégicos que permiten promover, desarrollar y difundir (1) investigaciones de vanguardia orientada a diagnosticar los principales desafíos de la región y promover agendas de trabajo de trabajo compartidas, (2) la innovación en políticas y prácticas educativas orientadas a dar soluciones a los principales problemas educativos de la región, y (3) espacios de colaboración que permitan el intercambio entre responsables políticos, investigadores, innovadores y la comunidad escolar, sobre la base de una agenda regional compartida.

Acerca de la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECO)

La Organización de Estados del Caribe Oriental (OECO) fue creada en 1981 como una organización intergubernamental para promover la cooperación, la armonización y la integración entre sus Estados miembros.

La OECO ha desarrollado una cantidad considerable de valiosos intercambios de conocimientos y asistencia técnica directa entre los Ministerios de Educación. También ha formado parte de la Estrategia Regional de Educación y ha apoyado los procesos participativos de planificación y participativos. En este sentido, la OECO desempeña un fuerte papel de liderazgo con los Estados del Caribe Estados, y especialmente en el apoyo a los países que pertenecen a este territorio: Dominica, Granada, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas. Como socio actual de la GPE la OECO ha liderado la implementación de los Planes Sectoriales de Educación en estos estados.

Glosario de siglas y abreviaturas

ALC | América Latina y el Caribe.

CLADE | Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

ERCE | evaluación regional de aprendizajes del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO

GPE | Global Partnership for Education (Alianza Mundial para la Educación)

IAP: Investigación Acción Participativa

IDRC: International Development Research Center (Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo)

KIX LAC: Knowledge and Innovation Exchange for Latin America and the Caribbean. (Intercambio de Conocimientos e Innovación para América Latina y el Caribe).

OECS: Organisation of Eastern Caribbean States (Organización de Estados del Caribe Oriental).

OMS: Organización Mundial de la Salud.

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

ONU: Organización de las Naciones Unidas

Agradecimientos

Agradecemos a los colaboradores de la Comunidad de Práctica de Género KIX LAC: Celia Querubina Cañas Menjívar, Gabriela Arrunátegui Martínez, Nidia Milena Sevilla Lúquez, Noe Palomares Peña, Silvia Marlene Campos de Rivera, Taniuska Gutiérrez, quienes contribuyeron con información y reflexión sobre temas de género en los sistemas educativos de la región. Agradecemos a Francisca Donoso, Nicolás Fuentes y Antonia Letelier por apoyar la búsqueda bibliográfica.

También agradecemos a Nelsy Lizarazo, Mariela Zelada, Lisa Sargusingh-Terrance, Charmaine Bissessar, Germain Anthony y Nadette Langford por contribuir con valiosos comentarios.

Finalmente, queremos reconocer a Yeny Rivas Medrano, Gestora de Género de El Salvador, por sus aportes esenciales y generosidad al compartir sus conocimientos y experiencias y por co-organizar este espacio que ha sido la Comunidad de Práctica sobre Perspectiva de Igualdad de Género en la Educación Pública.

Introducción

El presente documento de trabajo fue elaborado en el marco de la *Comunidad de Práctica en Perspectiva de Igualdad de Género en la Educación Pública* que se desarrolló entre agosto de 2022 y febrero de 2023 bajo la coordinación del Centro de Intercambio de Conocimiento e Innovación de América Latina y El Caribe (KIX LAC, 2020).

Las comunidades de práctica pueden entenderse como grupos de personas que comparten un interés por algo que hacen e interactúan regularmente a fin de aprender cómo hacerlo mejor (Wenger, 2015), dando cuenta así de una comprensión del aprendizaje como un proceso inherentemente social, que se construye en interacción y que no puede ser desvinculado del contexto. La convocatoria a esta comunidad de práctica tuvo como fin generar un espacio que permitiera el intercambio de experiencias y conocimientos entre sus miembros respecto a la temática de género en la educación, a partir de los desafíos que enfrentan los países en esta materia. Este documento se construye a partir de una revisión de bibliografía pertinente, así como de la colaboración de miembros de la comunidad de práctica que compartieron experiencias de formación docente en sus territorios y recomendaciones para una pedagogía con perspectiva de género.



En un primer momento, el documento aborda el problema de las brechas, desigualdades y violencias de género en los sistemas educativos de Latinoamérica y el Caribe, destacando el rol que juegan los docentes como

mediadores para abordar estas problemáticas. Se exponen las disparidades de género en el acceso y permanencia en el sistema educativo, los sesgos de género en el currículo, las desigualdades y las actitudes de los y las docentes hacia niños, niñas y disidencias sexuales como algunos de los ámbitos en los que se reproducen estas desigualdades y violencias de género en los sistemas educativos de la región. En un segundo momento, se presentan algunos antecedentes y se analiza la política pública reflexionando en torno a la articulación entre el espacio donde se generan y comparten conocimientos, el aula de clases y el (la) docente, enfatizando en que las aulas son lugares privilegiados para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que los docentes tienen un papel primordial en la regulación de estos espacios.

Se expone además, la importancia de una formación docente con perspectiva de género, presentando algunas estrategias que podrían aportar a esta perspectiva como, la reflexión crítica sobre las propias prácticas docentes, la inclusión de contenidos y metodologías con perspectiva de género en el currículo, y la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas y no discriminatorias. Posteriormente, se identifican algunas iniciativas de formación docente con perspectiva de género en los países que pertenecen a KIX LAC: Dominica, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Nicaragua, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas.

Se plantea la necesidad de contar con marcos normativos en la región que promuevan la inclusión de la perspectiva de género en la educación y que contemplen la formación docente en esta materia. Finalmente se presentan las conclusiones y se comparten algunas recomendaciones, señalando la necesidad de contar con políticas y estrategias que promuevan la formación docente en perspectiva de género, así como la importancia de que esta formación sea integral y transversal. También se recomienda la implementación de programas y proyectos que promuevan la igualdad de género en la educación y la necesidad de contar con recursos y materiales educativos que aborden esta temática de manera adecuada. Por último, se destaca la importancia de involucrar a toda la comunidad educativa en la construcción de sistemas educativos más inclusivos y equitativos.



1. Planteamiento del problema: brechas, desigualdades y violencias de género en los sistemas educativos de Latinoamérica y el Caribe y el rol docente como mediador.

La reducción de las disparidades de género y abordar adecuadamente la diversidad en la región aparece como uno de los principales desafíos en materia educativa del territorio (KIX-LAC, 2020). La desigualdad y las violencias de género se reproducen en distintos ámbitos de los sistemas educativos, entre ellos en el acceso y permanencia en el sistema educativo, sesgos de género en el currículo, desigualdad en la seguridad en las escuelas y actitudes de los y las docentes hacia niños, niñas y disidencias sexuales (UNESCO, 2020). Por otra parte, en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) “Educación de calidad”, tiene 2 metas asociadas a la equidad de género; la primera relativa al acceso igualitario de hombres y mujeres a la educación postescolar (técnica y universitaria); y la segunda más general, vinculada a eliminar las disparidades de género en la educación, asegurando el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza (Naciones Unidas, 2015). El enfoque de género en la educación, por lo tanto, se comprende desde una perspectiva de equidad y derechos humanos, donde la escuela debe ser un espacio de igualdad e inclusión para todos los niños, niñas y adolescentes (UNESCO 2019, 2020).

La Organización Mundial de la Salud señala que *el género se refiere a los roles, las características y oportunidades definidos por la sociedad que se consideran apropiados para los hombres, las mujeres, los niños, las niñas y las personas con identidades no binarias*. (OMS, 2022). El género así es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos; y a la vez configura relaciones de poder históricas y socioculturales entre mujeres y hombres (Scott, 2013).



La educación escolar, al ser una práctica social, está conformada por las mismas estructuras que organizan a las sociedades, siendo una de ellas el género, por lo que en la escuela, necesariamente, se producen relaciones mediadas por el género (Connell, 2010). Por ello es tan relevante que desde los espacios educativos se observen estas relaciones analizando en profundidad cómo las escuelas reproducen normas y estereotipos de género (sexismos) a través de distintos mecanismos, tales como el currículum, la organización de los espacios, los roles asignados a niños y niñas, y la inclusión de otros géneros y sexualidades no heteronormadas en los espacios educativos. Junto con ello, es necesario atender a las brechas y desigualdades de acceso, de continuidad y de resultados educativos de niños y niñas en las escuelas.

En términos de acceso a la educación, históricamente han sido las niñas, especialmente en sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica, quienes han tenido más dificultades para acceder a la escuela y quienes se encuentran en mayor riesgo de experimentar desvinculación educativa por distintas razones. Sin embargo, en las últimas décadas esta brecha ha disminuido, y hoy en día en muchos países son los niños y jóvenes hombres quienes corren mayor riesgo de ver interrumpidas sus trayectorias educativas y no lograr completar la educación secundaria (Opazo y Villalobos, 2022).

El [Reporte GEM 2020 sobre Inclusión Educativa en América Latina y el Caribe](#), elaborado por SUMMA y UNESCO (2020), muestra que en los años iniciales de la enseñanza no hay diferencias importantes en el acceso de niños y niñas, y hasta el primer ciclo de la educación secundaria no se presentan brechas de género significativas en la matrícula, pero en el segundo ciclo de secundaria y en la educación terciaria, son los hombres quienes están en desventaja. Adicionalmente, las mujeres de la región tienen más probabilidades de completar los distintos ciclos de enseñanza y esta brecha va en aumento a medida que se avanza en los niveles educativos. Por cada 100 mujeres, 96 hombres terminan la educación primaria, 94 completan el primer ciclo de educación secundaria, 91 el segundo ciclo de este nivel, y solo 83 acceden a algún tipo de educación postsecundaria. Estas disparidades de género en las trayectorias educativas se asocian a su vez a las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, ya que en muchos países de la región las desigualdades estructurales repercuten en el vínculo entre el género y el trabajo infantil y, en contextos de pobreza, los hombres empiezan a trabajar más temprano, con mayores posibilidades de acceder a un trabajo remunerado que las mujeres (UNESCO, 2018).



En las economías del Caribe se privilegia a los hombres con niveles más bajos de certificación por sobre las mujeres con mayor certificación para determinados trabajos y puestos, dando cuenta de una posición dominante de los hombres en el trabajo asalariado y la generación de ingresos (Bailey, 2014). En Guyana, entre la población de 15 años de edad, un 18% está fuera del sistema escolar, existiendo diferencias de género en la exclusión: en el caso de los hombres de 15 años, un 22% no va a la escuela, y el caso de las mujeres un 13,5% está fuera del sistema. Entre las razones de la exclusión escolar están el trabajo infantil que afecta a un 18% de niños y niñas de entre los 5 y los 17 años (UNICEF, 2017). En países del **Caribe Oriental**¹, la tasa de desvinculación escolar masculina en secundaria es casi el doble de la femenina (32% y 15%, respectivamente) (Clarke, 2020). En el caso de **Santa Lucía**, por ejemplo, en los establecimientos públicos de educación secundaria, entre el año 2018 y el 2019 del total de estudiantes que dejaron el sistema, un 72% eran hombres y un 28% mujeres (Department of Education, Government of Saint Lucia, 2020). En todos los países, la tasa de repitencia escolar es también mayor entre los hombres, y esta a su vez aparece como un factor de riesgo de abandono escolar (Clarke, 2020).

Tabla 1: Participación en el sistema educativo de niños/as y jóvenes en los países KIX LAC, según sexo e indicadores disponibles en países KIX.

País	Indicador	Hombres	Mujeres
El Salvador	% de estudiantes desertores educación básica 3° ciclo (2021)	7,1%	5,2%
	% de estudiantes desertores educación educación media (2021)	17,3%	12,3%
Guatemala	% de la matrícula escolar (2020)	51,4%	48,6%
	Tasa de finalización de educación media (2020)	37,7%	38,2%
Honduras	% de jóvenes en edad de educación secundaria que están fuera de la escuela (2018)	47%	42%
Nicaragua	% de jóvenes en edad de educación secundaria que están fuera de la escuela en (2014)	30%	28%
	% de la matrícula escolar (2022)	50,5%	49,5%
	% de egreso del sistema escolar (2022)	53,8%	46,2%
Guyana	% de jóvenes en edad de educación secundaria que están fuera de la escuela (2019)	28%	19%
	Tasa neta de matrícula en educación secundaria (2017-2018)	59%	65,61%
Haití	% de jóvenes en edad de educación secundaria que están fuera de la escuela (2017)	14%	15%
Dominica	Tasa neta de matrícula en educación secundaria (2021)	88,5%	89,2%

¹ El estudio contempla Antigua y Barbuda, Dominica, Granada, San Cristóbal y Nieves, Santa Lucía, San Vicente y Granadinas e Islas Turcas y Caicos.

Granada	Tasa bruta de matrícula en educación secundaria (2020)	111,9%	115,2%
Santa Lucía	% de matrícula en educación secundaria pública (2019-2020)	50,2%	49,8%
	% de abandono escolar en educación secundaria pública (2018-2019)	1,3%	0,6%
San Vicente y las Granadinas	Tasa neta de matrícula en educación secundaria (2018)	87,4%	91,6%

Fuente: UNESCO World Inequality Database on Education (WIDE); UNESCO, Institute for Statistics; Estadísticas Educativas, Ministerio de Educación de El Salvador; Estadísticas Educativas, Ministerio de Educación de Nicaragua; Plan del Sector Educativo, Ministerio de Educación de Guyana; Resumen Estadístico, Departamento de Educación de Santa Lucía; Jacir de Lovo, 2022.

Por otra parte, varios de los países de América Latina y el Caribe han participado en evaluaciones internacionales del aprendizaje a gran escala. Los resultados de ERCE² 2019, aplicada en tercer y sexto grados, muestran que existen disparidades en los logros de aprendizaje asociadas al sexo que, en términos generales, se traducen en ventajas para las niñas en lectura y para los niños en matemática, mientras que ciencias naturales los resultados son mixtos. En la mayoría de los países hay diferencias significativas en los resultados de lectura a favor de las niñas en los dos grados evaluados.



El abordaje del género en el currículo es otro aspecto relevante de considerar. El currículum representa una selección de los conocimientos teóricos y prácticos que se espera que adquiera el estudiantado a partir de una determinada visión de lo que es el conocimiento válido y, por lo tanto, está mediado por relaciones de poder (Apple, 1993). En este sentido, las determinaciones de género están también presentes en los currículos

² Corresponde a la cuarta ronda de evaluación regional de aprendizajes del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO, aplicada en 16 países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

oficiales (Connell, 2010). Un análisis de currículos de 19 países de la región³ encontró que el concepto de “equidad de género” aparece en menos del 55% de los currículos analizados, concluyendo que esta es una temática que necesita ser potenciada desde los currículos regionales. A su vez, hay diferencias importantes en cómo se aborda el género. Mientras en los documentos curriculares de algunos países se recalca constantemente la necesidad de poner la atención en la diversidad de identidades y opciones de género, como parte del proceso educativo y de manera transversal, en otros persiste un enfoque binario del género y la diversidad sexual es mencionada solo desde una perspectiva de no discriminación (UNESCO, 2021b). Cabe señalar que, si bien hay países que han logrado avances en materia de inclusión en género, no hay garantía de que no haya retrocesos en esos progresos.

La seguridad en el espacio escolar también tiene una expresión de género y el entorno escolar puede ser un espacio inseguro para muchas niñas y niños. La violencia de género en los espacios educativos, afecta a millones de niños, niñas y jóvenes de la región, quienes son víctimas de actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica. Los niños, niñas y jóvenes tienen diferentes experiencias de esa violencia según su sexo, identidad de género, experiencias de vida, país y contexto. Por ejemplo, es más probable que las niñas sufran acoso psicológico, ciberacoso y violencia sexual, mientras que los niños presentan a menudo tasas más altas de castigos corporales (UNESCO, 2020, UNESCO y ONU Mujeres, 2019). Los niños, niñas y jóvenes que no se ajustan a las normas de género dominantes también son más propensos a ser víctimas de violencias. Como se señala en el informe GEM para ALC, encuestas realizadas a estudiantes de secundaria LGTBI (personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales) muestra que este grupo se enfrenta a un entorno escolar hostil (UNESCO, 2020). Específicamente, se reconoce que entre un 47% y un 81% de estos estudiantes se sintieron inseguros en sus escuelas debido a su orientación sexual, y entre un 32% y un 63% lo hizo por su expresión de género; por lo cual evitaban ciertos espacios de las escuelas, más comúnmente baños, camarines y las clases de educación física. Un cuarto de los estudiantes declara haber faltado a clases por sentirse inseguro/a, y la mayoría de los alumnos declararon haber oído comentarios homófobos por parte de profesores u otros miembros del personal escolar (Kosciw & Zongrone, en UNESCO: 2020).

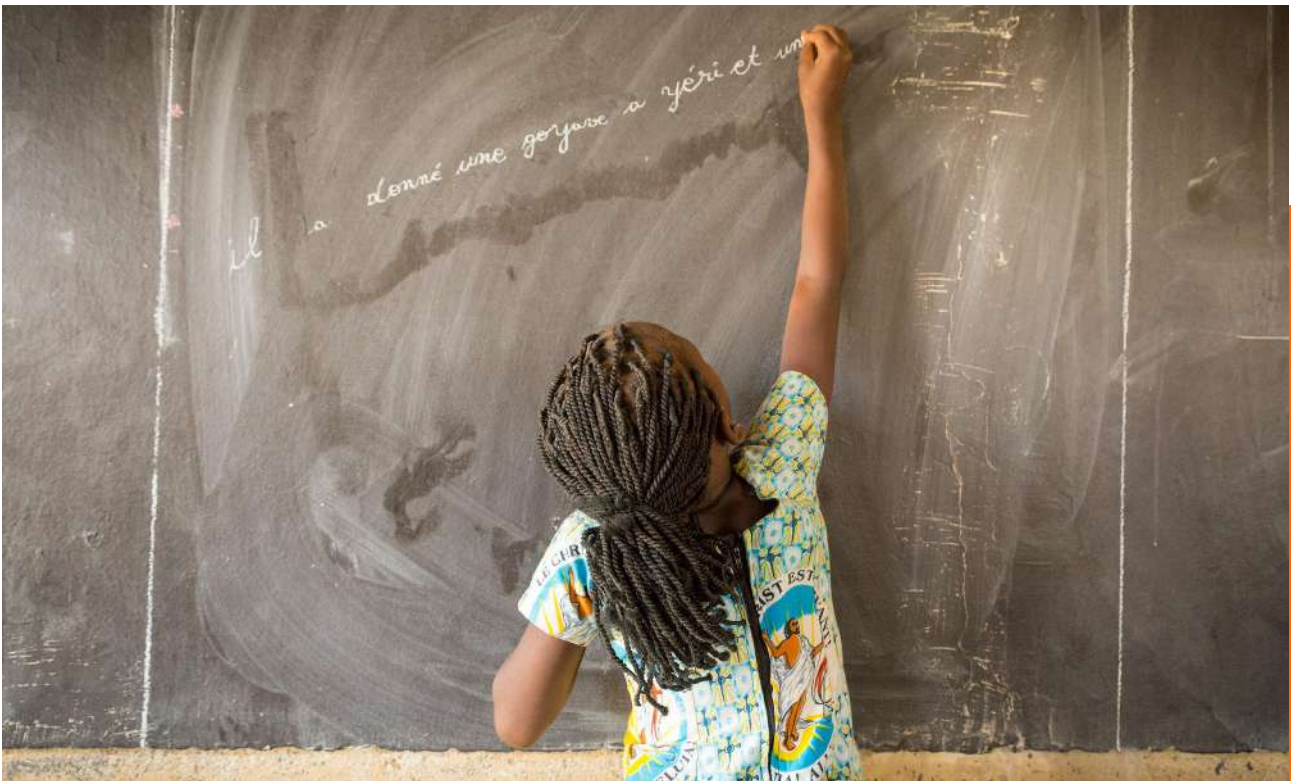
La homofobia y su expresión a través del bullying homofóbico atentan contra el derecho a la educación, al derecho al libre desarrollo de la personalidad, y a la libre asociación afectiva y sexual. El bajo rendimiento escolar y la deserción escolar son consecuencias frecuentes de la discriminación por orientación sexual (UNESCO, 2015). El escenario es igualmente complejo para estudiantes transgénero, porque temas como las políticas de uso de uniformes escolares y las instalaciones sanitarias están basadas en el género binario (hombres y mujeres) y no están adaptadas a las necesidades de estos estudiantes (UNESCO, 2013). Al respecto resulta esencial reconocer el contexto socioeducativo y cultural de los países para abordar los desafíos de la educación inclusiva de todos y todas, estableciendo objetivos de política educativa que puedan ser alcanzados y que aseguren el derecho a la educación de cada estudiante.

Los antecedentes presentados permiten ver que las diferencias y desigualdades de género se manifiestan en las trayectorias escolares, en los resultados educativos y en los procesos y las causas para la desvinculación escolar. Estos resultados están además vinculados a la condición de vulnerabilidad socioeconómica y, en contextos de pobreza, muchas veces los roles de género se ven exacerbados, con una mayor presión hacia el trabajo infantil y juvenil por parte de los hombres (UNESCO, 2018), y exposición a violencia de género, sobrecarga al asumir roles de cuidado, y embarazo infantil y adolescente en el caso de las mujeres (UNESCO, 2022). La evidencia muestra que las discriminaciones y exclusiones se articulan en lo que se denomina la interseccionalidad de

³ Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

género, raza y clase (Connell, 2010) y así, por ejemplo, en Guyana las niñas indígenas se encuentran en una posición particularmente desventajosa para la continuidad educativa (Prouty, 2019). Adicionalmente, es relevante poner atención en la violencia de género en los espacios educativos, considerando que uno de los desafíos relevantes para enfrentar este tipo de violencias es que muchas de ellas no se denuncian y ni siquiera se reconocen dado que las normas sociales y de género hacen difícil que niños y niñas denuncien o reconozcan como violencia ciertos comportamientos y acciones. La vulnerabilidad es otro obstaculizador ya que los niños y las niñas más vulnerables suelen tener menor apoyo y menos vínculos para denunciar el abuso (UNESCO y ONU Mujeres, 2019).

Para abordar las brechas, desigualdades y violencias relacionadas con el género, en miras de una educación inclusiva y con perspectiva de derechos, es necesario un esfuerzo explícito y deliberado de todos los niveles de la política y la práctica educativa.



Estas desigualdades, así como los roles y expectativas asociadas al género están arraigadas en prácticas de socialización profundamente enraizadas en las culturas y con frecuencia se transmiten en las escuelas. Los y las docentes tienen un papel fundamental en este ámbito como agentes de enseñanza, y es necesario que desde su rol puedan fomentar la igualdad de género en su labor diaria (Aikman y Rao, 2012). La transmisión y reproducción de los roles estereotipados de género en muchas ocasiones no se da de manera planeada, sino que sucede de forma implícita a través de los juegos, en las tareas asignadas a niños y niñas, y en la manera en que los y las docentes se relacionan con sus estudiantes en función de su género. Por ejemplo, es común que los docentes traten de manera diferenciada a niños y niñas, disciplinando de manera distinta a unos y a otras y que en las interacciones grupales se pongan en juego estereotipos de género referidos a las características tanto intelectuales como emocionales de cada sexo (UNESCO, 2016). Esta reproducción se debe a que los profesores

y las profesoras a su vez, han sido socializados en normas estereotipadas de género, por lo que un cambio en sus prácticas requiere de sensibilización y de capacidad de autoobservación de sus propias pautas y creencias respecto del género. Al respecto, en una encuesta aplicada a profesionales de la educación de 12 países de la región, un 81% de las personas opinó que en su país no existe capacitación adecuada para avanzar en la igualdad de género a través de la integración de esta perspectiva en su trabajo (OEA-RIED, 2012, citado en UNESCO, 2016). Es por ello que la formación docente que promueva una perspectiva integradora y equitativa de género en los procesos de enseñanza debe ser una parte esencial tanto de su formación inicial como de su capacitación continua (Aikman y Rao, 2012).

3. Antecedentes y análisis de la política pública

3.1. El espacio del aula de clases y el (la) docente como agente en las interacciones en ella.

Específicamente, las aulas representan espacios con características singulares ya que son el espacio privilegiado para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con frecuencia se les considera como lugares de "autoridad" ejercida por el docente encargado de ellas, quienes, en general, tienen el dominio de estos espacios de diversas maneras. Por ejemplo, tienen la capacidad de controlar quiénes pueden ingresar y cuándo se les permite abandonar la sala, así como tienen el poder de establecer la disposición física del espacio y de regular cómo los estudiantes lo utilizan (Mellor & Epstein, 2006,).

Adicionalmente, hay una relación de poder en la interacción docente-estudiante, donde los maestros ejercen influencias a través de esta interacción, las que muchas veces tienden a reflejar estereotipos de género (Liu, 2006). Rebollo et al (2011), siguiendo los trabajos de Crawford (1997, 2006) en la materia, enfatiza en la relevancia de una comprensión sociocultural para la incorporación de una perspectiva de género en las escuelas. Esto implica comprender y analizar el género como un *sistema de organización social* en que son los hombres quienes tienen un mayor poder y status; como un *proceso dinámico de representación* donde el género se elabora en interacciones cara a cara de la vida cotidiana; y como un *aspecto de la identidad y de las actitudes personales* (Crawford 1997, 2006, citado en Rebollo et al, 2011). Esta perspectiva sociocultural es útil para comprender de qué manera se construye y reproduce el género en las interacciones cotidianas del espacio de la sala de clases.

Por ejemplo, en relación a la disposición de la sala de clases, bajo la idea de que los hombres son más activos, disruptivos o desordenados, mientras que las mujeres son más tranquilas, maduras y responsables, es común que sienten a hombres junto a mujeres como forma de disciplinarlos y controlar su comportamiento. Detrás de estas prácticas, hay un supuesto que asume una masculinidad activa y una feminidad pasiva, que a su vez se refleja en muchas ideas sobre cómo deberían ser los niños y las niñas (Mellor & Epstein, 2006). Así mismo, en las salas de clases suele haber un enfoque hacia lo masculino, dado que los niños en general, son más dominantes en un doble sentido: tienden a ser más activos y participar más, y por lo mismo reciben mayor retroalimentación docente; pero a la vez suelen tener mayores problemas de comportamiento, demandando una mayor atención del profesor (Liu, 2006). Junto con ello, las actividades académicas y las tareas dentro del aula, así como los roles en dinámicas grupales y en los juegos en el espacio de la clase, suelen también reproducir formas estereotipadas de los géneros. Este trato diferenciado por género en el espacio del aula hace que niños y niñas perpetúen estos roles de género hegemónicos fuera de la escuela y, a la vez, limita sus posibilidades de aprender nuevas formas de trato y relación en la interacción con sus pares (Liu, 2006).

3.2. Horizontes para una formación docente con perspectiva de género

Un aspecto clave para una pedagogía con perspectiva de género es la comprensión de que las culturas escolares son dinámicas, y si bien las escuelas reflejan la construcción de género dominante en la sociedad en la que están insertas, éstas no necesariamente son un reflejo pasivo de la sociedad, sino que activamente producen y reproducen esas relaciones de género. En este sentido, las escuelas tienen la posibilidad de ser agentes de cambio, y particularmente la sala de clases, que es el espacio donde la mayor parte de las interacciones de género se producen, puede ser un espacio de cambio cuando los y las docentes pueden asumir un rol en ello (Liu, 2006).

García-Pérez et al (2011) en un estudio sobre competencias docentes para reconocer desigualdades de género, encuentran que tanto a hombres como mujeres les cuesta identificar las desigualdades en el plano relacional de su propia práctica educativa. Considerando la perspectiva sociocultural del género, es especialmente relevante que profesores y profesoras puedan analizar sus propias acciones y los significados que se materializan en esas acciones. Para ello la sensibilización y capacitación en género del profesorado tiene un papel fundamental para los procesos de cambio educativo en este ámbito, y es esencial que asuman un papel activo en la reflexión y revisión de sus hábitos y métodos de enseñanza, con el objetivo de ofrecer nuevas formas de socialización a los estudiantes (García-Pérez et al., 2011).

La formación del profesorado, ya sea inicial o en servicio debe proporcionar conocimientos y herramientas para que las personas que se desempeñan como docentes puedan cuestionar sus propios criterios y significados respecto del género, así como herramientas para hacer frente a las discriminaciones. Este conocimiento incluye un lenguaje apropiado que permita hacer distinciones conceptuales entre sexo, género, rol de género, identidad de género, orientación, sexual, etc., como conceptos sociales básicos; y herramientas para hacer un análisis crítico de la historia contada que permita comprender de qué manera el género (y las relaciones de dominación a partir de este) se construye sociohistóricamente. Ello incluye analizar cómo han sido expuestos los roles de género, con ausencia e invisibilidad de las contribuciones de las mujeres, y también la construcción social de la masculinidad imperante de manera de valorar otros tipos de masculinidades. La formación también tiene que proporcionar herramientas para distinguir y eliminar los prejuicios, así como actitudes sexistas en los espacios educativos y herramientas para educar al alumnado y a las familias en la materia (García-Pérez et al, 2013).

Experiencias en los países KIX de ALC

A partir de las contribuciones de miembros de la *Comunidad de Práctica con Perspectiva en Equidad de Género KIX-LAC*, se identifican algunas iniciativas de formación docente con perspectiva de género en el territorio. Por ejemplo, en la **Universidad del Valle de Guatemala** entre los años 2015 y 2020 se implementó el curso piloto "Desarrollo y Equidad de género" en todos los programas de formación inicial docente de todas las especialidades. Los objetivos del curso eran que los y las estudiantes pudieran comprender la interrelación entre equidad de género y desarrollo, identificar las diferentes manifestaciones de la violencia de género, y asumir una postura crítica y ética ante la desigualdad de género. En la **Universidad de El Salvador** a su vez, se implementó el curso de especialización "Gestión y administración escolar con enfoque de género", como requisito para la Licenciatura en Educación. Los componentes del curso tenían relación con enfoques de gestión y administración escolar, y enfoques de género y normativa de país.

Adicionalmente, se levantó otra perspectiva de abordaje de género en las escuelas, que incluye a los y las docentes desde la investigación acción participativa (IAP) con enfoque de género. Desde esta visión impulsada por el proyecto KIX implementado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) llamado "Igualdad en la educación: superar la violencia de género en las escuelas rurales", las comunidades educativas (docentes, familias y estudiantes) investigan sus propias prácticas y estrategias para la transformación. Este proyecto se desarrolló en escuelas rurales de **Nicaragua, Haití y Honduras** con el propósito de abordar las violencias de género, especialmente la sexual, a partir de procesos de creación compartida de conocimientos que fueran significativos a las comunidades educativas, integrando los contextos y modos en que se expresan (Comunidad de Práctica KIX LAC, 2022; CLADE, 2022).

Cabe precisar que una perspectiva inclusiva de género en las escuelas requiere también que haya una diversidad en el profesorado que pueda reflejar la diversidad de la sociedad en su conjunto. En muchos muchos países de Latinoamérica y el Caribe, debido a la estigmatización y prejuicios que enfrentan los grupos marginados, así como a la falta de apoyo institucional y protección normativa, la diversidad de la sociedad no se expresa en el profesorado. Por ello es fundamental que los programas de formación docente promuevan activamente su participación, ya que la falta de diversidad entre los docentes y otros profesionales del ámbito educativo pone dificultad en la adopción de perspectivas de género inclusivas en las escuelas (UNESCO, 2020).



3.3. Componente de formación docente en las políticas educativas con perspectiva de igualdad de género en los territorios

Las políticas en el ámbito educativo tienen la relevancia de guiar las decisiones y acciones en el desarrollo educacional de una manera coherente, y representan el compromiso público para la futura orientación del sector (Jallade, Radi y Cuenin, 2001, citado en UNESCO 2016). Considerando la relevancia del rol de los y las docentes como mediadores de las relaciones de género en las escuelas, y la necesidad de capacitación y formación para que puedan ejercer una pedagogía con perspectiva de igualdad de género, es relevante analizar cuáles son los marcos normativos que existen para la incorporación de la perspectiva de género en la educación, y en específico, de qué manera se aborda la formación docente en estos marcos normativos.

En las últimas décadas ha habido avances en las políticas de equidad e igualdad de género en ALC, aunque su incorporación en los sistemas educativos es heterogénea. Un análisis de la legislación en materia de género en 18 países del territorio⁴ muestra que la dimensión de género, en muchos casos se entreteje en una legislación enfocadas a otras temáticas o como parte de las leyes generales de educación, como parte de una mirada más amplia de inclusión o igualdad de oportunidades en general y, en estos casos, la implementación de acciones específicas en materia de género es menos frecuente. En cambio, en los casos en que existen leyes específicas orientadas a la equidad de género, “estas se convierten en cimientos y obligan a la implementación de acciones válidas por un marco regulatorio votado democráticamente” (UNESCO, 2021c, pág. 8).

En general, la incorporación del género en la agenda política se relaciona a la existencia de legislación internacional y compromisos políticos internacionales (conferencias y acuerdos), por un lado, y a la acción de actores sociales que presionan a favor de los derechos e igualdad de género, como organizaciones y movimientos de mujeres o feministas, por otro. En el caso de los países de ALC, los compromisos y acuerdos internacionales que han sido claves como marco para sus políticas públicas en materia de género son la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*, de 1984, y los *Objetivos de Desarrollo Sostenible del año 2015*. Junto con ello, hay otros compromisos que han firmado algunos países, como por ejemplo la *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres* (Convención Belem Do Pará, OEA 1994) (UNESCO, 2021c).

⁴ Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Cuba, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay.

Tabla 2:
Formación docente en políticas educativas con perspectiva de género en los países KIX LAC

País	Año	Nombre de la política/estrategia	Entidad responsable	Referencias a la práctica docente y formación docente
El Salvador	2020-2025	Política de Equidad e Igualdad de Género	Ministerio de Educación	Contempla formación inicial a través de las Instituciones de Educación Superior, que tienen a su cargo la formación de profesorado y licenciaturas en el área de educación de todos los niveles; y continua (con énfasis en el personal docente activo del sector público).
Guatemala	2008-2023	Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres (PNPDIM) y Plan de Equidad de Oportunidades (PEO)	Ministerio de Educación	Contempla formación inicial y continua y se especifica en qué ámbitos: formación para las y los docentes del sistema educativo nacional de todos los niveles y disciplinas en el uso de los materiales, guías y textos sobre educación sexual; crear e implementar programas de formación para docentes sobre el sistema jurídico nacional e internacional relativo a los derechos humanos de las mujeres, con énfasis en los derechos sexuales.
Honduras	2021-2023	Ruta estratégica de Género para la Igualdad y Equidad de Género	Secretaría de Estado en el Despacho de Educación de Honduras	Uno de los ejes estratégicos que se plantea en la Ruta es el Fortalecimiento de los procesos técnico pedagógicos y administrativos de la gestión institucional de la Secretaría de Educación bajo el enfoque de la igualdad de género. Dentro de este eje, una de las líneas de acción es un "Programa de capacitación docente en género y Derechos Humanos" a cargo de la Dirección General de Gestión del Talento Humano.
Nicaragua	2006-2010	Programa Nacional de Equidad de Género	Poder Ejecutivo	En el área de Educación plantea entre las líneas de acción: Incluir en los programas de educación la formación permanente de maestros y maestras en equidad de género, así como líderes comunitarios y religiosos.
Guyana	2021-2025	Education Sector Plan	Ministry of Education	No se observa específicamente.

Haití	2017-2027	Plan National de Lutte Contre Les Violences Envers les Femmes	Ministère à la condition Féminine et aux droits de femmes MCFDF Ministère de la Santé Publique et de la Population	Se plantea como área de acción el mejorar la orientación educativa y profesional de niñas y niños mediante: la promoción de la igualdad de género entre los agentes del sistema educativo, y la eliminación de los estereotipos sexistas en los entornos de aprendizaje en todos los niveles de la enseñanza superior y universitaria.
Dominica	2006-	National Policy and Action Plan for Gender Equity and Equality	Government of Dominica	No se observa específicamente.
Granada	2014-2024	Gender Equality Policy and Action Plan	Ministry of Social development and Housing. El componente de educación está a cargo del Ministry of Education and Human Resource Development	En el Plan de Acción, en el componente de Educación y Formación, se establece el compromiso de “Integrar la sensibilización de género y la educación sexual sensible al género en la formación del profesorado a todos los niveles, incluyendo la mediación, el asesoramiento y las habilidades para la vida”.
Santa Lucía	2015-2016	St. Lucia Education Sector Development Plan	Government of Saint Lucia	No se observa específicamente.
San Vicente y las Granadinas	2014-2019	Education Sector Development Plan St. Vincent and the Grenadines	Ministry of Education	No se observa específicamente.

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos gubernamentales de los distintos países.

Como se observa en la Tabla 2, de los 10 países asociados al KIX LAC, 5 tienen políticas orientadas específicamente a la igualdad de género, de los cuales 2 son políticas de los ministerios de educación y 3 son parte de políticas interseccionales para la igualdad de género que tienen un componente de educación cuya implementación queda a cargo del Ministerio de Educación. En estos casos, hay un abordaje más complejo sobre la perspectiva de género desde el sistema educativo: en general se parte de definiciones conceptuales sobre género que permiten una mirada más sensible desde el sistema, y se asumen perspectivas concretas, tales como “educación incluyente no sexista” (El Salvador) o “enfoques transformadores de género” (Honduras). Junto con ello, en general hay una mirada intersectorial del abordaje de género y se identifican instituciones y actores responsables para la implementación de la estrategia, así como acciones de coordinación entre los sectores (Ministerio de Educación de Guatemala, 2010; Ministerio de Educación de El Salvador, 2020; Secretaría de Estado en el Despacho de Educación de Honduras, 2022).

En los otros 5 países, la inclusión de la perspectiva de género es parte de una mirada más amplia de equidad de los sistemas educativos y se aborda desde los planes nacionales para el sector educativo como una variable o factor asociado a la equidad. Por ejemplo, en Guyana el abordaje del género se asocia a la planificación de estrategias para asegurar que los y las estudiantes completen la enseñanza secundaria, como contar con materiales y recursos con sensibilidad de género, e implementar programas y medidas para abordar problemas sociales, entre los que se incluye el bullying y la violencia de género en las escuelas (Ministry of Education from Guyana, 2021). En Santa Lucía y San Vicente y Granadinas, el énfasis está en la reducción de brechas de género en el acceso a la educación, así como en los resultados educativos (Government of Saint Lucia, 2016; Ministry of Education from Saint Vincent and the Grenadines, 2014).

Adicionalmente, solo en los países que cuentan con políticas específicas sobre género para el ámbito educativo, hay referencia a la formación docente con perspectiva de género. En cambio en los países en los que no existen políticas orientadas específicamente a género, sino que la inclusión de la perspectiva de género es parte de una mirada más amplia de equidad de los sistemas educativos abordándose desde los planes nacionales para el sector educativo, no hay referencias a la formación docente en la materia. Esto refuerza la importancia de que los sistemas educativos adopten políticas y estrategias en materia de género, donde haya una mirada transversal que incluya a todos los actores que participan del sistema.

Cabe señalar que en el caso de los países del Caribe Oriental, la OECS cuenta con una “Estrategia para el sector educativo” que se plantea como marco que proporciona un enfoque regional para lograr una educación de calidad en el territorio para el período 2012-2026. Aquí se identifica como un tema transversal la necesidad del fortalecimiento de la enseñanza para los niños, dada la menor asistencia y peor desempeño escolar de niños y jóvenes hombres. Al respecto, se plantean orientaciones para la enseñanza con perspectiva de género, señalando que es necesario “mejorar la calidad de la enseñanza, incluido el refuerzo positivo en el manejo del comportamiento, uso de enfoques centrados en el alumno y proporcionar materiales didácticos mejorados que respondan a los intereses de los estudiantes hombres” (OECS, 2012, pág. 29, traducción propia). Así mismo, el Banco de Desarrollo del Caribe ha desarrollado una guía para la implementación de la equidad de género en los planes de desarrollo para el sector educativo llamada “Directrices de aplicación de la perspectiva de género para el diseño y la ejecución de los planes de desarrollo del sector educativo”, cuyo uso es promovido por la OECS. Entre las recomendaciones, a nivel de las escuelas, se enfatiza la relevancia de proveer capacitación profesional para el personal docente y no docente en equidad de género y asegurar que esta se vea reflejada en todas las actividades de enseñanza/aprendizaje (Caribbean Development Bank, 2018). Se observa, por lo tanto, una preocupación regional por incorporar una perspectiva de género en la enseñanza que hasta el momento no se ve reflejada en todos los planes educativos de los países del territorio.

4. Conclusión y recomendaciones

Las desigualdades de género se expresan en múltiples dimensiones y formas en los sistemas educativos de Centroamérica y el Caribe: en las trayectorias escolares, en los resultados educativos, en los procesos y las causas para desvinculación escolar, así como en las experiencias de violencia en los espacios educativos que tienen niños, niñas y jóvenes del territorio; y las escuelas frecuentemente actúan como reproductoras de las relaciones de género hegemónicas. La transmisión y reproducción de los roles estereotipados de género en muchas ocasiones se da de manera no intencionada por parte de los y las docentes en las prácticas cotidianas de la escuela, por lo que la formación y capacitación docente en perspectiva de género es de suma relevancia para un cambio en las relaciones al interior de las escuelas, lo que a su vez podría repercutir en las pautas de género que niños, niñas y jóvenes adopten en la escuela así como fuera de ella. Al mismo tiempo, la formación y capacitación puede proporcionar a los y las docentes herramientas para hacer frente a las desigualdades de género dentro de los espacios educativos.

El análisis de las políticas de los países KIX LAC muestra que en solo en 5 de ellos existen políticas para el ámbito educativo específicas orientadas a la igualdad de género, mientras que en los otros 5 la dimensión de género se aborda desde los planes del sector educativo como parte de una mirada más amplia de inclusión o igualdad de oportunidades en general. En estos casos no hay orientaciones ni acciones concretas para la pedagogía o formación docente con perspectiva de género, como sí las hay en los casos en los que hay políticas específicas. A partir de la revisión bibliográfica y de los aportes de la *Comunidad de Práctica* se plantean las siguientes recomendaciones para la formación docente con perspectiva de género en los territorios de Centroamérica y el Caribe:

1. A nivel de política pública

Incorporar **políticas específicas orientadas a la igualdad de género** en todos los países con una mirada interseccional del género y estrategias y acciones para la formación y capacitación docente. Una política tiene al menos 3 componentes básicos: definición del problema, objetivos e instrumentos; y en el caso de las políticas de formación docente, se deben abordar tanto las condiciones en las que se realiza la formación en términos de equidad de género (personal docente masculino y femenino, completación de estudios, etc.), así como el contenido curricular con perspectiva de género y, estrategias para una mirada inclusiva del género en la educación (UNESCO, 2016)

2. A nivel de instituciones, programas o iniciativas de formación docente

- Incluir en la formación inicial y continua del profesorado el estudio de **marcos jurídicos, políticas y normativas** que resguardan la igualdad de género en sus países (Comunidad de Práctica KIX-LAC, 2022).
- Situar el trabajo educativo y pedagógico con perspectiva de género desde un **enfoque de Derechos Humanos**, para comprender que la transformación de la escuela en un espacio de igualdad e inclusión es un aspecto del cambio social en esa dirección (Booth y Ainscow, 2000, Barrientos et al, 2018, Comunidad de Práctica KIX-LAC, 2022).

- Hacer una **revisión crítica de los planes de estudio de los centros de formación docente** para identificar las nociones de género que se transmiten e incluir contenido transformador de género en los planes y programas para ayudar a que los docentes exploren formas que puedan desafiar la discriminación y las normas de género dentro de las escuelas (UNESCO y ONU Mujer, 2019).
- Incorporar una **conceptualización adecuada de género en los programas de formación docente** que permita a docentes hacer distinciones conceptuales entre sexo, género, rol de género, identidad de género, orientación, sexual, etc., de manera de contar con un lenguaje adecuado y una mirada sensible al género (García-Pérez et al, 2013). Esto a su vez, le permitiría a los y las docentes en formación ser capaces de reflexionar y abrir discusiones con perspectiva de género sobre la escuela, el currículum, las prácticas pedagógicas, los materiales de enseñanza y las evaluaciones (Barrientos et al, 2018).
- Considerando que las y los docentes han sido a su vez socializados en determinadas pautas de género, es útil y relevante **tomar como punto de partida para la sensibilización sus propias historias de vida**, sus creencias y experiencias como hombres y mujeres, para desde ahí analizar como entienden las relaciones de género en la escuela (con sus colegas y estudiantes), así como la discriminación y la violencia de género en el ámbito escolar (Barrientos et al, 2018; UNESCO y ONU Mujer, 2019).
- Hacer parte de la formación docente la discusión abierta y basada en la evidencia respecto de **cómo se construyen los roles de género y las sexualidades en distintos momentos de la historia** de manera de abrir el espacio para que docentes puedan pensar por fuera de la norma dominante, y dar así mayores posibilidades de expresión personal a todos los individuos (Mellor & Epstein, 2006; García-Pérez et al, 2013)
- **Analizar el “currículum oculto”**, es decir, las actitudes, valores y normas que se transmiten a través de las estructuras, las relaciones y sistemas institucionales, haciéndolo más explícito y visible; y entregar herramientas para que los y las docentes puedan trabajar con sus estudiantes enseñándoles a analizar críticamente estas estructuras y normas (UNESCO y ONU Mujer, 2019).
- Incluir la **Educación Integral de la Sexualidad (EIS) en la formación docente**, para una adecuada comprensión sobre la interdependencia entre la sexualidad, la salud y la educación, y su vinculación con otros derechos; lo que a su vez constituye una herramienta de conocimiento de sobre diversidad sexual para hacer frente a la discriminación contra quienes viven una sexualidad diversa (Muñoz, V., 2010 citado en UNESCO, 2015, Comunidad de Práctica KIX-LAC)
- Capacitar a docentes en los **alcances y la consecuencias de la violencia de género** y contemplar en la formación del profesorado la **promoción de comportamientos antidiscriminatorios**, incluyendo principios antihomofóbicos y antitransfóbicos; desde una mirada de inclusión y Derechos Humanos (UNESCO, 2015). Junto con ello, entregar herramientas para actuar en la sala de clases y generar un clima escolar libre de violencias (UNESCO 2013, 2015).
- Abordar en la formación y capacitación docente el tema de **masculinidades**, con una mirada crítica a su construcción y reproducción mediante prácticas cotidianas como el castigo y prácticas nocivas. Incluir una reflexión crítica sobre el rol del poder y cómo se articulan con los sistemas de género (Comunidad de Práctica KIX-LAC, 2022).
- Incorporar en la formación docente inicial y continua el **uso de la Investigación Acción Participativa (IAP) con enfoque de género**, como estrategia metodológica para un abordaje comunitario y con pertinencia cultural de las discriminaciones de género en los espacios educativos. IAP es una

herramienta que permite a las comunidades educativas (docentes, familias, estudiantes, directivos), investigar sus propias prácticas de manera de hacer un diagnóstico situado y diseñar sus propias estrategias para la transformación (Comunidad de Práctica KIX-LAC).



Material de consulta y referencias

- Aikman, S., & Rao, N. (2012). Gender equality and girls' education: Investigating frameworks, disjunctures and meanings of quality education. *Theory and Research in Education*, 10(3), 211-228.
- Apple, M. W. (2012). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? In *Knowledge, power, and education* (pp. 195-211). Routledge.
- Bailey, B. (2014). Boys, Masculinity and Education. *A Journal of Caribbean Perspectives on Gender and Feminism*. Recuperado de: https://sta.uwi.edu/crgs/december2014/journals/CRGS_8_Pgs283-288_BoysMasculinityEducation_BB Bailey.pdf
- Barrientos, P., Andrade, D., Montenegro, C. (2018) La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. Cuaderno de Educación N° 81, 2018. Universidad Alberto Hurtado.
- Brathwaite, M. (2022, November 22) . *Actions of the ministry of Education Youth, Sports and Culture targeting gender equality in Grenada* [presentation] KIX-LAC Community of Practice in Gender Equality Perspective for Public Education.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002) Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK - UNESCO.
- Caribbean Development Bank (2018) Gender Implementation Guidelines for the Design and Implementation of Education Sector Development Plans. Recuperado de: <https://www.caribank.org/publications-and-resources/resource-library/guides-and-toolkits/gender-implementation-guidelines-design-and-implementation-education-sector-development-plans>
- CLADE (2022) Metodologías y herramientas de investigación, acción participativa y enfoque de género. Material elaborado a partir de la experiencia del proyecto Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en las escuelas rurales en Nicaragua, Haití y Honduras. Recuperado de: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Cuaderno-Metodolo%CC%81gico-.pdf>
- Clarke, C. (2020) Gender and Education in Jamaica. Boys and inclusion in education in the Caribbean. Background paper prepared for the 2020 GEM Report Latin America and the Caribbean. Santiago, UNESCO.
- Commonwealth of Dominica (2013) Report on Two Areas of Achievement and Challenges in Respect to the Brasilia Consensus Presented at the Twelfth Session of the Regional Conference on Women In Latin America and the Caribbean. Recuperado de: https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/dominica_report_-_xii_crm.pdf
- Connell, R. (2010) Kartini's children: on the need for thinking gender and education together on a world scale, *Gender and Education*, 22:6, 603-615
- Department of Education, Government of Saint Lucia (2020) Statistical Digest. Past Trends, Present Position and Projections up to 2021/22. Recuperado de: <https://www.govt.lc/media.govt.lc/www/resources/publications/educational-statistical-digest-20200.pdf>
- Gobierno de la República de Guatemala. Secretaría Presidencial de la Mujer (2008) Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres y Plan de Equidad de Oportunidades 2008-2023. Recuperado de http://www.segeplan.gob.gt/downloads/clearinghouse/politicas_publicas/Derechos%20Humanos/Politica%20Promoci%C3%B3n%20y%20desarrollo%20Mujeres%202008-2023.pdf

Government of Saint Lucia (2016) Education Sector Development Plan. Priorities and Strategies 2015 - 2020. Recuperado de:
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2016-st-lucia-education-sector-plan-2015-2020.pdf>

Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua (FEDH-IPN) (2021) Enfoque de Género en la Educación Nicaragüense: Una mirada desde la diversidad sexual. Recuperado de
<https://redclade.org/wp-content/uploads/Enfoque-de-genero-en-la-educacion-Nicaraguense.pdf>

Jacir de Lovo, E. (2022) Brechas de acceso a la educación en Guatemala: transformación educativa para la igualdad, con énfasis en las poblaciones rurales y los pueblos indígenas. Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/164-LC/MEX/TS.2022/20), Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

KIX LAC (2020) Desafíos Educativos en Centroamérica y El Caribe. Informe de resultados.

Liu, F. (2006). School culture and gender. The SAGE handbook of gender and education, 425-438.

Mellor, D. J., & Epstein, D. (2006). Appropriate behaviour? Sexualities, schooling and hetero-gender. The Sage handbook of gender and education, 378-391.

Ministerio de Educación de El Salvador (2020) Política de Equidad e Igualdad de Género. Plan de implementación 2020-2025. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador. Recuperado de:
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/politicas_de_genero_mined_editada.pdf

Ministerio de Educación de El Salvador (2020) Estadísticas Educativas. Disponible en:
<https://www.mined.gov.sv/2020/11/19/estadisticas-e-indicadores/>

Ministerio de Educación de Guatemala (2010) Estrategia y Plan para la Institucionalización de la Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres –PNPDIM- y Plan de Equidad de Oportunidades –PEO- en el Ministerio de Educación. Recuperado de
<https://www.mineduc.gob.gt/UNEGEPE/documents/inicio/Estrategia%20de%20institucionalizaci%C3%B3n%20de%20la%20PNPDIM.pdf>

Ministerio de Educación de Guatemala (2010) Estrategia de educación integral en sexualidad. Recuperado de
<https://www.mineduc.gob.gt/UNEGEPE/documents/experienciasTerritoriales/Resumen%20Estrategia%20EIS.PV.pdf>

Ministerio de Educación de Nicaragua (2022) Estadísticas Educativas. Disponible en:
<https://serviciosonline.mined.gov.ni/mapa-de-la-educacion/MapaEstadistica.aspx>

République d'Haïti (2017) Plan National 2017-2027 de Lutte Contre des Violences Envers des Femmes. Ministère à la Condition féminine et aux droits des femmes et Ministère de la Santé publique et de la population. Recuperado de:
<https://platform.who.int/docs/default-source/mca-documents/policy-documents/plan-strategy/HTI-GBV-19-01-PLAN-STRATEGY-2017-fra-Plan-nacional-de-lutte-contre-les-violences-envers-les-femmes.pdf>

Ministry of Education from Guyana (2021) Education Sector Plan 2021 - 2025. Recuperado de:
<https://education.gov.gy/en/index.php/policies/sector-plan/4212-esp-2021-2025>

Ministry of Education from Saint Vincent and the Grenadines (2014) Education Sector Development Plan St. Vincent and the Grenadines, 2014-2019. Recuperado de:
https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/saint_vincent_and_the_grenadines_esdp2014-2019.pdf

Naciones Unidas (2015) La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

Opazo, C. y Villalobos, C. (2022) Trayectorias y transiciones educativas en América Latina y el Caribe. Análisis desde un enfoque de género en UNESCO, *Danzar en las brumas. Género y juventudes en entornos desiguales en América Latina y El Caribe*. Ciudad de México y Buenos Aires, UNESCO.

Organización Mundial de la Salud (2022) Género y salud. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>

Organisation of Eastern Caribbean States (2012) Education sector plan for the period 2012-2026. Recuperado de: <https://www.oecs.org/en/education-eastern-caribbean>

Prouty, R. (2019) Gender Analysis 2014-18 Education Sector Plan Guyana. Documento de trabajo comisionado por UNICEF.

Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega (2011) Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355. V-VIII 2011: 521-546.

Scott, J. W. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico en Lamas (Ed.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (4ª reimpresión, pág. 265-302). Maporrua.

Secretaría de Estado en el Despacho de Educación de Honduras (2022) Ruta Estratégica de Género para la Igualdad y Equidad de Género en la Secretaría de Educación. Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de: https://www.se.gov.hn/media/files/aprode/Ruta_Estrategica_de_Genero.pdf

UNESCO (2013). Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico. Cuadernillo No. 8. Santiago de Chile. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002229/222918S.pdf>.

UNESCO (2015) La Violencia Homofóbica y Transfóbica en el Ámbito Escolar: Hacia Centros Educativos Inclusivos y Seguros en América Latina. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago

UNESCO (2018) Documento de política. Alcanzar la igualdad de género en la educación: no olvidemos a los varones.

UNESCO (2019) Educación y género. Documento de eje SITEAL. Recuperado de: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_genero_20190525.pdf

UNESCO (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. París, UNESCO.

UNESCO (2020b) La educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible en América Latina y El Caribe. Componentes de la Agenda de Educación 2030 en los currículos de acuerdo al análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Santiago, UNESCO.

UNESCO (2021) Los aprendizajes fundamentales en América Latina y El Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes ERCE. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/resumen-ejecutivo-informe-regional-logros-factores-erce2019.pdf_0.pdf

UNESCO (2021b) Análisis comparativo de la incorporación del enfoque de género en los programas curriculares. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador y Perú. Santiago, UNESCO

UNESCO (2021c) Políticas de educación y equidad de género. Estudios sobre políticas educativas en América Latina. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)

UNESCO (2022) Institute for Statistics. Data for the Sustainable Development Goals. Disponible en:
<https://uis.unesco.org/en/home>

UNESCO y ONU Mujeres (2019) Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar.

UNICEF (2017) Guyana Out-of-School Children Study. Recuperado de:
<https://www.unicef.org/lac/media/4711/file/PDF%20Guyana%20out-of-school%20children.pdf>

Wenger, E. (2015). Communities of Practice. A brief introduction. Recuperado de
<https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>

