

GPE KIX
INFORME DE
SÍNTESIS

Intercambio de Conocimiento e Innovación de la Alianza Mundial para la Educación

IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN Y A TRAVÉS DE ELLA SÍNTESIS DE INVESTIGACIÓN



GEI

Bajo licencia de Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



Los usuarios que deseen hacer un uso comercial deben ponerse en [contacto con nosotros](#) para obtener un permiso formal, detallando el material que les interesa utilizar y describiendo el uso previsto.

Cita recomendada

Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo. 2024. *Igualdad de género en la educación y a través de ella: Síntesis de investigación*. Ottawa, Canadá.

Acerca del IDRC

Como parte de los esfuerzos de Canadá en materia de asuntos exteriores y desarrollo, el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) promueve y financia la investigación y la innovación en las regiones en desarrollo y junto con ellas para impulsar el cambio global. Invertimos en investigación de alta calidad en países en desarrollo, compartimos conocimientos con investigadores y legisladores para una mayor aceptación y uso, y movilizamos nuestras alianzas globales para construir un mundo más sostenible e inclusivo. Visite idrc.ca.

Acerca de la GPE

La Alianza Mundial para la Educación (GPE, por sus siglas en inglés) es el mayor fondo mundial dedicado exclusivamente a transformar la educación en los países de bajos ingresos y una alianza única de múltiples partes interesadas. Obtenga más información en globalpartnership.org.

Acerca GPE KIX

El Intercambio en Conocimiento e Innovación de la Alianza Mundial para la Educación (GPE KIX, por sus siglas en inglés) es un esfuerzo conjunto entre la GPE y el IDRC cuyo objetivo es asegurar que los países socios tengan y utilicen la evidencia y la innovación que necesitan para acelerar el acceso, los resultados del aprendizaje y la igualdad de género a través de sistemas educativos equitativos, inclusivos y resilientes aptos para el siglo XXI.

Acerca de este informe

Este informe de síntesis es uno de cinco informes encargados por GPE KIX para consolidar la evidencia y las lecciones aprendidas de los proyectos de investigación aplicada financiados durante la primera fase del programa, de 2019 a 2024. Estos proyectos de múltiples partes interesadas se centraron en los desafíos clave que enfrentan los sistemas educativos en todo el Sur Global y generaron evidencia, fortalecieron las capacidades y movilizaron el conocimiento para la formulación de políticas y prácticas. Los informes de esta serie abordan cinco temas prioritarios identificados por las partes interesadas nacionales en la educación: sistemas de datos y uso de datos; aprendizaje temprano; igualdad de género, equidad e inclusión; niños y jóvenes que no asisten a la escuela; y desarrollo profesional del profesorado.

Reconocimientos

Este documento fue preparado por la Dra. Kate Grantham y la Dra. Leva Rouhani de Hwéfa Consulting en nombre de GPE KIX. Fue revisado por Hamidou Boukary y Sophie D'Aoust del IDRC y editado por Lesley Cameron.

Para más información: www.gpekix.org/es

ABREVIACIONES

CoP	comunidad de práctica
EdTech	tecnología de la educación
FAWE	Forum for African Women Educationalists
GBV	violencia de género
GEI	igualdad de género, equidad e inclusión social
GIP	género y pedagogías inclusivas
GPE	Alianza Mundial para la Educación
IDRC	Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo
KIX	Intercambio de Conocimiento e Innovación
LAC	América Latina y el Caribe
LARTES	Laboratoire de Recherche sur les Transformations Économiques et Sociales
LMS	sistema de gestión de aprendizaje
NICs	comunidades de mejora en red
OER	recursos educativos abiertos
PDSA	planificar, hacer, estudiar, actuar
SGBV	violencia sexual y de género
SRGBV	violencia de género relacionada con la escuela
STEM	ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas

CONTENIDO

Resumen ejecutivo	1
1. Introducción.....	6
1.1 Acerca de los proyectos.....	6
1.2 Acerca de este informe.....	8
2. Panorama mundial de la igualdad de género en la educación y a través de ella ..	9
2.1 Barreras para la igualdad de género a nivel individual, familiar y comunitario.....	10
2.2 Barreras a la igualdad de género a nivel de las instituciones educativas ..	11
2.3 Barreras a la igualdad de género a nivel de políticas ..	13
3. Resumen de los proyectos de investigación	15
3.1 Impacto del género y las pedagogías inclusivas.....	17
3.2 Mejorar el conocimiento y las normas de género ..	17
3.3 Ampliando la escala de un programa de tutoría y apoyo social.....	18
3.4 Líderes escolares como agentes de cambio.....	19
3.5 Estrategias para prevenir la violencia sexual et de género.....	19
3.6 Modelo de escuelas sensibles al género de FAWE ..	20
4. Hallazgos sobre la eficacia de las innovaciones para abordar las desigualdades de género	22
4.1 Género y pedagogías inclusivas ..	22
4.2 Trabajar con líderes escolares ..	25
4.3 Aprendizaje integral y apoyo social para niñas marginadas.....	29
4.4 Normas de género y educación ..	31
4.5 Violencia de género relacionada con la escuela.....	34
4.6 Tecnología educativa para la inclusión ..	37
5. Escalamiento de los modelos educativos con perspectiva de género	39
5.1 Escalamiento de las trayectorias.....	40
5.2 Estrategias de escalamiento.....	41
5.3 Principales desafíos para el escalamiento.....	46
5.4 Lecciones aprendidas para escalar eficazmente los modelos educativos con perspectiva de género.....	47
6. Estrategias clave y prácticas eficaces para promover la igualdad de género en la educación y a través de ella	51
6.1 A nivel individual, familiar y comunitario.....	51
6.2 A nivel de las instituciones educativas ..	52
6.3 A nivel de políticas ..	54
7. Conclusión	55
Bibliografía	56

RESUMEN EJECUTIVO

Entre el 2019 y el 2024, el Intercambio de Conocimiento e Innovación de la Alianza Mundial para la Educación (GPE KIX), un esfuerzo conjunto entre la Alianza Mundial para la Educación (GPE) y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) de Canadá, apoyó 41 proyectos de investigación aplicada centrados en los desafíos clave que enfrentan los sistemas educativos en todo el Sur Global. Estos proyectos generaron evidencia demandada y contextualmente relevante acerca de una amplia gama de programas educativos innovadores, fortalecieron las capacidades de las partes interesadas en la educación y movilizaron el conocimiento para la formulación de políticas y prácticas. Los proyectos de investigación involucraron a las partes interesadas (comunidades y padres o cuidadores, maestros y líderes escolares, funcionarios de educación desde el nivel distrital hasta el nacional y otras partes interesadas contextualmente relevantes) a lo largo de todo el proceso de investigación y fueron llevados a cabo por una variedad de universidades, grupos de expertos, redes y ONG.

Este informe sintetiza la evidencia generada a partir de seis proyectos de investigación aplicada centrados en la igualdad de género y a inclusión que formaron parte de dicho esfuerzo. Si bien la igualdad de género es un tema transversal integrado en todos los proyectos de GPE KIX, este informe destaca específicamente los hallazgos de seis proyectos en los que la igualdad de género fue el foco central:

- [El impacto del género y las pedagogías inclusivas en la participación de los estudiantes y los logros de aprendizaje en la escuela secundaria durante la pandemia y más allá](#) (El impacto del género y las pedagogías inclusivas)
- [Mejorar el conocimiento sobre las normas de género para promover la igualdad de género en las escuelas de África](#) (Mejorar el conocimiento sobre las normas de género)
- [Ampliando la escala de un programa de tutoría y apoyo social dirigido por jóvenes para mejorar la calidad de la educación de las niñas marginadas](#) (Ampliando la escala de un programa de tutoría y apoyo social)
- [Los líderes escolares como agentes de cambio hacia la equidad y la inclusión](#) (Líderes escolares como agentes de cambio)
- [Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en las escuelas rurales](#) (Estrategias para prevenir la violencia sexual et de género)
- [El modelo de escuelas sensible al género del Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Educación como una respuesta innovadora al desafío de la igualdad de género](#) (Modelo de escuelas sensibles al género de FAWE)

Estos proyectos involucraron a 20 socios en 20 países de África subsahariana, Asia meridional y sudoriental, y América Latina y el Caribe (LAC, por sus siglas en inglés). Al consolidar los hallazgos de los seis proyectos, esta síntesis identifica tanto lecciones generalizables como particularidades en los hallazgos, ubicando las contribuciones específicas de la investigación fundamentada en cuerpos de conocimiento más amplios. Este informe reporta los debates regionales y mundiales sobre educación al destacar nuevos conocimientos y hallazgos importantes sobre innovaciones y enfoques para abordar las desigualdades de género en y a través de la educación a nivel nacional, regional y mundial.

Contexto

En las últimas dos décadas, los compromisos mundiales en materia de educación, tales como el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”), respaldados por inversiones financieras y de otro tipo en educación por parte de gobiernos, donantes y otros asociados internacionales, han llevado a enormes mejoras en el acceso a la educación en todo el mundo. Sin embargo, persisten disparidades sistémicas de género que afectan tanto la igualdad de acceso a una educación de calidad como las tasas de finalización de la escuela para niños de todos los géneros, en particular en regiones como el África subsahariana, el sur de Asia y partes del Oriente Medio.

Las normas sociales son un factor clave en la prevalencia continua de las disparidades de género en la educación. En numerosas culturas, los roles de género tradicionales asignan tareas domésticas y de cuidado a las niñas, que también enfrentan prácticas de género, tales como el matrimonio precoz, que pueden restringir su acceso a la educación. A menudo se alienta a los niños a obtener una educación, pero es probable que abandonen la escuela a principios de la adolescencia.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Marco de Acción Educación 2030 dieron inicio a una nueva era para los compromisos en materia de educación al presentar una visión más ambiciosa para orientar los esfuerzos de la comunidad mundial. Un componente clave de esta visión es la importancia de la igualdad de género y el papel significativo que la educación puede desempeñar en su avance. Lograr la igualdad de género en la educación y a través de ella es vital, pero requiere algo más que centrarse en ampliar el acceso a niños de todos los géneros. Para que la igualdad de género sea un éxito en la educación y a través de ella se requieren intervenciones específicas, tales como compromisos políticos, reformas institucionales generalizadas e intervenciones específicas destinadas a transformar la dinámica de poder y cuestionar las normas, actitudes, comportamientos y prácticas de género perjudiciales y discriminatorias.

En este informe se examinan no solo los objetivos y logros de los proyectos enumerados anteriormente, sino también los desafíos encontrados y las lecciones aprendidas para futuras iniciativas.

Temas principales y conclusiones sobre la eficacia de las innovaciones evaluadas

Los proyectos de investigación se centraron en diversos aspectos de la igualdad de género en la educación y a través de ella, y compartieron el objetivo de explorar, desarrollar, ensayar y/o escalar programas, prácticas y enfoques educativos innovadores para mejorar el acceso, la calidad y los resultados educativos para los estudiantes marginados. Los hallazgos de estos proyectos se presentan en varias áreas temáticas:

- **Género y pedagogías inclusivas:** la capacitación docente efectiva en género y pedagogía inclusiva puede influir positivamente en las actitudes de los docentes hacia la igualdad de género y la inclusión y mejorar los resultados educativos para los grupos marginados, en particular las niñas.
- **Trabajar con líderes escolares:** los líderes escolares desempeñan un papel crucial en el fomento de entornos educativos inclusivos, pero a menudo necesitan apoyo (de redes de desarrollo profesional, por ejemplo) para impulsar un cambio sistémico.
- **Aprendizaje integral y apoyo social para niñas de comunidades marginadas:** los programas personalizados que combinan tutoría entre pares, capacitación en habilidades para la vida y sólidas alianzas entre la escuela y la comunidad pueden mejorar significativamente la retención y los resultados de aprendizaje de las niñas de comunidades marginadas.
- **Normas de género y educación:** las normas de género profundamente arraigadas siguen determinando las experiencias y los resultados educativos de para niños de todos los géneros, y su influencia suele ser mucho más fuerte que la de las políticas formales. Para abordar estas normas se requiere la participación sostenida de la comunidad y la participación de los padres.
- **Violencia de género en el ámbito escolar (SRGBV):** la SRGBV sigue siendo una barrera importante para la igualdad de género en la educación, para niños de todos los géneros. Para abordarla es necesario contar con estrategias integrales que involucren a las escuelas, a las comunidades y a los formuladores de políticas.
- **Tecnología educativa (EdTech) para la inclusión:** la EdTech tiene el potencial de apoyar pedagogías inclusivas y ayudar a los estudiantes marginados, pero debe integrarse cuidadosamente para abordar desafíos contextuales específicos.

Estrategias para el escalamiento, desafíos y lecciones aprendidas

Los seis proyectos de investigación tratados en este informe exploraron cuatro trayectorias diferentes para escalar mediante la adaptación o expansión de un programa existente (**trayectoria de los programas**), usando evidencia para informar el desarrollo de una nueva política o cambiar una política existente (**trayectoria de las políticas**), apoyando a un comportamiento, práctica o habilidad basado en evidencia que se adopta y se aplica (**trayectoria del comportamiento, la práctica y las habilidades**) y difundiendo evidencia sobre la eficacia de los modelos educativos con perspectiva de género (**trayectoria de la metodología**). Las trayectorias empleadas no fueron mutuamente excluyentes. Se determinó que la participación en las políticas, la participación de la comunidad, la movilización de conocimientos y el fortalecimiento de las capacidades eran las estrategias de escalamiento más útiles e impactantes.

A lo largo de los proyectos, los equipos de proyecto se enfrentaron a diversos desafíos institucionales y estructurales que obstaculizaron sus esfuerzos por escalar sus modelos educativos sensibles al género, por ejemplo, falta de financiación; falta de un entorno de políticas propicio en muchos países; capital social limitado y redes de partes interesadas débiles; capacidad limitada de las partes interesadas del gobierno para seguir participando directamente; condiciones desfavorables para desarrollar, ensayar e integrar modelos educativos sensibles al género en las escuelas y los sistemas educativos debido a las jerarquías institucionales; normas de género arraigadas entre los maestros, los líderes escolares, los padres, los cuidadores y los miembros de la comunidad; falta de comprensión sobre la igualdad y la inclusión de género y datos insuficientes.

Los seis proyectos generaron nuevos conocimientos y lecciones que pueden orientar los esfuerzos futuros para desarrollar, ensayar y escalar modelos educativos con perspectiva de género, asegurando que sean sostenibles y contextualmente pertinentes y puedan tener un impacto significativo en los sistemas educativos de todo el mundo.

- Alinear los esfuerzos de escalamiento con las políticas y planes nacionales de educación.
- Invertir en una movilización de conocimientos temprana, continua, significativa e inclusiva con las partes interesadas en la educación.
- Considerar la dinámica específica de cada país en los esfuerzos de escalamiento.
- Buscar diversas fuentes de financiación y aprovechar los recursos y la infraestructura existentes.
- Priorizar la sensibilización y el fortalecimiento de capacidades en materia de igualdad de género e inclusión.
- Apoyar el desarrollo de un marco conceptual para escalar los modelos educativos con perspectiva de género.

Estrategias clave y prácticas eficaces para promover la igualdad de género en la educación y a través de ella

Para lograr un cambio sostenible y transformador, las intervenciones destinadas a abordar la igualdad de género en la educación y a través de ella deben adoptar un enfoque que abarque todo el sistema y se centre en cambiar las estructuras desiguales, las normas sociales y las políticas, de modo que se puedan abordar las causas subyacentes de las disparidades de género. Algunas de las estrategias clave y prácticas eficaces que surgieron de los seis proyectos de GPE KIX analizados en este informe se listan a continuación:

A nivel individual, familiar y comunitario:

- Construir un compromiso colectivo y asociaciones sólidas entre escuelas y familias.
- Adaptar las intervenciones para empoderar a los estudiantes marginados (por ejemplo, programas de tutoría entre pares y de modelos de conducta, opciones de aprendizaje flexibles y capacitación en habilidades para la vida) según los contextos locales.

A nivel de las instituciones educativas:

- Implementar una capacitación exhaustiva y con perspectiva de género para los docentes y los líderes escolares, de modo que puedan comprender la dinámica de género, utilizar pedagogías de enseñanza inclusivas y abordar la violencia de género.
- Integrar la igualdad de género en las prácticas básicas de liderazgo de las escuelas mediante la implementación de programas de capacitación en liderazgo y programas de tutoría y modelos de conducta.
- Cuestionar las normas de género y sociales incorporadas en los planes de estudio y las prácticas de enseñanza.
- Crear entornos escolares seguros e inclusivos; por ejemplo, introducir programas de apoyo entre pares.
- Integrar soluciones de tecnología educativa que puedan cerrar brechas en la accesibilidad e inclusión para estudiantes marginados, incluyendo los estudiantes con discapacidades.

A nivel de políticas:

- Introducir cambios de políticas mediante la realización de actividades de fortalecimiento de capacidades y el establecimiento de comités de investigación de múltiples partes interesadas para involucrar a los representantes del gobierno.

1. INTRODUCCIÓN

El Intercambio en Conocimiento e Innovación de la Alianza Mundial para la Educación (GPE KIX) es un esfuerzo conjunto entre la GPE y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) de Canadá cuyo objetivo es asegurar que los países socios tengan acceso a y utilicen la evidencia y la innovación que necesitan para acelerar el acceso, los resultados del aprendizaje y la igualdad de género a través de sistemas educativos equitativos, inclusivos y resilientes aptos para el siglo XXI.

Del 2019 al 2024, GPE KIX apoyó 41 proyectos de investigación aplicada centrados en los desafíos principales que enfrentan los sistemas educativos en todo el Sur Global. Estos proyectos generaron evidencia impulsada por la demanda y contextualmente relevante acerca de una amplia gama de programas educativos innovadores, fortalecieron las capacidades de las partes interesadas en la educación y movilizaron el conocimiento para la formulación de políticas y prácticas. Los proyectos de investigación involucraron a las partes interesadas (comunidades y padres o cuidadores, maestros y líderes escolares, funcionarios de educación desde el nivel distrital hasta el nacional y otras partes interesadas contextualmente relevantes) a lo largo de todo el proceso de investigación y fueron llevados a cabo por una variedad de universidades, grupos de expertos, redes y ONG.

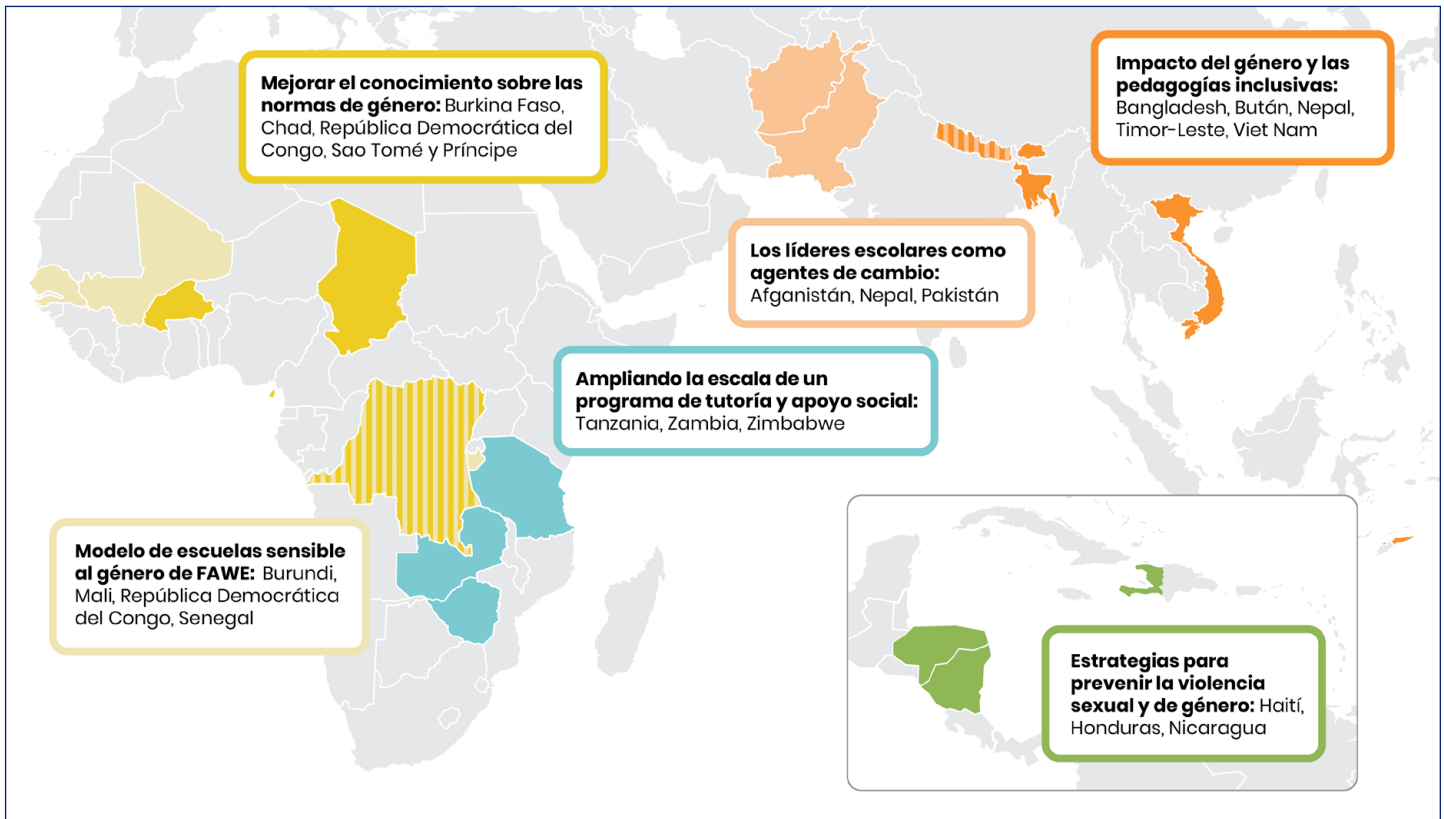
Este documento es uno de los cinco informes de síntesis encargados por GPE KIX para consolidar la evidencia y las lecciones aprendidas en estos proyectos en relación con los temas prioritarios identificados por las partes interesadas nacionales en la educación: sistemas de datos y uso de datos; aprendizaje temprano; igualdad de género, equidad e inclusión social (GEI); desarrollo profesional del profesorado; y niños y jóvenes que no asisten a la escuela. Sintetiza la evidencia generada a partir de seis proyectos de investigación aplicada centrados en la igualdad de género. Si bien la igualdad de género es un tema transversal integrado en todos los proyectos de GPE KIX, este informe destaca específicamente los hallazgos de seis proyectos en los que este fue el foco central.

1.1 Acerca de los proyectos

Los seis proyectos analizados en este informe se centraron en diferentes aspectos de la igualdad de género en la educación y a través de ella, incluyendo, por ejemplo, las pedagogías de género e inclusivas, el trabajo con directores escolares, el aprendizaje integral y el apoyo social para las niñas marginadas, las normas de género y la educación, la violencia de género relacionada con la escuela y el uso de la tecnología educativa para promover la inclusión.

Los proyectos involucraron a 20 socios en 20 países de África subsahariana, Asia meridional y sudoriental, y América Latina y el Caribe (LAC, por sus siglas en inglés). En conjunto, generaron nuevos conocimientos y evidencias importantes sobre innovaciones y enfoques para abordar las desigualdades de género en la educación y a través de ella a nivel nacional, regional y mundial. La sección 3 contiene una descripción general de los proyectos.

Figura 1: Países en los que se realizaron proyectos de investigación



1.2 Acerca de este informe

Este informe de síntesis tiene como objetivo informar e influir en los debates regionales y mundiales sobre educación aumentando la visibilidad de las perspectivas del Sur sobre el género y la educación. Al consolidar los hallazgos de varios sitios y proyectos, se identifican tanto lecciones generalizables como particularidades en los hallazgos.

El reporte reconoce la diversidad de género mas alla del binarimo hombre / mujer, sin embargo busca mantenerse consistente con la manera como los temas estan encuadrados en el material original. El informe comienza con una descripción general de la investigación disponible sobre la igualdad de género en la educación y a través de ella, y de los objetivos y enfoques de los seis proyectos de investigación. A estas descripciones generales les sigue una síntesis de los hallazgos clave de los proyectos en diferentes áreas temáticas de enfoque. A continuación, se describen las trayectorias, las estrategias, los desafíos y las lecciones aprendidas en el escalamiento de los modelos educativos con perspectiva de género. El informe concluye con recomendaciones en forma de una lista de estrategias clave y prácticas efectivas para los gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil, los investigadores y otros actores interesados en la educación que buscan profundizar y mejorar su trabajo en esta área.

La evidencia detallada de los proyectos individuales puede ser encontrada en los resultados primarios de investigación referenciados en la bibliografía.

2. PANORAMA MUNDIAL DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN Y A TRAVÉS DE ELLA

En las últimas décadas, los compromisos mundiales en materia de educación han dado forma a los esfuerzos y las inversiones realizados en el sector educativo por los gobiernos, los donantes y otros socios internacionales. Esos compromisos, y en particular los esfuerzos e inversiones relacionados, han dado lugar a enormes mejoras en el acceso a la educación en todo el mundo. En la actualidad, hay más escuelas, más docentes capacitados, más libros de texto, más baños y más niños en las escuelas que nunca antes (Alianza Mundial para la Educación [GPE], 2023). Además, según la UNESCO (2022), el índice mundial de paridad de género en la matriculación escolar en la educación primaria alcanzó 0,99 en el 2021, lo cual indica una paridad cercana en las tasas de matriculación. Sin embargo, siguen existiendo disparidades en las distintas regiones. En el 2020, por cada 100 estudiantes varones en África subsahariana, había 96 estudiantes mujeres matriculadas en la educación primaria, 91 en la secundaria inferior, 87 en la secundaria superior y 80 en la educación terciaria (UNESCO, 2023b). Por el contrario, los niños tienen más probabilidades de no asistir a la escuela en Asia oriental y sudoriental, América Latina y el Caribe (UNESCO, 2024).

La paridad de género en las tasas de finalización de la escuela también se ha mantenido a nivel mundial en la educación primaria y secundaria inferior desde el 2015, pero se ha producido un cambio en la educación secundaria superior, donde la tasa de finalización es ahora más alta para las estudiantes mujeres que para los estudiantes varones (UNESCO, 2024).

Otro problema es que los sesgos de género a menudo persisten en el plan de estudios y en las actitudes de los docentes y de la dirección de las escuelas, y esto puede afectar a la calidad de la educación (Unterhalter, 2017). El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2022) de la UNESCO destaca que, si bien el acceso a la educación ha mejorado, las desigualdades sistémicas en la calidad de la educación que reciben las niñas siguen siendo un problema crítico.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Marco de Acción Educación 2030 dieron inicio a una nueva era para los compromisos en materia de educación al presentar una visión más ambiciosa para orientar los esfuerzos de la comunidad mundial. Un componente clave de esta visión es un consenso fuerte sobre la importancia de la igualdad de género y el rol clave que la educación puede desempeñar en su avance. Lograr la igualdad de género en la educación y a través de ella es fundamental para cumplir los objetivos de la Agenda 2030 para el

Desarrollo Sostenible y el Marco de Acción para la Educación 2030 (GPE, 2019), pero requiere algo más que centrarse en ampliar el acceso niños de todos los géneros a la educación. Para que la igualdad de género sea un éxito en la educación y a través de ella se requieren intervenciones específicas, tales como compromisos políticos, reformas institucionales generalizadas e intervenciones específicas destinadas a transformar la dinámica de poder y cuestionar las normas, actitudes, comportamientos y prácticas de género perjudiciales y discriminatorias que afectan a niños de todos los géneros (IDRC y GPE KIX, 2023).

Las desigualdades de género en la educación y a través de ella son a la vez causa y efecto de formas más amplias de discriminación. Niños de todos los géneros se ven profundamente afectados por los roles de género arraigados y las expectativas que los acompañan (GPE, 2019). A veces, estos roles de género son visibles, pero otras veces pueden ser menos obvios o incluso estar ocultos (Inter-Agency Network for Education in Emergencies, 2010). Las políticas nacionales, los planes de estudio, las actitudes y prácticas de los docentes y administradores, las relaciones entre estudiantes y docentes y la infraestructura inadecuada pueden exacerbar una situación en la que las escuelas profundicen aún más e involuntariamente las desigualdades de género o no examinen críticamente las fuentes de prejuicio y discriminación.

2.1 Barreras para la igualdad de género a nivel individual, familiar y comunitario

Las barreras para la igualdad de género a nivel individual, familiar y comunitario incluyen la pobreza, el aislamiento geográfico, las normas sociales que valoran la educación de niños de todos los géneros de manera diferente, el costo de oportunidad del trabajo, las prácticas tradicionales de género, el matrimonio precoz y forzado, el embarazo precoz, la falta de apoyo de los padres o cuidadores para la educación, la muerte o enfermedad de familiares o cuidadores y una falta general de interés en la escuela (Unterhalter, 2019).

Las normas sociales son un factor clave en la prevalencia continua de las disparidades de género en la educación. En numerosas culturas, los roles de género tradicionales asignan tareas domésticas y de cuidado a las niñas, mientras que se alienta a los niños a buscar una educación y desarrollar carreras fuera del hogar (Kuteesa et al., 2024). Las prácticas de género, tales como el matrimonio precoz, restringen el acceso de las niñas a la educación; por ejemplo las niñas suelen casarse a temprana edad y tienen que abandonar la escuela prematuramente. Sin embargo, en algunas comunidades de África y otras regiones, se espera que los niños en edad escolar adopten roles y responsabilidades económicas tradicionalmente masculinas, tales como el pastoreo de ganado. Como resultado, a menudo tienen más probabilidades de desvincularse de la escuela. Además,

niños de todos los géneros pueden enfrentar no solo discriminación sino también violencia dentro de los entornos escolares, y este entorno inseguro los desalienta a continuar su educación (Kuteesa et al., 2024).

Las desigualdades económicas y los desafíos financieros son obstáculos importantes para lograr la igualdad de género en la educación. Los índices de paridad miden la disparidad promedio, pero en un gran número de países de ingresos bajos y medianos bajos, persisten disparidades sustanciales para las niñas en situaciones de bajos ingresos o pobreza (UNESCO, 2023b). Las familias que tienen recursos limitados o un nivel de vida de nivel de pobreza a menudo priorizan la educación de los niños sobre la de las niñas, ya que se considera que los niños traen mayores retornos económicos (Wolf et al., 2016). En consecuencia, las niñas de familias de bajos ingresos tienen una probabilidad particularmente alta de perder oportunidades educativas. Esta situación es un factor clave que contribuye a las brechas de género tanto en las tasas de matriculación como de graduación. Los costos indirectos, tales como las tasas escolares y el costo de los uniformes y el transporte, también pueden influir en las decisiones de las familias o los cuidadores de retirar a las niñas de la escuela porque pagar otros gastos del hogar tiene prioridad (Hyer et al., 2008; Kabeer & Natali, 2013; Witenstein & Palmer, 2013).

Además, el género se entrecruza con otras características que pueden afectar negativamente las oportunidades de niños de todos los géneros de recibir una educación de calidad, tales como la capacidad, la etnia, la condición de refugiado o vivir en una zona remota (Unterhalter, 2019). Por ejemplo, niños de todos los géneros con discapacidades enfrentan obstáculos adicionales que limitan aún más sus oportunidades educativas. Estos obstáculos suelen derivar de estigmas sociales profundamente arraigados en torno a la discapacidad que pueden conducir a la exclusión y la marginación tanto en sus comunidades como en sus escuelas. Además, la seguridad, especialmente durante el viaje de ida y vuelta a la escuela, es una preocupación particular para las niñas con discapacidades. Las familias, los cuidadores y las comunidades pueden preocuparse por la vulnerabilidad de las niñas a sufrir daños físicos o acoso, lo que reduce aún más la probabilidad de que asistan a la escuela con regularidad. En general, la intersección del género y otras características crea una red compleja de desventajas, lo que hace que sea aún más difícil para niños de todos los géneros marginados superar las barreras a la educación y desarrollar todo su potencial.

2.2 Barreras a la igualdad de género a nivel de las instituciones educativas

La capacidad de lograr la igualdad de género en la educación y a través de ella está estrechamente entrelazada con la dinámica tanto en el aula como en el entorno escolar en general. En el aula, varias barreras impiden el progreso hacia la igualdad de género, como lo destacan los proyectos de investigación de GPE KIX. Por ejemplo,

los enfoques pedagógicos pueden no estar diseñados para satisfacer las diversas necesidades de aprendizaje de niñas y niños, y los métodos de enseñanza a menudo no tienen en cuenta las diferencias en la forma en que niños de todos los géneros se involucran en el aprendizaje, lo que puede perjudicar a un grupo en comparación con el otro. A lo largo de las décadas, ha habido una tendencia creciente a que los niños tienden a tener un rendimiento peor que las niñas en las escuelas. Repiten grados, aprenden menos y abandonan la escuela antes. Esta tendencia se atribuye a la naturaleza de género de las aulas, donde las rigideces y las disparidades de género afectan tanto a los niños como a las niñas de entornos de bajos ingresos. El desafío para los formuladores de políticas es cómo crear entornos de aprendizaje seguros y libres de violencia en los que niños de todos los géneros tengan las mismas oportunidades (Barker et al., 2012).

Adicionalmente, existe una falta generalizada de planes de estudio y materiales didácticos que tengan en cuenta las cuestiones de género; muchos recursos educativos reflejan estereotipos obsoletos o refuerzan los roles de género tradicionales, lo que limita la capacidad tanto de las niñas como de los niños para explorar todo su potencial (Osadare, 2023). Una barrera particularmente importante es la falta de infraestructura y recursos inclusivos en las instituciones educativas. Muchas escuelas no están equipadas para satisfacer las necesidades de los estudiantes, y en particular de las niñas, con discapacidades.

Además, los maestros y administradores pueden, involuntariamente o incluso conscientemente, tener y expresar creencias sesgadas que influyen en la forma en que interactúan con estudiantes de diferentes géneros. Estas opiniones discriminatorias pueden manifestarse como expectativas desiguales para las niñas y los niños, ya que a menudo se considera que las niñas son menos capaces en determinadas materias académicas o se espera que cumplan roles más pasivos dentro del aula. Estos sesgos no solo obstaculizan el progreso académico de las niñas, sino que también refuerzan estereotipos de género nocivos que persisten más allá del ámbito escolar (Bassi et al., 2016).

Las relaciones inapropiadas entre estudiantes y docentes también pueden disuadir a los estudiantes de asistir a la escuela. Estas interacciones pueden implicar abuso de poder, acoso o incluso explotación, todo lo cual crea espacios inseguros para los estudiantes, en particular las niñas (Hernandez et al., 2018). En el entorno escolar más amplio, la desigualdad de género también puede reflejarse en políticas escolares inadecuadas relacionadas con el acoso sexual, el acoso escolar o el acceso a instalaciones sensibles al género, tales como baños separados para el personal y los estudiantes de diferentes géneros. En muchos casos, la falta de marcos institucionales sólidos para abordar estas cuestiones exacerba aún más la brecha de género, dejando a las niñas particularmente vulnerables y limitando su capacidad para prosperar en los espacios educativos.

Dentro del entorno escolar más amplio, las barreras a la educación de las niñas incluyen el alto costo de la escolarización (como se señaló anteriormente), instalaciones e infraestructura inadecuadas, violencia de género relacionada con la escuela y una escasez de maestras (u otros modelos femeninos) (UNESCO, 2023a). Por ejemplo, muchas escuelas carecen de infraestructura esencial, incluyendo aulas, acceso a agua potable segura e instalaciones de saneamiento, lo último de lo cual plantea desafíos significativos para las niñas, en particular cuando están menstruando (Chinyama et al., 2019). Además, el acceso inadecuado general a materiales educativos, tales como libros de texto y recursos de aprendizaje, puede exacerbar las desigualdades en los resultados educativos. Las opciones limitadas de transporte y las largas distancias para llegar a la escuela, especialmente en las áreas rurales, obstaculizan aún más el acceso a la educación, en particular para las niñas (Devnarain & Matthias, 2011).

2.3 Barreras a la igualdad de género a nivel de políticas

Las barreras a la igualdad de género en la educación y a través de ella incluyen políticas discriminatorias que restringen el acceso a la educación de las niñas embarazadas o las madres jóvenes, y una legislación o políticas inadecuadas o mal aplicadas diseñadas para abordar la SRGBV y prácticas nocivas como el matrimonio precoz y forzado (UNESCO, 2020). Existen varios compromisos formales en vigor, en particular en el marco de los pactos de asociación que orientan las prioridades de financiación de la GPE, para promover enfoques inclusivos y con perspectiva de género en áreas como la formación de docentes, la planificación de planes de estudio, las políticas y los mecanismos de seguimiento. Estos compromisos ponen de relieve la necesidad de que los sistemas estén más en sintonía con los desafíos específicos de género y la necesidad de crear un entorno en el que niños de todos los géneros puedan prosperar por igual en los entornos educativos, pero la realidad en muchos países socios de la GPE muestra una brecha persistente entre la política y la práctica. Las investigaciones indican que los maestros y los administradores escolares a menudo no están suficientemente capacitados en pedagogías sensibles al género. Sin la capacitación, el apoyo o los recursos adecuados, los educadores tienen dificultades para incorporar métodos y prácticas de enseñanza inclusivos que aborden las necesidades específicas de niños de todos los géneros. La falta de apoyo institucional limita aún más la capacidad de las escuelas para implementar cambios significativos, y esto crea una desconexión entre las aspiraciones de las políticas y los resultados reales en el campo. Si bien muchos países han adoptado políticas de igualdad de género en el papel, carecen de la voluntad política, los recursos y los marcos institucionales para implementarlas de manera efectiva (Unterhalter, 2019).

La ausencia de sistemas integrales de seguimiento y evaluación amplía la brecha entre los compromisos de política y su implementación práctica; la falta de datos exhaustivos desglosados por género, ubicación y situación socioeconómica a menudo conduce a una inadecuada focalización de las intervenciones destinadas a mejorar la igualdad de género (Shepherd, 2019). Muchos países no cuentan con la infraestructura necesaria para evaluar la eficacia de los enfoques de género en la educación, por lo que incluso las iniciativas bien intencionadas a menudo no se miden o no se aplican. Sin mecanismos de recopilación de datos y retroalimentación, es difícil identificar áreas de mejora o exigir a las instituciones educativas que rindan cuentas de garantizar que se promueva eficazmente la igualdad de género en las escuelas.

3. RESUMEN DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Los seis proyectos de GPE KIX analizados en este informe se centraron en cuatro aspectos de la consecución de la igualdad de género en la educación y a través de ella: explorar, desarrollar, ensayar y/o escalar programas y prácticas educativas innovadoras. En conjunto, los proyectos buscaron mejorar el acceso, la calidad y los resultados de la educación para las niñas y otros estudiantes marginados.

La Tabla 1 contiene detalles clave sobre cada proyecto, y las secciones que siguen analizan cada proyecto con más profundidad.

Tabla 1: Resumen de los proyectos de investigación, los socios y los países implementadores

Proyecto	Socios	Países implementadores
El impacto del género y las pedagogías inclusivas en la participación de los estudiantes y los logros de aprendizaje en la escuela secundaria durante la pandemia y más allá (El impacto del género y las pedagogías inclusivas)	<ul style="list-style-type: none"> • Institute of Education and Research, Dhaka University (Líder) • Tribhuvan University, Open and Distance Education Center • Vietnam Institute of Educational Sciences • Royal University of Bhutan, Samtse College of Education • Universidade Nacional Timor Lorosa'e 	<ul style="list-style-type: none"> • Bangladesh • Bután • Nepal • Timor-Leste • Vietnam
Mejorar el conocimiento sobre las normas de género para promover la igualdad de género en las escuelas de África (Mejorar el conocimiento sobre las normas de género)	<ul style="list-style-type: none"> • Forum for African Women Educationalists (FAWE) (Líder) • Laboratoire sur les Transformations Économiques et Sociales (LARTES-IFAN) 	<ul style="list-style-type: none"> • Burkina Faso • Chad • República Democrática del Congo • Santo Tomé y Príncipe

Proyecto	Socios	Países implementadores
<p>Ampliando la escala de un programa de tutoría y apoyo social dirigido por jóvenes para mejorar la calidad de la educación de las niñas marginadas (Ampliando la escala de un programa de tutoría y apoyo social)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CAMFED Tanzania (Líder) • University of Dar es Salam, Centre for Educational Research and Professional Development • University of Cambridge, Research for Equitable Access and Learning Centre 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanzania • Zambia • Zimbabue
<p>Los líderes escolares como agentes de cambio hacia la equidad y la inclusión (Líderes escolares como agentes de cambio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Foundation for Information Technology Education and Development (FIT-ED) (Colíder) • The Open University, United Kingdom (Colíder) • Kathmandu University • Allama Iqbal Open University • Canadian Women for Women in Afghanistan 	<ul style="list-style-type: none"> • Afganistán • Nepal • Pakistán
<p>Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en las escuelas rurales (Estrategias para prevenir la violencia sexual et de género)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) (Líder) • Alternativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Haití • Honduras • Nicaragua
<p>El modelo de escuelas sensible al género del Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Educacion como una respuesta innovadora al desafío de la igualdad de género (Modelo de escuelas sensibles al género de FAWE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • FAWE (Líder) • Laboratoire de Recherche sur les Transformations Économiques et Sociales (LARTES-IFAN) • Fondation Paul Gérin-Lajoie 	<ul style="list-style-type: none"> • Burundi • República Democrática del Congo • Mali • Senegal

3.1 Impacto del género y las pedagogías inclusivas

El objetivo de este proyecto fue mejorar la participación y los logros de aprendizaje entre los estudiantes de secundaria en Bangladesh, Bután, Nepal, Timor-Leste y Vietnam, con especial atención a las niñas, los estudiantes con discapacidades y otros estudiantes marginados. Se evaluaron los efectos de una intervención de desarrollo profesional conocida como género y pedagogías inclusivas (GIP, por sus siglas en inglés) en las actitudes, la autoeficacia y las prácticas en el aula de los docentes, y en la participación y los logros de aprendizaje de los estudiantes. GIP es un programa de capacitación docente de cuatro niveles que cubre varios aspectos de la educación inclusiva y con perspectiva de género, por ejemplo, el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, el fomento de culturas escolares inclusivas y la implementación de prácticas de enseñanza y evaluación inclusivas.

El proyecto utilizó un diseño de investigación experimental de métodos mixtos para medir el impacto de la intervención GIP en la línea de base, la línea media y la línea final en las escuelas experimentales y de control (60 escuelas experimentales y 60 de control en total en los cinco países). Se recopilaron datos cuantitativos de los docentes en todas las escuelas a través de un cuestionario previo y posterior a la intervención. Se recogieron datos sobre el rendimiento académico de los estudiantes y su pertenencia a la escuela (es decir, qué tan fuertemente se sentían conectados con su escuela y cuánto sentían que pertenecían a ella) como medida de inclusión (usando pruebas y una escala estandarizada, respectivamente). Las prácticas inclusivas de los docentes en el aula y la participación de los estudiantes se evaluaron usando observaciones de los participantes en el aula y una lista de verificación. Se recogieron datos cualitativos de ciertos docentes, líderes escolares y estudiantes en las escuelas experimentales a través de entrevistas individuales y discusiones en grupos focales, así como de diarios de reflexión de los docentes.

Los resultados del estudio se utilizaron para involucrar a los actores locales de la educación y a los encargados de la formulación de políticas en cada país para identificar y promover mecanismos que permitan sostener y escalar eficazmente la intervención de las GIP.

3.2 Mejorar el conocimiento y las normas de género

El objetivo de este proyecto fue mejorar la comprensión de cómo las normas de género en la sociedad y en las instituciones pueden socavar o promover las experiencias y el éxito de las niñas en la educación formal en Burkina Faso, Chad, la República Democrática del Congo y Santo Tomé y Príncipe. En concreto, el proyecto se centró en generar conocimientos y datos sobre las normas de género para ayudar a los actores de la educación a comprender mejor las barreras en el sistema educativo y desarrollar herramientas para lograr el cambio.

Utilizando enfoques participativos, innovadores y adaptativos, el equipo del proyecto investigó las innovaciones clave en materia de igualdad de género y analizó los factores contextuales que influyen en la integración de la igualdad de género en los sistemas educativos. Los datos generados a partir de este proyecto se utilizaron para mejorar el conocimiento de los actores sobre el cambio y la dinámica de poder en la educación, y para reunir evidencia sobre las mejores prácticas para apoyar las innovaciones sociales en materia de igualdad de género en la educación y a través de ella.

3.3 Ampliando la escala de un programa de tutoría y apoyo social

El objetivo de este proyecto fue mejorar las tasas de retención en la educación secundaria y los resultados de aprendizaje, así como las transiciones posteriores a la escuela, para niñas marginadas en Tanzania, Zambia y Zimbabue. Su objetivo fue comprender las perspectivas del gobierno sobre la adopción y el escalamiento sostenible de los elementos de un programa de apoyo social y tutoría dirigido por jóvenes llamado programa Learner Guide.

Desarrollado por CAMFED (siglas para Campaña para la Educación Femenina), el programa Learner Guide tiene como objetivo ayudar a las niñas de la escuela secundaria a mejorar su desarrollo personal y sus habilidades de aprendizaje fundamentales, y las alienta a permanecer en la escuela y mejorar sus resultados de aprendizaje. El principal mecanismo de apoyo lo proporcionan las Learner Guides, mujeres jóvenes que se ofrecen como voluntarias en sus escuelas locales para impartir un programa estructurado de habilidades para la vida y bienestar llamado My Better World, brindan tutoría entre pares y modelos de conducta, y crean vínculos entre la escuela y la comunidad a través de visitas domiciliarias, mejorando así los resultados de aprendizaje y reduciendo las tasas de deserción escolar. Como incentivo para el voluntariado, las Learner Guides reciben acceso a préstamos sin intereses, que pueden utilizar para aprovechar oportunidades comerciales.

El proyecto utilizó un enfoque de investigación de acción participativa para involucrar a las partes interesadas en la educación local y a los responsables de las políticas de cada país y establecer comités asesores de escalamiento nacionales. Los comités de escalamiento se encargaron de asesorar sobre cómo se podría adaptar e integrar el programa Learner Guide en sus respectivos sistemas gubernamentales. Los comités de escalamiento se reunieron periódicamente, realizaron visitas a las escuelas para observar las Learner Guides en acción y realizaron entrevistas semiestructuradas con estudiantes, maestros, Learner Guides y miembros de la comunidad. Los miembros del comité analizaron los hallazgos de estas actividades en reuniones a nivel nacional que reunieron a todos los comités.

Los datos y la evidencia generados por los comités de escalamiento se utilizaron para identificar qué elementos del programa Learner Guides eran considerados prioritarios por los gobiernos de los tres países participantes, y las oportunidades y desafíos relacionados con la adaptación y el escalamiento sostenible del programa en cada país.

3.4 Líderes escolares como agentes de cambio

El objetivo de este proyecto fue apoyar a los líderes escolares que trabajan para mejorar el acceso y los resultados educativos de las niñas, los niños con discapacidades y otros estudiantes marginados en Afganistán, Nepal y Pakistán. Su objetivo fue desarrollar, ensayar e investigar mecanismos de escalamiento para una metodología de fortalecimiento de capacidades conocida como Comunidades de Mejora en Red (NIC, por sus siglas en inglés) para que los líderes escolares se conviertan en agentes de cambio en sus escuelas y distritos escolares.

Las NIC son redes de aprendizaje profesional en las que pequeños grupos de líderes escolares (por ejemplo, directores u otro personal escolar de alto nivel) colaboran para identificar y abordar los desafíos de inclusión en sus escuelas, mejorando así su capacidad de acción y de implementar cambios sostenibles. Proporcionan un espacio para el diálogo, que permite a los líderes escolares compartir experiencias, problemas, soluciones e información relacionada con la inclusión de los estudiantes en la escuela y las oportunidades de aprendizaje.

El proyecto exploró cómo la capacidad de acción y de resolución de problemas de inclusión de los líderes escolares se puede desarrollar de manera sostenible y a gran escala a través de la participación en las NIC y con el apoyo de un facilitador y un curso de aprendizaje abierto. A través de entrevistas, encuestas, datos del curso abierto y observaciones de los participantes en las NIC, se recopiló muchísima evidencia sobre las experiencias de los líderes escolares, la colaboración y los cambios en sus actitudes y acciones relacionadas con la inclusión. Esta evidencia se utilizó para refinar el enfoque general de las NIC y para guiar las políticas y prácticas de educación inclusiva en los tres países participantes. Específicamente, el proyecto evaluó los principales factores que influyen en la efectividad de las NIC en el contexto de cada país, fortaleció la capacidad de los actores educativos para apoyar a las NIC y desarrolló modelos para escalar y adaptar el enfoque de la NIC en toda la región.

3.5 Estrategias para prevenir la violencia sexual et de género

El objetivo de este proyecto fue contribuir al fortalecimiento de las estrategias para promover la igualdad de género y prevenir la violencia de género en contextos escolares rurales en Haití, Honduras y Nicaragua. Específicamente, el proyecto buscó

generar datos empíricos para orientar el tratamiento y la prevención de la violencia en las escuelas y contribuir al desarrollo de materiales y políticas públicas dirigidas a abordar esta cuestión.

Se utilizó un enfoque de investigación de acción participativa, involucrando a directores, docentes, estudiantes y familias o cuidadores, para diseñar nuevas herramientas e instrumentos y adaptar los existentes, fortalecer el conocimiento y la capacidad local, y contribuir a las propuestas de políticas para incorporar la prevención de la violencia de género en el ámbito escolar en los instrumentos de política nacional y regional. Los métodos incluyeron la realización de diagnósticos comunitarios participativos, el mapeo de los espacios educativos y sus entornos, la creación de biografías comunitarias y la identificación de la red de relaciones sociales en las escuelas. Los equipos de investigación en cada país utilizaron su conocimiento de la situación actual en las escuelas visitadas y las alianzas creadas dentro de ellas para decidir qué métodos utilizar. El propósito de utilizar un enfoque participativo fue construir y fortalecer el conocimiento local sobre las prácticas de prevención de la violencia, en particular la violencia de género, en contextos escolares rurales en los tres países participantes. El proyecto también utilizó métodos participativos para movilizar conocimientos con el fin de fortalecer las capacidades locales y empoderar a los actores involucrados en el abordaje de la violencia y los prejuicios y estereotipos de género en los materiales y prácticas educativos.

Los conocimientos y las evidencias generados a partir de este proyecto se utilizaron de diversas maneras. Por ejemplo, los datos de los métodos participativos se utilizaron para fortalecer la capacidad de los equipos de investigación en los tres países participantes en los cinco temas prioritarios del proyecto, que surgieron después de una exploración cualitativa inicial con las partes interesadas de las comunidades educativas rurales: roles y estereotipos de género, castigo y prácticas nocivas hacia los niños y adolescentes, embarazo en niñas y adolescentes, violencia sexual basada en el género y acoso escolar.

3.6 Modelo de escuelas sensibles al género de FAWE

El objetivo de este proyecto fue proporcionar a los responsables de las políticas educativas en Burundi, la República Democrática del Congo, Malí y Senegal un modelo escolar probado que fuera sensible al género en su diseño y funcionamiento y que pudiera escalarse para apoyar el éxito de las niñas en la escuela de manera más efectiva. El modelo fue diseñado para dotar a los maestros de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que necesitan para responder adecuadamente a las necesidades de aprendizaje de niños de todos los géneros mediante la implementación de procesos y prácticas en el aula que tengan en

cuenta el género. Se capacitó a los maestros para que aprendieran y adoptaran prácticas de enseñanza que promuevan la igualdad de trato y la participación de niños de todos los géneros en el aula y en la comunidad escolar en general.

Además de la capacitación en pedagogía con perspectiva de género para docentes, otras características clave del modelo incluyeron capacitación en gestión escolar con perspectiva de género para directores y rectores de escuelas, participación de la comunidad en la gestión escolar, infraestructura escolar con perspectiva de género, programas de ciencia, tecnología y matemáticas para niñas, y capacitación en empoderamiento para niñas y niños. FAWE organiza clubes de empoderamiento llamados Tuseme (la palabra en kiswahili que significa “Déjanos hablar”), cuyo objetivo es mejorar la capacidad de los jóvenes para tomar decisiones informadas y resistir las influencias negativas. El proyecto de investigación se centró en 10 escuelas en cada uno de los cuatro países del proyecto. Algunas escuelas habían implementado el modelo unos años antes y ya se estaban beneficiando de él; otras conocieron el modelo al comienzo de la investigación. La investigación tuvo un componente cuantitativo (cuestionarios para directores, maestros y estudiantes) y un componente cualitativo (entrevistas semiestructuradas con directores y maestros, grupos de discusión con estudiantes y asociaciones de padres y la recopilación de historias de vida de antiguos beneficiarios mediante entrevistas y observaciones en el aula).

El conocimiento y la evidencia generados a partir de esta investigación se han utilizado para apoyar a los formuladores de políticas en la implementación de una variedad de modelos educativos sensibles al género. Los datos de la investigación se han difundido en conferencias, talleres y diálogos tanto a nivel regional como mundial.

4. HALLAZGOS SOBRE LA EFICACIA DE LAS INNOVACIONES PARA ABORDAR LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO

Los seis proyectos de investigación se centran en diversos aspectos de la igualdad de género en y a través de la educación. Sin embargo, comparten el objetivo de explorar, desarrollar, ensayar y/o escalar programas, prácticas y enfoques educativos innovadores, y apuntan a mejorar el acceso, la calidad y los resultados de la educación para las niñas y otros estudiantes marginados. En conjunto, estos proyectos han hecho una contribución significativa al conocimiento y discurso existentes en este campo, al producir nueva evidencia importante que puede usarse para abordar las desigualdades de género en la educación a nivel nacional, regional y global. Los hallazgos de estos proyectos se sintetizan a continuación y se organizan temáticamente.

4.1 Género y pedagogías inclusivas

La impartición de una educación inclusiva y con perspectiva de género depende en gran medida de las prácticas y los enfoques pedagógicos que utilicen los docentes. Sin embargo, muchos docentes carecen de la formación, las habilidades y las actitudes necesarias para dar cabida a las diversas necesidades, capacidades e identidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Para abordar este desafío, varios de los proyectos de GPE KIX analizados en este informe se centraron en mejorar la capacidad de los docentes para implementar pedagogías inclusivas. Estos proyectos generaron nueva evidencia valiosa sobre el desarrollo, la implementación y el impacto de los métodos de enseñanza inclusivos.

La formación y el desarrollo profesional del profesorado son herramientas eficaces para promover el uso de pedagogías inclusivas y de género. Los hallazgos del proyecto Impacto del género y las pedagogías inclusivas muestran que la intervención de capacitación de las GIP influyó positivamente en las actitudes de los docentes hacia la eficacia percibida en la implementación de pedagogías inclusivas, así como en su uso real de estas pedagogías (Zinnah & Ahsan, 2024). Luego de la capacitación en GIP en Bangladesh, Bután, Nepal, Timor-Leste y Vietnam, los docentes implementaron una variedad de prácticas pedagógicas inclusivas; por ejemplo, utilizando diversas estrategias de enseñanza y técnicas de evaluación para adaptarse a diferentes estilos y habilidades de aprendizaje, empleando un lenguaje neutral en cuanto al género, monitoreando la paridad de género en los debates en el aula, seleccionando materiales de enseñanza que representen diversas identidades, creando aulas físicamente más accesibles y estableciendo reglas básicas para un comportamiento inclusivo (Institute of

Education and Research, 2024; Vinh et al., 2024; Zinnah & Ahsan, 2024). Durante una entrevista de capacitación posterior al GIP, un docente de Bután compartió: “Al evaluar la comprensión de los estudiantes, utilizo una variedad de métodos que se adaptan a diferentes estilos y preferencias de aprendizaje” (Wangmo et al., 2024, p. 29). Otro docente de Bután reportó: “Estamos imprimiendo los cuestionarios en letras más grandes para los estudiantes con dificultades de visión. Damos tiempo adicional a aquellos que escriben lentamente las pruebas sobre la unidad y los exámenes” (Wangmo et al., 2024, p. 30).

En Burundi, la República Democrática del Congo, Malí y Senegal, los hallazgos del proyecto Modelo de escuelas sensibles al género de FAWE sugirieron que la capacitación docente con perspectiva de género es un precursor esencial para implementar pedagogías inclusivas y apoyar la educación de las niñas. Se demostró que este tipo de capacitación ayuda a los docentes a analizar los libros de texto escolares y otros materiales didácticos para identificar estereotipos sexistas (FAWE, 2023). En la República Democrática del Congo, una docente informó: “Cuando estoy planeando una lección, hago todo lo posible para asegurarme de que no haya diferencias entre [cómo me relaciono con] los niños y con las niñas [. . .] Mando tanto a las niñas como a los niños a la pizarra” (FAWE, 2024c, pág. 51). Esta retroalimentación destaca que los docentes capacitados a través del modelo de escuela sensible al género de FAWE están cada vez más en sintonía con las necesidades específicas de niños de todos los géneros y están integrando esta conciencia en sus prácticas de enseñanza (FAWE, 2024c).



“Al evaluar la comprensión de los estudiantes, utilizo una variedad de métodos que se adaptan a diferentes estilos y preferencias de aprendizaje”

“Estamos imprimiendo los cuestionarios en letras más grandes para los estudiantes con dificultades de visión. Damos tiempo adicional a aquellos que escriben lentamente las pruebas sobre la unidad y los exámenes”

Docentes de Bután durante las entrevistas posterior al GIP

RECUADRO 1.

ESTUDIO DE CASO: USO DE PEDAGOGÍAS INCLUSIVAS EN EL PROYECTO MODELO DE ESCUELAS SENSIBLES AL GÉNERO DE FAWÉ

El proyecto Modelo de escuelas sensibles al género de FAWÉ se centró en proporcionar a los formuladores de políticas un modelo que se pueda escalar para apoyar el éxito de las niñas en la escuela de manera más eficaz. La integración de la igualdad de género en cinco dimensiones (gestión, pedagogía, aprendizaje, materiales, entorno escolar y participación comunitaria) fue un paso clave en el proceso.

Para garantizar que el Modelo de escuelas sensibles al género de FAWÉ apoyara las pedagogías inclusivas, el equipo de investigación trabajó con los docentes para ayudarlos a adaptar los procesos de enseñanza para satisfacer las necesidades específicas de las niñas y los niños. El proceso de adaptación incluyó, por ejemplo, la adopción de un enfoque sensible al género para la planificación, la enseñanza, la gestión del aula y las evaluaciones, con un enfoque en la eliminación del sesgo de género en los materiales y el uso de actividades que sean interesantes para todos y se basen en una variedad de enfoques pedagógicos.

En general, el modelo parece haber tenido un impacto positivo en la retención escolar de las niñas. Entre los estudiantes que utilizaron el modelo, el 82,8% consideró que había contribuido a su permanencia en la escuela (LARTES, 2023). Un profesor de Mali afirmó: “Aquí en la escuela Torokorobougou, el entorno ha cambiado mucho gracias a nuestra participación en los diversos cursos de formación organizados por FAWÉ [. . .]. [Hemos] puesto en marcha un club Tuseme, hemos separado y etiquetado los baños, [y hemos realizado] sesiones de sensibilización que han aumentado el uso de la biblioteca” (FAWE, 2023, p.113).

Los hallazgos del proyecto sugirieron que la gestión con perspectiva de género, la pedagogía con perspectiva de género y los clubes Tuseme tuvieron el mayor impacto en los participantes. El equipo del proyecto concluyó que estos componentes contribuyen directamente a fortalecer la capacidad de los estudiantes y los maestros para apoyar la educación de las niñas.

Fuente: Fondation Paul Gérin-Lajoie et al., 2023

El uso de pedagogías inclusivas y sensibles al género puede mejorar los resultados educativos de todos los estudiantes. Por ejemplo, los resultados del proyecto Impacto del género y las pedagogías inclusivas muestran que la intervención de capacitación en GIP tuvo un impacto positivo en los resultados educativos de las niñas. En Bangladesh, Bután, Nepal, Timor-Leste y Vietnam, el uso de prácticas GIP por parte de los maestros condujo a mejoras en la asistencia general de los estudiantes y la participación en clase, incluso entre las niñas (Khanal & Acharya, 2024; Vinh et al., 2024; Wangmo et al., 2024; Zinnah & Ahsan, 2024). Un docente de Timor Oriental que recibió la capacitación en GIP explicó: “Ahora siempre doy prioridad a las niñas y a los niños marginados cuando responden a mis preguntas orales en el aula; su participación y su interés por aprender aumentan día a día” (Zinnah y Ahsan, 2024, pág. 13). En Bangladesh y Bután, también se observaron mejoras estadísticamente significativas en el rendimiento académico de las niñas, incluyendo las calificaciones y los puntajes de las pruebas, después de la intervención en GIP (Wahiduzzaman et al., 2024; Wangmo et al., 2024).

Entre los estudiantes de las escuelas que aprovecharon el Modelo de escuelas sensibles al género de FAWE, que tiene un componente que se centra en las pedagogías inclusivas, el 82,8% de las niñas afirmó que las alentaba a permanecer en la escuela (Fondation Paul Gérin-Lajoie et al., 2023). Los componentes del modelo que tuvieron el mayor impacto en los resultados educativos de las niñas fueron la gestión con perspectiva de género, la pedagogía con perspectiva de género y los clubes Tuseme. Estos componentes ayudaron a fomentar un entorno de aprendizaje en el que las niñas se sienten valoradas y apoyadas, y esto aumentó su compromiso y participación activa en clase.

La exposición a pedagogías inclusivas y sensibles al género puede influir positivamente en la dinámica de género entre los estudiantes. Esto quedó demostrado por el proyecto Impacto del género y las pedagogías inclusivas. La intervención de GIP en este proyecto condujo a una mayor cooperación y colaboración entre estudiantes varones y hembras en Bangladesh, Bután, Nepal y Timor-Leste (Zinnah & Ahsan, 2024). Un docente señaló: “Observo que su mentalidad ha cambiado. Hoy en día, los niños y las niñas trabajan juntos; también creo que se sientan juntos. Se ha evitado la discriminación de género” (Zinnah & Ahsan, 2024, pág. 12). Adicionalmente, la aplicación de las prácticas de GIP por parte de los docentes dio como resultado una participación de género más equitativa en los debates y las actividades en el aula (Institute of Education and Research, 2024).

4.2 Trabajar con líderes escolares

Los líderes escolares, tales como los directores, desempeñan un rol fundamental en la creación de entornos educativos inclusivos y equitativos en los que todos los estudiantes, independientemente de su género u otras características, tengan las mismas oportunidades de aprender, crecer y tener éxito. Su liderazgo es fundamental para dar forma a las culturas, políticas y prácticas escolares que apoyan la igualdad

de género. Por lo tanto, dos de los proyectos de GPE KIX se centraron en fortalecer la capacidad de los líderes escolares para reconocer y abordar las barreras a la equidad y la inclusión en sus escuelas. Estos proyectos generaron nuevas e importantes perspectivas sobre cómo trabajar con los líderes escolares para promover la igualdad de género en la educación y a través de ella.

El apoyo de los líderes escolares es fundamental para el éxito de las iniciativas educativas que abordan la igualdad de género y la inclusión. En el proyecto Líderes escolares como agentes de cambio, la decisión de colaborar directamente con los líderes escolares para abordar los desafíos de la inclusión se basó en su rol fundamental como agentes de cambio dentro de los sistemas escolares (Dawadi & Wolfenden, 2022). Asimismo, un hallazgo clave del proyecto Impacto del género y las pedagogías inclusivas fue que el apoyo de los directores y la alta dirección de las escuelas es esencial para el éxito de las intervenciones que promueven pedagogías inclusivas y con perspectiva de género (Institute of Education and Research, 2024). Las escuelas con un liderazgo proactivo y solidario están mejor posicionadas para implementar estas iniciativas y garantizar que reciban la atención y los recursos necesarios para tener éxito.

La capacidad de los líderes escolares para reconocer y abordar las cuestiones de igualdad de género e inclusión se ve limitada por el conocimiento limitado sobre la igualdad de género y la inclusión, los conceptos erróneos sobre el rol de los líderes escolares y las normas y prácticas institucionales predominantes. En el proyecto Líderes escolares como agentes de cambio, las encuestas iniciales de antecedentes y las entrevistas semiestructuradas con líderes escolares en Afganistán, Nepal y Pakistán revelaron una falta generalizada de comprensión sobre las cuestiones de educación inclusiva y el rol de los líderes en la promoción de la educación inclusiva en sus escuelas (Dawadi & Wolfenden, 2022; Wolfenden et al., 2024). Aunque la mayoría de los líderes escolares de los tres países creían que la educación inclusiva significa que todos los niños tienen acceso y participación plenos e iguales en la educación, sin importar su origen o circunstancias, muchos desconocían las políticas nacionales de inclusión establecidas por su Ministerio de Educación (Dawadi & Wolfenden, 2022). Además, más del 70% de los líderes escolares encuestados nunca habían participado en ningún desarrollo profesional o capacitación sobre inclusión (Dawadi & Wolfenden, 2022). Muchos también sintieron que no eran responsables de promover la inclusión en sus escuelas o que carecían de los medios y la autoridad para abordar las cuestiones de inclusión de manera eficaz (Allama Iqbal Open University, 2022; Canadian Women for Women in Afghanistan, 2022; Kathmandu University, 2022). Como compartió un líder escolar de Pakistán durante la etapa inicial de recopilación de datos, “Si recibimos órdenes del gobierno junto con recursos y financiación, podemos hacerlo. De lo contrario, no podemos trabajar en la inclusión nosotros solos” (Cooper et al., 2023, párr. 2). En los tres países, muy pocos líderes escolares informaron haber recopilado o utilizado datos para comprender mejor los desafíos de inclusión en sus escuelas (Dawadi & Wolfenden, 2022).

La capacitación en gestión con perspectiva de género ha permitido a los líderes escolares apoyar mejor a los docentes en el uso de pedagogías inclusivas. En el marco del proyecto Modelo de escuelas sensibles al género de FAWE, los directores de las escuelas recibieron capacitación en gestión con perspectiva de género que integra la igualdad en las prácticas de administración escolar y la pedagogía (Fondation Paul Gérin-Lajoie et al., 2023). Esta capacitación se centró en apoyar la participación activa de las maestras en los comités de gestión escolar, capacitar al personal escolar en pedagogía con perspectiva de género y crear y/o fortalecer asociaciones de madres y mecanismos que faciliten la colocación de maestras en puestos de liderazgo. Los resultados de la investigación sugieren que, después de participar en esta capacitación, la mayoría de los directores apoyaron a su personal docente en la incorporación de una pedagogía con perspectiva de género: el 94,2 % en Burundi, el 91,7 % en Malí y el 68,4 % en Senegal (Fondation Paul Gérin-Lajoie et al., 2023).

La capacidad de los directores de las escuelas para abordar cuestiones de inclusión se puede desarrollar a través de redes profesionales y acciones colaborativas. En el proyecto Líderes escolares como agentes de cambio, la colaboración en las NIC proporcionó a los líderes escolares de Nepal y Pakistán nuevas formas de apoyo e inspiración y fomentó un sentido de capacidad de acción colectiva (Dawadi et al., 2024). Los líderes escolares participantes desarrollaron una conciencia más amplia de los problemas de inclusión en sus escuelas y experimentaron con actividades para abordarlos. Por ejemplo, en Nepal, los líderes escolares que participaron en las NIC tomaron medidas para mejorar las tasas de ausentismo estudiantil brindando apoyo adicional a las niñas durante la menstruación y organizando un servicio de autobús gratuito para estudiantes de ambos sexos (Dawadi et al., 2024). En Pakistán, los líderes escolares trabajaron en estrecha colaboración con padres, maestros y grupos religiosos para brindar apoyo financiero a los niños de familias de ingresos muy bajos (Dawadi et al., 2024) y ofrecer horarios escolares más flexibles para los niños de la calle que trabajan (Cooper et al., 2023). En una encuesta posterior a la intervención, los líderes escolares informaron que valoraban las NIC como un foro en el que conectarse con otros líderes escolares y les dieron crédito por mejorar su motivación y compromiso para abordar cuestiones de inclusión (Canadian Women for Women in Afghanistan, 2024; Dawadi et al., 2024).

En Bangladesh, Bután, Nepal y Timor-Leste, los líderes escolares que colaboraron con los comités de gestión escolar y los maestros que recibieron capacitación en GIP se sintieron motivados y equipados para abordar desafíos críticos de infraestructura y recursos relacionados con la igualdad de género y la inclusión (Institute of Education and Research, 2024). Las iniciativas incluyeron, por ejemplo, la construcción de baños separados para niños y niñas, la construcción de rampas de accesibilidad para estudiantes con discapacidades y el suministro de toallas sanitarias para niñas que estaban menstruando.

RECUADRO 2.

ESTUDIO DE CASO: USO DE LAS COMUNIDADES DE MEJORA EN RED (NIC) EN EL PROYECTO LÍDERES ESCOLARES COMO AGENTES DE CAMBIO

El proyecto Líderes escolares como agentes de cambio se enfocó en permitir que los líderes escolares trabajaran para mejorar el acceso a la educación y el aprendizaje de las niñas, los niños con discapacidades y otros estudiantes marginados en Afganistán, Nepal y Pakistán. Una estrategia clave en este proceso fue el uso de la metodología de fortalecimiento de capacidades de las NIC.

Las NIC son redes de aprendizaje profesional en las que pequeños grupos de líderes escolares (por ejemplo, directores u otro personal escolar de alto nivel) colaboran para identificar y abordar los desafíos de inclusión en sus escuelas, mejorando así su capacidad de acción y de implementar cambios sostenibles. Las NIC proporcionan un espacio para el diálogo, que permite a los líderes escolares compartir experiencias, problemas, soluciones e información relacionada con la inclusión de los estudiantes en la escuela y el aprendizaje.

El enfoque de las NIC se complementó con el apoyo de un facilitador y un curso de aprendizaje abierto que incluyó actividades y tareas para los líderes escolares, una auditoría de inclusión, un árbol de problemas para destacar los problemas de inclusión clave y orientación para facilitar pequeños cambios hacia la mejora de la inclusión, utilizando el ciclo estructurado Planificar, Hacer, Estudiar, Actuar (PDSA, por sus siglas en inglés). Se alentó a los participantes a apoyarse mutuamente en sus esfuerzos por abordar los desafíos de inclusión en sus escuelas, tales como el rendimiento académico entre los estudiantes con discapacidades, los niños fuera de la escuela en sus respectivas comunidades, la seguridad escolar para las niñas, el acoso escolar y las tasas de asistencia fluctuantes entre diferentes grupos de estudiantes.

El proyecto tuvo como objetivo construir una base de conocimientos para el uso generalizado de las NIC y su escalamiento en los países socios de la GPE mediante la creación de las herramientas y los recursos que los líderes escolares necesitan para continuar con la implementación adaptativa (es decir, la implementación continua de las NIC y el desarrollo de herramientas y recursos asociados basados en las propias experiencias y necesidades de los líderes escolares). Por ejemplo, los hallazgos del proyecto se utilizaron para crear recursos abiertos en idiomas locales para orientar a los líderes escolares en el abordaje de problemas de inclusión a pequeña escala dentro de sus escuelas. Los recursos se basan en la experiencia y los conocimientos de otros líderes escolares que han enfrentado desafíos similares, y los alientan a trabajar juntos para experimentar con posibles soluciones.

Fuente: Dawadi et al., 2024; GPE, 2023

4.3 Aprendizaje integral y apoyo social para niñas marginadas

A pesar de las sustanciales inversiones mundiales para mejorar el acceso a la educación, los niños marginados en comunidades desatendidas, especialmente las niñas, siguen enfrentándose a desafíos que obstaculizan su capacidad para lograr mejores resultados de aprendizaje y de vida. Los esfuerzos para abordar las barreras a una educación equitativa y de calidad a menudo no satisfacen las necesidades específicas de las niñas, que requieren un apoyo más integral y personalizado para permanecer en la escuela y completar con éxito su educación. Dos de los proyectos de GPE KIX tuvieron como objetivo abordar esta cuestión. Generaron nuevos conocimientos sobre la eficacia de las estrategias diseñadas para proporcionar un aprendizaje integral y apoyo social a las niñas marginadas.

La tutoría entre pares puede mejorar los resultados educativos de las niñas marginadas. En Tanzania, Zambia y Zimbabwe, el proyecto Ampliación de la escala de un programa de apoyo social y mentoría liderado por jóvenes concluyó que la tutoría entre pares proporcionada por Learner Guides ayudó a mejorar las tasas de asistencia y finalización de la escuela secundaria, los niveles de alfabetización y el rendimiento académico de las niñas marginadas (Chimuka & Ciampi, 2023; Maambo & Ciampi, 2023; Mgonda & Ciampi, 2023). En su calidad de mentores pares y modelos a seguir, las Learner Guides ofrecen orientación, motivación y apoyo personalizados para ayudar a las estudiantes a superar las barreras educativas, aumentar su confianza y dotarlas de las herramientas que necesitan para tener éxito académico y personal (Brasys et al., 2021).

Los socios del proyecto, incluyendo los actores gubernamentales, también reconocieron la tutoría entre pares que ofrecen las Learner Guides como un complemento valioso al apoyo que brindan los maestros y los orientadores (Ciampi et al., 2023). Las estudiantes se sienten seguras al informar a las Learner Guides sobre los desafíos que experimentan ya que estas tienen una edad similar a la de ellas y han estado en situaciones iguales o similares (Brasys et al., 2021). Esta capacidad de relacionarse crea una relación muy diferente entre las Learner Guides y las niñas de la que las niñas tienen incluso con maestros y consejeros de orientación de confianza. Como explicó un representante del Ministerio de Educación Primaria y Secundaria de Zimbabwe durante una entrevista, “El programa de Learner Guides ofrece a las alumnas un modo de abordar cuestiones delicadas que los maestros no pueden abordar debido a la dinámica desigual de poder entre el maestro y el alumno” (Chimuka & Ciampi, 2023, pág. 9). Los funcionarios gubernamentales de los tres países participantes señalaron que la integración del enfoque de tutoría entre pares proporcionado por las Learner Guides en sus sistemas educativos nacionales era una prioridad (Ciampi et al., 2023).

Los clubes de extraescolares de empoderamiento pueden mejorar la confianza en sí mismos, la autoestima y las habilidades de toma de decisiones de los estudiantes marginados. En Burundi, la República Democrática del Congo y Malí, el proyecto Modelo de escuelas sensibles al género de FAWE implementó clubes de empoderamiento llamados Tuseme, que atienden tanto a niñas como a niños marginados. En el caso de las niñas, el objetivo es desarrollar su confianza en sí mismas, su autoestima y sus habilidades de toma de decisiones y negociación para superar las barreras relacionadas con el género. En el caso de los niños, el objetivo es ayudarlos a desafiar y transformar actitudes opresivas tales como el machismo, el acoso y el sexismo, y fomentar un compromiso genuino con la igualdad de género. Las investigaciones de FAWE indican que estos clubes ofrecen un entorno de apoyo en el que los estudiantes pueden discutir temas abiertamente; esta capacidad aumenta su confianza y motivación y eso, a su vez, ha llevado a un mejor desempeño académico (Fondation Paul Gérin-Lajoie et al., 2023).

Establecer vínculos sólidos entre la escuela y la comunidad es una estrategia eficaz para brindar apoyo integral a las niñas marginadas. Los resultados del proyecto Ampliación de la escala de un programa de tutoría y apoyo social liderado por jóvenes en Tanzania, Zambia y Zimbabwe mostraron que las Learner Guides sirven como vínculos importantes entre las escuelas, los padres, los cuidadores y los miembros de la comunidad. Las Learner Guides viven y trabajan dentro de la comunidad y realizan visitas domiciliarias a las alumnas que tienen dificultades para permanecer en la escuela o completarla, cerrando así las brechas y construyendo sistemas de apoyo sólidos que se extienden más allá del aula (Ciampi et al., 2023). Este apoyo es a la vez diferente y complementario del que brindan los maestros y los consejeros de orientación, en gran medida porque las Learner Guides están más cerca física y emocionalmente de las alumnas. Como señaló un docente de Tanzania durante un debate en un grupo de discusión: “Como maestros, no podemos ver más allá de la escuela, pero estas Learner Guides han sido útiles para hacer un seguimiento de los estudiantes con problemas, conectarnos con los padres y siempre han venido al rescate de los estudiantes, especialmente las niñas que tienen un mayor riesgo de abandonar la escuela” (Mgonda & Ciampi, 2023, pág. 6). Un docente de Zimbabwe se hizo eco de este sentimiento y comentó: “La mayor diferencia que tienen es que las Learner Guides son más compañeras para los alumnos que los docentes. La otra diferencia es que las Learner Guides tienen más acceso a los alumnos que los docentes en términos de seguimiento y tiempo con los alumnos porque viven en las comunidades donde también viven los alumnos” (Chimuka & Ciampi, 2023, pág. 8). Los funcionarios gubernamentales de los tres países identificaron los vínculos entre la escuela y la comunidad que las Learner Guides brindan como un complemento valioso a los recursos de enseñanza y asesoramiento sobrecargados dentro de las escuelas (Ciampi et al., 2023).

La capacitación en habilidades para la vida puede mejorar los logros de las niñas marginadas en la escuela secundaria y más allá. En Tanzania, Zambia y Zimbabwe, el proyecto Ampliación de la escala de un programa de tutoría y apoyo social liderado por jóvenes concluyó que las habilidades para la vida desarrolladas a través del programa Learner Guide desempeñaron un papel crucial en la mejora del éxito de las estudiantes tanto a nivel académico como personal. En el contexto educativo, esta capacitación en habilidades para la vida ayudó a reducir el ausentismo y las tasas de abandono escolar entre las niñas marginadas, al tiempo que mejoró su desempeño académico (Mgonda y Ciampi, 2023). Fuera de la escuela, la capacitación ayudó a desarrollar las competencias socioemocionales de las niñas, dotándolas de habilidades esenciales para ayudarlas a gestionar sus emociones, construir relaciones saludables y tomar decisiones responsables. Por ejemplo, en Tanzania, las estudiantes mostraron avances significativos en sus habilidades para establecer metas, sentido de responsabilidad personal y confianza en sí mismas (Mgonda & Ciampi, 2023). En Zambia, el programa ayudó a las estudiantes a desarrollar habilidades de liderazgo como la asertividad y la comunicación (Maambo & Ciampi, 2023). En Zimbabwe, las estudiantes mejoraron sus habilidades sociales, tales como la confianza en sí mismas y la resiliencia (Chimuka & Ciampi, 2023).

4.4 Normas de género y educación

Los sistemas educativos desempeñan un rol fundamental a la hora de combatir las normas sociales y de género perjudiciales fomentando un entorno de concienciación, inclusión e igualdad. La dinámica de las aulas suele reflejar las normas y los valores arraigados y defendidos en los hogares y las comunidades, por lo que es esencial implicar a los padres, los cuidadores y los miembros de la comunidad en la aplicación de las iniciativas educativas. Un enfoque colaborativo garantiza que las actitudes y los comportamientos positivos que se fomentan en el aula también se promuevan y refuercen en el hogar. Al adoptar un enfoque que abarque toda la escuela e integrar prácticas inclusivas y sensibles al género en la educación de la primera infancia, los sistemas educativos pueden empoderar a las personas para que cuestionen y posteriormente desmantelen los prejuicios y la discriminación de género profundamente arraigados, abordando así las desigualdades y los estereotipos de género. Sin embargo, sigue habiendo una laguna en la evidencia en cuanto a cómo las normas sociales y de género en instituciones como las escuelas socavan o promueven las experiencias y el éxito general de niños de todos los géneros a lo largo de la educación formal. Tres de los proyectos de GPE KIX tuvieron por objeto abordar esta cuestión e influir en la integración de la igualdad de género en los sistemas educativos cerrando esta brecha de conocimiento.

Las decisiones profesionales suelen estar influidas por las normas de género incorporadas en los programas de estudio y las prácticas docentes. Los resultados del proyecto Mejorar el conocimiento sobre las normas de género en Burkina Faso y Chad sugirieron que estas normas moldean significativamente las aspiraciones profesionales de las niñas al definir qué roles se perciben como “adecuados” o alcanzables (FAWE, 2024b). Las niñas están expuestas desde una edad muy temprana a mensajes tanto sutiles como explícitos que sugieren que asignaturas como la ciencia y las matemáticas son más apropiadas para los niños que para las niñas. Estos estereotipos se refuerzan a través de la dinámica del aula, las expectativas de los profesores y la escasez de modelos femeninos en estos campos de estudio. Los planes de estudio y las actividades extracurriculares que enfatizan los roles femeninos tradicionales pueden restringir aún más las aspiraciones profesionales de las estudiantes. Con el tiempo, estas experiencias educativas de género pueden limitar las opciones profesionales de las niñas y perpetuar la segregación ocupacional, lo que en última instancia limita la participación y el éxito de las niñas en la fuerza laboral. Por ejemplo, las niñas pueden internalizar los prejuicios prevalecientes y perder el interés y la confianza en su capacidad para seguir carreras en industrias tradicionalmente dominadas por los hombres. En Chad, el 45,7% de los hombres y el 46,2% de las mujeres reconocen la influencia de las normas de género en las opciones profesionales de las niñas (FAWE & LARTES, 2024). Por ello, FAWE está integrando un componente de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) en su modelo educativo con perspectiva de género, ofreciendo incentivos y talleres de recuperación en STEM para alentar la participación de las niñas en asignaturas de STEM (Fondation Paul Gérin-Lajoie et al., 2023).

Enfatizar que las tareas domésticas relacionadas con el aula son responsabilidad de las niñas afecta negativamente su rendimiento educativo. Los hallazgos del proyecto Mejorar el conocimiento sobre las normas de género en Burkina Faso, Chad, la República Democrática del Congo y Santo Tomé y Príncipe sugieren que, desde el momento en que los niños ingresan a la escuela hasta el día en que se van, se encuentran con, interactúan con y refuerzan continuamente las expectativas sociales de masculinidad y feminidad. Por ejemplo, a los estudiantes se les asignan tareas de mantenimiento que se consideran socialmente apropiadas para su género como parte de su rutina escolar diaria. En Burkina Faso, las niñas barren el suelo, van a buscar agua, limpian los pupitres y llevan comida para el docente (FAWE, 2024a). Aunque estas tareas se consideran rutinarias en el entorno escolar, desempeñan un papel crucial en el refuerzo de la división sexual del trabajo en el hogar, preparando a los estudiantes varones y hembras para roles dominantes y subordinados en la sociedad, respectivamente (FAWE, 2024a). En Chad, el 16,7% de las niñas —y ninguno de los niños— reportaron que las tareas domésticas son su responsabilidad en la escuela (FAWE, 2024b). Estas normas de género fomentan una cultura de

domesticidad para las niñas y las obligan a salir del aula con frecuencia para realizar tareas domésticas, lo que reduce el tiempo que dedican al aprendizaje y afecta negativamente su participación educativa.

De manera similar, las tareas domésticas del hogar se asignan desproporcionadamente a las niñas, y esto restringe su capacidad de asignar tiempo adecuado a las tareas escolares y al estudio. Según los resultados del proyecto Mejorar el conocimiento sobre las normas de género, la creencia generalizada en la sociedad y en los hogares de que las tareas domésticas son responsabilidad de las niñas limita el tiempo que éstas tienen para estudiar. Esto hace que muchas niñas no aprueben los exámenes nacionales y se vean obligadas a repetir el curso escolar. Por ejemplo, los datos de Burkina Faso mostraron que las tareas domésticas a menudo compiten con las actividades escolares de los estudiantes, lo que da lugar a una marcada caída del rendimiento educativo (FAWE, 2024a). Actualmente, el tiempo promedio que las niñas dedican a las actividades domésticas en el país es de 2,1 horas, en comparación con solo 1,6 horas para los niños (FAWE, 2024a). Algunas niñas de las zonas rurales llegan a dedicar hasta seis horas al día a las actividades domésticas (FAWE, 2024a). De manera similar, una investigación en la República Democrática del Congo concluyó que las actividades domésticas del hogar afectan directa y negativamente los resultados educativos de las niñas (FAWE, 2024c). Según un participante, “la carga de trabajo asignada a las niñas no está en consonancia con el éxito en la escuela. Esta división desigual del trabajo en la sociedad brinda a los niños una mejor oportunidad que a las niñas de prosperar y tener éxito en la escuela” (FAWE, 2024c, pág. 72). Una estudiante habló sobre las normas de género que le impiden completar sus tareas escolares, y afirmó: “Tengo la obligación de preparar y limpiar [en casa] porque soy una niña. Tengo que hacerlo después de mis clases. Así que, automáticamente, no tengo tiempo para descansar o estudiar. Tengo un hermano mayor que se va a jugar al baloncesto después de la escuela, pero yo tengo que llegar rápido a casa para hacer las tareas domésticas para que cuando él regrese a casa por la noche, pueda encontrar algo para comer y relajarse” (FAWE, 2024c, pág. 40).

Las normas sociales y de género pueden tener más peso que las políticas educativas relacionadas con la igualdad de género en la educación y a través de ella.

Incluso cuando existen políticas, las normas sociales y de género profundamente arraigadas pueden eclipsar su eficacia y tener un impacto más profundo en el acceso, la calidad y los resultados educativos de los estudiantes. Por ejemplo, el proyecto Mejorar el conocimiento sobre las normas de género examinó las políticas educativas de Burkina Faso que permiten a las niñas embarazadas permanecer en la escuela o regresar después del parto y descubrió que las normas de género de la comunidad a menudo socavan estas políticas (FAWE, 2024a). Según un director de escuela en Burkina Faso, “cuando una estudiante está embarazada,

los demás estudiantes (o su familia) no aceptan que se la admita en clase” (FAWE, 2024a, pág. 38). De manera similar, en Timor-Leste, el equipo del proyecto descubrió que, si bien las políticas educativas promueven la inclusión de todos los niños en las escuelas, muchos niños con discapacidades físicas se quedan en casa porque sus padres o cuidadores no les permiten ir a la escuela (Institute of Education and Research, 2024). En ambos contextos, las normas sociales y de género generalizadas socavan la eficacia de las políticas diseñadas para promover la igualdad y la inclusión educativas.

El apoyo y la participación de los padres, los cuidadores y la comunidad son cruciales para el éxito de las iniciativas educativas diseñadas para abordar la igualdad y la inclusión de género. Durante el proyecto Impacto del género y las pedagogías inclusivas, algunos padres o cuidadores inicialmente se resistieron a los nuevos métodos de enseñanza que fomentaban las interacciones mixtas en las aulas (Institute of Education and Research, 2024). Para superar este desafío, los directores organizaron reuniones entre maestros y padres y llevaron el tema a los comités de gestión escolar, fomentando una mayor comprensión y apoyo entre los padres o cuidadores (Institute of Education and Research, 2024). Este enfoque en última instancia condujo a un cambio positivo en las actitudes de los padres o cuidadores hacia los nuevos métodos de enseñanza (Institute of Education and Research, 2024). De manera similar, en el proyecto Líderes escolares como agentes de cambio, asegurar el apoyo de los padres fue un desafío para los líderes escolares que trabajaban para abordar los problemas de inclusión en sus escuelas (Dawadi et al., 2024). En Pakistán, una directora escolar que intentó aumentar la matrícula y la asistencia de los niños de la calle en su escuela se encontró con la oposición de los padres que se mostraban reacios a que estos estudiantes se matricularan junto con sus hijos (Dawadi et al., 2024). A través de colaboraciones específicas con padres, grupos religiosos locales, maestros y estudiantes, finalmente pudo implementar un sistema piloto que incluyera horarios de estudio flexibles para niños de la calle (Dawadi et al., 2024). Estos ejemplos demuestran la importancia de involucrar a los padres o cuidadores y miembros de la comunidad para promover el éxito de las iniciativas educativas que abordan la igualdad de género y la inclusión.

4.5 Violencia de género relacionada con la escuela

La SRGBV es un problema global que puede afectar negativamente la salud y el bienestar de los estudiantes y, a menudo, da como resultado un menor rendimiento académico y mayores tasas de deserción escolar (Gender at Work, 2021). Afecta a todos los géneros, pero las niñas se ven particularmente afectadas por ella. El proyecto de GPE KIX Estrategias para prevenir la violencia sexual et de género tuvo como objetivo aumentar la conciencia, la comprensión y la prevención de la SRGBV. El equipo del proyecto adoptó un enfoque de investigación de acción participativa

para generar nuevos datos y desarrollar estrategias de concienciación y prevención dirigidas localmente para informar las políticas públicas destinadas a reducir la violencia en las escuelas.

Las condiciones inseguras durante el trayecto hacia y desde la escuela pueden amplificar el riesgo de SRGBV y disuadir a las familias o cuidadores de enviar a los estudiantes a la escuela. Los padres se preocupan por la posible violencia que sus hijos podrían enfrentar en su camino a la escuela. En Haití y Nicaragua, los hallazgos del proyecto Estrategias para prevenir la violencia sexual et de género destacaron un vínculo entre la distancia que recorren las niñas para ir a la escuela en las zonas rurales y su nivel de inseguridad (CLADE, 2023). Por ejemplo, en Nicaragua, el 24% de las niñas de las zonas rurales informaron sentirse inseguras debido al riesgo de acoso y agresión en la calle y las altas tasas de delincuencia (CLADE, 2023); en Haití, el 30% de las estudiantes informaron haber sufrido acoso sexual en su camino a la escuela (CLADE, 2023). Muchas comunidades han respondido a este problema desarrollando estrategias para mejorar la seguridad de los niños en su trayecto a la escuela, por ejemplo, organizando grupos de caminatas entre pares en zonas de alto riesgo.

La infraestructura escolar influye significativamente en las experiencias educativas de los estudiantes porque puede promover entornos seguros o exacerbar la SRGBV. Cuando las instalaciones escolares se diseñan utilizando un enfoque sensible al género, pueden mejorar significativamente el bienestar, la asistencia y el rendimiento académico de los estudiantes. Características tales como baños separados y limpios, caminos bien iluminados y aulas seguras contribuyen a una sensación de seguridad y dignidad. Por el contrario, una infraestructura inadecuada o mal diseñada puede dejar a los estudiantes, en particular a las niñas, susceptibles al acoso, el abuso y la discriminación. Por ejemplo, los hallazgos del proyecto Estrategias para prevenir la violencia sexual et de género en Haití mostraron que la infraestructura insuficiente e inadecuada, tal como la falta de baños separados por género, espacios de juego limitados y falta de vallas, aumenta la vulnerabilidad de las niñas a la violencia. Adicionalmente, se encontró que la mayoría de la violencia escolar contra las niñas ocurría cerca de los baños, que a menudo estaban situados en zonas aisladas (CLADE, 2023). Esto subraya la importancia de abordar y prevenir la violencia no solo en el aula sino también en el entorno escolar en general.

En los entornos educativos, las niñas son frecuentemente explotadas mediante encuentros sexuales coercitivos con los docentes, quienes ofrecen a cambio un mejor tratamiento académico. Los hallazgos del proyecto Estrategias para prevenir la violencia sexual et de género mostraron que este tipo de explotación no solo daña la integridad del sistema educativo, sino que también perpetúa un ciclo de violencia y desigualdad. El abuso fomenta el miedo y la desconfianza, erosionando la confianza y la autoestima de las niñas, al tiempo que refuerza normas de género nocivas. En Haití, los padres informaron que los maestros a menudo intentan obligar

a las niñas a tener relaciones sexuales a cambio de un éxito académico garantizado. Las que se negaban eran acosadas o veían sus calificaciones académicas afectadas negativamente (CLADE, 2023). Adicionalmente, el 25% de las niñas en Haití informaron haber sufrido acoso sexual en las escuelas o en sus alrededores; en Nicaragua, la misma proporción abandonó la escuela porque los maestros las acosaron sexualmente (CLADE, 2023).

Las niñas y sus familias o cuidadores con frecuencia no denuncian la SRGBV en el ámbito escolar debido a un temor generalizado a represalias por parte de los docentes y los administradores escolares. Los hallazgos del proyecto Estrategias para prevenir la violencia sexual et de género revelaron que la dinámica de poder en las escuelas puede fomentar un entorno en el que las víctimas se sienten aisladas e impotentes. El miedo a las represalias (tales como recibir calificaciones más bajas, enfrentar medidas disciplinarias injustas o incluso la expulsión) a menudo las desalienta a buscar justicia o apoyo. En Honduras, se observó que menos del 1% de las niñas que experimentaron violencia en las escuelas lo denunciaron (UNICEF, citado en CLADE, 2023). Además, en Haití, no existen sanciones para los perpetradores de violencia, especialmente si el perpetrador es un maestro o parte de la administración de la escuela. Las niñas que experimentan violencia sexual también pueden sentirse culpables por ello debido a las normas de género establecidas. Los hallazgos del proyecto revelaron una tendencia generalizada a culpar a las niñas por la violencia sexual debido a la creencia de que, si eres agredidas, “te lo habías buscado” (CLADE, 2023). En Haití, el equipo del proyecto trabajó para romper el silencio y contrarrestar el estigma creando espacios de diálogo y examinando las narrativas que producen y reproducen la violencia para cambiar los patrones y las prácticas culturales (CLADE, 2023).

La erradicación eficaz de la SRGBV requiere un enfoque integral que abarque todo el sistema. Los hallazgos del proyecto Estrategias para prevenir la violencia sexual et de género en Haití, Honduras y Nicaragua revelaron que la violencia de género en el ámbito escolar se manifiesta de diversas formas, incluyendo el abuso físico, sexual y psicológico, que afectan desproporcionadamente a las niñas y refuerzan normas de género nocivas (CLADE, 2023). La percepción de la SRGBV como algo “habitual” o “natural” crea un entorno en el que la violencia se normaliza y se desalienta a las víctimas a buscar ayuda, lo que perpetúa ciclos de silencio e impunidad. Por ejemplo, el castigo corporal en las aulas no solo está normalizado, sino que también es algo que los padres y los administradores escolares esperan. Los datos del proyecto de los tres países participantes mostraron que los padres a menudo alientan a los maestros a utilizar el castigo corporal para imponer el respeto (CLADE, 2023). Se requiere un esfuerzo integral que abarque todo el sistema y que involucre a directores, maestros, padres y estudiantes para abordar el problema de la violencia en las escuelas.

La investigación de acción participativa es una herramienta poderosa para generar conciencia sobre la SRGBV, prevenirla y abordarla. En el proyecto Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género, el uso de la investigación-acción participativa para involucrar a directores, maestros, estudiantes y familias o cuidadores no solo mejoró la capacidad de los participantes para reconocer diferentes formas de violencia sexual y de género en el ámbito escolar, sino que también profundizó su comprensión del problema y facilitó el desarrollo de soluciones adaptadas y localmente relevantes. En Haití, el uso de la investigación de acción participativa en el proyecto condujo a un cambio notable en las actitudes hacia la SRGBV, en particular la violencia sexual y el uso del castigo corporal por parte de maestros y directores (CLADE, 2024). Líderes de organizaciones de derechos de las mujeres que trabajan en escuelas rurales seleccionadas reportaron cambios significativos en las perspectivas de maestros y directores (CLADE, 2024). De manera similar, en Honduras, el enfoque de investigación de acción participativa del proyecto aumentó la conciencia sobre la SRGBV —en particular, el reconocimiento de problemas como el castigo corporal y el acoso escolar— entre directores, maestros, estudiantes y familias o cuidadores en escuelas rurales (CLADE, 2024). Un estudiante resumió el impacto que tuvo la intervención en ellos, afirmando: “Gracias a este proyecto, he aprendido a evitar la violencia de género y el acoso escolar. He dejado de participar en estos comportamientos y también he ayudado a mis compañeros de clase a hacer lo mismo” (CLADE, 2024, p. 8). En Nicaragua, el enfoque de investigación de acción participativa del proyecto condujo no solo a una transformación de las actitudes hacia la SRGBV, sino también a la implementación de medidas prácticas para prevenir la violencia en las escuelas, tales como el monitoreo de áreas de alto riesgo, incluyendo las rutas a la escuela, los baños y los patios de recreo (CLADE, 2024).

4.6 Tecnología educativa para la inclusión

La tecnología educativa o EdTech hace referencia a las herramientas digitales (incluidos hardware, software y plataformas digitales) y las prácticas educativas destinadas a mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la administración educativa. Existe evidencia contradictoria sobre el impacto de la tecnología educativa y sobre si aborda o refuerza inadvertidamente las desigualdades de género y de otro tipo en la educación (UNESCO, 2023b). Dos de los proyectos GPE KIX incorporaron componentes y metodologías de EdTech para apoyar la igualdad de género y la inclusión. Sus hallazgos indicaron que la EdTech puede desempeñar un rol fundamental en el fomento de pedagogías inclusivas y el apoyo a las niñas y otros estudiantes marginados, pero debe integrarse cuidadosamente para abordar los desafíos específicos del contexto.

La tecnología educativa puede cerrar las brechas en accesibilidad e inclusión para estudiantes con discapacidades. En el proyecto Impacto del género y pedagogías inclusivas, los docentes que recibieron capacitación en GIP reconocieron que la tecnología es una herramienta potencialmente valiosa para ayudar a apoyar y acomodar a los estudiantes marginados, incluyendo los niños con discapacidades. Por ejemplo, en Bangladesh, se les proporcionó a los estudiantes de secundaria con discapacidades teléfonos celulares Android equipados con aplicaciones de apoyo integradas. Esto afectó positivamente su asistencia, participación y resultados de aprendizaje al permitirles acceder a y participar en el contenido educativo con mayor facilidad, lo que les permitió aprender a su propio ritmo y de las formas que mejor se adaptaban a sus habilidades (Zinnah y Ahsan, 2024). En este contexto, la EdTech ayudó a cerrar las brechas en accesibilidad e inclusión para estudiantes con discapacidades.

La tecnología educativa puede desempeñar un rol en el desarrollo e implementación de GIP. Como parte de la intervención de GIP realizada en Bangladesh, Bután, Nepal, Timor-Leste y Vietnam, se capacitó a los docentes para integrar la EdTech como parte de su pedagogía inclusiva. Se creó un sistema de gestión del aprendizaje (LMS), un grupo de WhatsApp y una página de Facebook para que los docentes pudieran compartir videos y fotografías de sus prácticas docentes con elementos de GIP incorporados. Estas plataformas en línea permitieron a los docentes aprender unos de otros e intercambiar ideas sobre la implementación de pedagogías inclusivas en las escuelas (Institute of Education and Research, 2023). Este es un excelente ejemplo de cómo se puede utilizar la EdTech para fomentar una comunidad de práctica (CoP) de apoyo entre los docentes que se dedican a la inclusión y la accesibilidad.

La tecnología educativa se puede utilizar para facilitar el desarrollo profesional y la acción colectiva destinada a abordar cuestiones relacionadas con la inclusión. El proyecto Líderes escolares como agentes de cambio utilizó un curso de aprendizaje abierto para facilitar las interacciones y el aprendizaje entre los líderes escolares que participaban en las NIC. El curso abierto funcionó en una plataforma digital a la que los líderes escolares podían acceder en línea o fuera de línea. Incluyó estudios de casos y videos de diferentes contextos, así como un foro de debate en el que los líderes escolares podían hacer preguntas, compartir sus ideas y destacar experiencias relacionadas con el abordaje de problemas de inclusión en sus escuelas (TPD@Scale Coalition for the Global South, 2024). Este ejemplo destaca cómo se puede utilizar la EdTech para dotar a los líderes escolares de las herramientas y el conocimiento que necesitan para abordar eficazmente los desafíos de inclusión en sus escuelas.

5. ESCALAMIENTO DE LOS MODELOS EDUCATIVOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Un objetivo clave de los proyectos de GPE KIX fue abordar las brechas de conocimiento sobre cómo escalar los modelos educativos sensibles al género, incluyendo programas, prácticas y enfoques innovadores. Estos modelos incluyeron los siguientes:

- **Estrategias para dismantelar los sesgos y estereotipos de género** y cambiar la dinámica de poder en la educación (Proyecto Mejorar el conocimiento y las normas de género).
- **Pedagogías inclusivas y de género (GIP)**: una intervención de desarrollo profesional para mejorar las actitudes, la autoeficacia y el uso de prácticas de enseñanza inclusivas y sensibles al género de los maestros de secundaria (Proyecto Impacto del género y las pedagogías inclusivas).
- **Comunidades de mejora en red (NIC)**: una metodología de fortalecimiento de capacidades para mejorar la capacidad de los líderes escolares y su capacidad para abordar cuestiones de inclusión en sus escuelas y distritos escolares (Proyecto Líderes escolares como agentes de cambio).
- **Programa de guías para estudiantes**: un programa de apoyo social y tutoría dirigido por jóvenes para fortalecer el autodesarrollo, las habilidades de aprendizaje fundamentales y los resultados de aprendizaje de las niñas de la escuela secundaria (Proyecto Ampliando la escala de un programa de tutoría y apoyo social).
- **Modelo escolar sensible al género**: un modelo escolar diseñado para equipar a los maestros con procesos y prácticas en el aula que tengan en cuenta el género, para responder adecuadamente a las necesidades de aprendizaje de niños de todos los géneros (Proyecto Modelo de escuelas sensibles al género de FAWE).
- **Iniciativa de prevención de la violencia de género**: una iniciativa de investigación de acción participativa para empoderar a los miembros de las comunidades educativas locales para identificar la violencia de género en el ámbito escolar y desarrollar herramientas y estrategias de prevención específicas para el contexto (Proyecto Estrategias para prevenir la violencia sexual et de género).

5.1 Escalamiento de las trayectorias

En su investigación sobre el escalamiento del impacto, el IDRC ha identificado cinco trayectorias distintas para ampliar la escala: la trayectoria del programa; la trayectoria de las políticas; la trayectoria de los comportamientos, las prácticas y las habilidades; la trayectoria del producto y la tecnología; y la trayectoria de la metodología (McLean & Gargani, 2019). Los proyectos de GPE KIX incluidos en este informe de síntesis exploraron cuatro de estas trayectorias para ampliar la escala de sus modelos de educación con perspectiva de género, a menudo utilizando múltiples trayectorias simultáneamente.

La **trayectoria del programa** para ampliar la escala implica el desarrollo de un nuevo programa; la réplica, adaptación o expansión de un programa existente; o la implementación de mejoras de calidad en un programa existente, según lo informado por la evidencia (McLean & Gargani, 2019, pág. 176). Por ejemplo, el proyecto Ampliando la escala de un programa de tutoría y apoyo social tuvo como objetivo comprender las perspectivas del gobierno sobre la adopción y el escalamiento sostenible de los elementos del programa Learner Guide para mejorar la calidad de la educación para las niñas marginadas. Tanto el proyecto Impacto del género y pedagogías inclusivas como el proyecto Tanto el proyecto Impact of Gender and Inclusive Pedagogies como el Modelo de escuelas sensibles al género de FAWE evaluaron los efectos de los programas de capacitación y desarrollo profesional en las actitudes, el conocimiento y el uso de las pedagogías inclusivas y con perspectiva de género de los docentes. El proyecto Estrategias para prevenir la violencia sexual et de género buscó expandir la implementación y el impacto de su iniciativa participativa de prevención de la GBV a más comunidades y escuelas.

La **trayectoria de las políticas** para ampliar la escala se define como el uso de evidencia para informar el desarrollo de una nueva política, influir en la réplica o adaptación de una política a una nueva jurisdicción o expandir la aplicación de una política existente (McLean & Gargani, 2019, p. 176). Por ejemplo, tanto el proyecto Impacto del género y pedagogías inclusivas como el proyecto Estrategias para prevenir la violencia sexual et de género incluyeron elementos de una trayectoria de políticas para escalar mediante el mapeo del panorama de políticas educativas y la búsqueda de mejorarlo. Esto se hizo mediante la identificación de estrategias para integrar el enfoque GIP de los proyectos y la iniciativa de prevención participativa de la GBV, respectivamente, en las políticas educativas nacionales, las directrices, los planes de estudio y los programas de formación de docentes. El equipo del proyecto Ampliando la escala de un programa de tutoría y apoyo social trabajó con las partes interesadas del gobierno para identificar áreas de alineación con las políticas y prioridades educativas nacionales para mejorar las oportunidades de adoptar y escalar el programa Learner Guide dentro de los sistemas educativos nacionales.

La **trayectoria del comportamiento, la práctica y las habilidades** para ampliar la escala se define como un comportamiento, práctica o habilidad basada en evidencia que se adopta y aplica, a través de instrucción sobre cambio de comportamiento, estándares de práctica o intervenciones de aprendizaje y capacitación. Se utiliza para enseñar nuevas habilidades y mejorar las existentes (McLean & Gargani, 2019, pág. 177). El proyecto Líderes escolares como agentes de cambio, que exploró cómo la capacidad de acción y la capacidad de los líderes escolares para abordar los desafíos de inclusión se pueden desarrollar de manera sostenible a escala a través de la colaboración en las NIC y el acceso a recursos de aprendizaje abiertos, siguió esta trayectoria. Tanto el proyecto Impacto del género y pedagogías inclusivas como el proyecto Modelo de escuelas sensibles al género de FAWE participaron en el desarrollo de habilidades de los docentes para mejorar sus actitudes, conocimientos y uso de prácticas de aula inclusivas y con perspectiva de género.

Finalmente, la **trayectoria de la metodología** para el escalamiento se define como la adopción y el uso estratégicos de una forma particular de saber, hacer o ambas cosas para lograr y medir el impacto (McLean & Gargani, 2019, p. 177). Todos los proyectos de GPE KIX utilizaron esta vía en cierta medida al compartir y difundir los hallazgos sobre el proceso y los impactos de la ampliación de la escala de los modelos educativos con perspectiva de género; al llevar a cabo la movilización y el intercambio de conocimientos con las partes interesadas locales en la educación, los implementadores, las organizaciones de la sociedad civil, los miembros de la comunidad y los socios de investigación en todos los países; y al fortalecer el interés y la capacidad de los gobiernos y otras partes interesadas para utilizar los hallazgos de las investigaciones y las mejores prácticas.

5.2 Estrategias de escalamiento

Los proyectos de GPE KIX utilizaron una variedad de estrategias para desarrollar, ensayar y escalar sus modelos educativos con perspectiva de género. Los equipos del proyecto encontraron que las siguientes estrategias de escalamiento fueron las más útiles e impactantes.

5.2.1 Participación en las políticas

Las actividades y los enfoques específicos incluyeron:

- Mapeo del panorama actual de políticas educativas (por ejemplo, currículos educativos nacionales, formación y educación de docentes, políticas de equidad e inclusión escolar, políticas de prevención de la violencia) para identificar brechas, áreas potenciales de alineación y oportunidades para la mejora de las políticas y la participación con las partes interesadas en la educación.

- Identificar y trabajar con las partes interesadas gubernamentales pertinentes, en particular los Ministerios de Educación, Género o Asuntos Sociales, para identificar las prioridades nacionales en materia de educación y las oportunidades para mejorar el acceso, la calidad y los resultados de la educación para las niñas y otros estudiantes marginados.
- Formar comités asesores nacionales de escalamiento que incluyan a las partes interesadas gubernamentales para brindar orientación sobre la adaptación e integración de modelos educativos con perspectiva de género en los sistemas educativos nacionales.
- Facilitar oportunidades para la participación en políticas con las partes interesadas del gobierno (por ejemplo, reuniones, talleres, mesas redondas, presentaciones) para compartir datos sobre el impacto del modelo, generar interés y demanda de alto nivel y garantizar que la investigación informe el desarrollo y la implementación de políticas educativas.
- Realizar una investigación de acción participativa con las partes interesadas del gobierno para garantizar que sus perspectivas y prioridades impulsen los esfuerzos para adoptar, contextualizar y/o escalar los modelos educativos con perspectiva de género.

RECUADRO 3.

ESTUDIO DE CASO: EL ROL DE LOS COMITÉS ASESORES NACIONALES DE ESCALAMIENTO EN EL PROYECTO AMPLIANDO LA ESCALA DE UN PROGRAMA DE TUTORÍA Y APOYO SOCIAL

El proyecto Ampliando la escala de un programa de tutoría y apoyo social utilizó la investigación de acción participativa para comprender las perspectivas del gobierno sobre la adopción del programa Learner Guide en los sistemas educativos gubernamentales nacionales de Tanzania, Zambia y Zimbabwe y su escalamiento sostenible. Un paso clave en este proceso fue establecer comités asesores nacionales de escalamiento, que desempeñaron un rol fundamental en la orientación de los posibles esfuerzos de escalamiento.

Los equipos de investigación de cada país utilizaron sus redes locales existentes para identificar a los organismos gubernamentales y a las personas clave que podrían apoyar el proceso de escalamiento y los invitaron a unirse a un comité asesor nacional de escalamiento. Además de los encargados de la toma de decisiones y los expertos técnicos de los ministerios gubernamentales pertinentes (por ejemplo, educación, juventud, desarrollo comunitario), cada comité de escalamiento incluyó a miembros de organizaciones de la sociedad civil locales e instituciones educativas (por ejemplo, maestros, directores de escuelas).

Los comités de escalamiento se encargaron de asesorar sobre la posible adaptación del programa Learner Guide y su integración en sus respectivos sistemas educativos gubernamentales. Los miembros del comité se reunieron periódicamente, realizaron visitas a las escuelas para observar las Learner Guides en acción y entrevistaron a estudiantes, maestros, Learner Guides y miembros de la comunidad utilizando preguntas estandarizadas que desarrollaron antes de las visitas y que reflejaban sus prioridades. Regresaron de las visitas a las escuelas ansiosos por consolidar sus datos y compartir lo que habían aprendido con los miembros de otros comités de escalamiento.

En cada país, cuando los miembros del comité vieron cómo se desarrollaba el programa Learner Guide en la práctica y escucharon directamente sobre su impacto de diferentes grupos, se convencieron de su valor. La pregunta fundamental pasó de si el programa de Learner Guide se debería escalar a cómo se podría escalar. Este proceso iterativo impulsó debates y deliberaciones más profundas sobre el programa y su alineación con las prioridades educativas nacionales; los miembros del comité identificaron puntos de entrada y oportunidades para el escalamiento, así como consideraciones prácticas específicas de cada país.

Fuente: Ciampi et al., 2023; CAMFED, 2023

5.2.2 Compromiso comunitario

Las actividades y los enfoques específicos incluyeron:

- Involucrar a los padres, cuidadores y miembros de la comunidad para mejorar su comprensión y apoyo de los modelos educativos sensibles al género y ayudar a abordar las normas de género que socavan la educación inclusiva y de calidad para niñas y niños.
- Participar junto con los padres, cuidadores y maestros en los comités de gestión escolar para abogar por la adopción y escalamiento de programas y prácticas sensibles al género dentro de las escuelas y los distritos escolares.
- Formar alianzas y coaliciones con organizaciones comunitarias para generar conciencia y apoyo para los esfuerzos de escalamiento y ayudar a garantizar la sostenibilidad y el impacto una vez finalizado el proyecto.

5.2.3 Movilización de conocimiento

Las actividades y los enfoques específicos incluyeron:

- Involucrar a las partes interesadas en la educación a nivel local, regional y nacional de manera continua durante todo el proceso de investigación, desde las primeras etapas hasta las etapas finales, para comprender sus perspectivas e ideas, incluyendo las preferencias y necesidades con respecto a cómo se comparten los resultados de la investigación.
- Crear oportunidades para una interactividad sostenida entre investigadores y partes interesadas en la educación para promover la relevancia y la aceptación de los resultados de la investigación.
- Difundir conocimientos y conclusiones sobre la eficacia de los modelos educativos con perspectiva de género a través de diversos canales y formatos (por ejemplo, informes, presentaciones, plataformas en línea) para garantizar un amplio alcance y accesibilidad.
- Enmarcar la evidencia para las audiencias de políticas y los implementadores de la educación, asegurando su relevancia para el contexto local y articulando claramente cómo apoya la toma de decisiones informada y el desarrollo de políticas efectivas.

5.2.4 Fortalecimiento de capacidades

Las actividades y los enfoques específicos incluyeron:

- Facilitar talleres de fortalecimiento de capacidades y otras formas de capacitación con docentes, líderes escolares y actores gubernamentales para mejorar sus conocimientos e implementar modelos educativos con perspectiva de género.
- Crear y distribuir recursos educativos abiertos (OER), manuales de capacitación, directrices y materiales didácticos para apoyar la adopción y escalamiento de programas, prácticas y enfoques con perspectiva de género.
- Establecer redes y comunidades de práctica que permitan a docentes, líderes escolares y actores gubernamentales compartir experiencias, ideas y mejores prácticas relacionadas con la igualdad de género y la inclusión.
- Aprovechar las plataformas de EdTech y redes sociales (por ejemplo, WhatsApp, Facebook) para conectar a docentes y líderes escolares con colegas de otras escuelas y fomentar el aprendizaje continuo, el desarrollo profesional y la acción colaborativa.

RECUARDO 4.

ESTUDIO DE CASO: EXPLORACIÓN DEL ESCALAMIENTO VERTICAL Y HORIZONTAL EN EL PROYECTO ESTRATEGIAS PARA PREVENIR LA VIOLENCIA SEXUAL ET DE GÉNERO

El proyecto Estrategias para prevenir la violencia sexual et de género en Haití, Honduras y Nicaragua exploró estrategias de escalamiento vertical y horizontal para abordar la SRGBV en las escuelas rurales.

El escalamiento vertical apunta a cambios institucionales y de políticas ascendentes mediante la colaboración con los ejecutores de la educación y las partes interesadas del gobierno, como los ministerios de Educación. Por ejemplo, en Haití, el equipo del proyecto colaboró con las partes interesadas del gobierno para desarrollar directrices para prevenir la violencia sexual y el castigo físico nocivo en las escuelas. En Honduras, los hallazgos del proyecto influyeron en mejoras de infraestructura, tales como hacer más seguros los baños escolares, que se identificaron como espacios de alto riesgo. El objetivo de estas colaboraciones fue incorporar la prevención de la SRGBV en el ámbito escolar en los marcos de políticas educativas nacionales, asegurando así un impacto a largo plazo.

El escalamiento horizontal apunta a la expansión externa mediante la réplica de iniciativas exitosas en otras escuelas y comunidades. En los tres países participantes, los equipos del proyecto trabajaron directamente con las comunidades educativas para implementar una investigación de acción participativa utilizando un enfoque de género, lo que permitió a los maestros, estudiantes y líderes locales identificar y abordar la SRGBV. En Nicaragua, por ejemplo, las mujeres líderes conocidas como Pioneras de la Montaña desempeñaron un papel clave en la identificación y respuesta a la SRGBV, especialmente la violencia sexual y el acoso escolar, a través de la participación comunitaria y las asociaciones con centros de salud y organizaciones de la sociedad civil.

A través de este enfoque dual, el proyecto no solo influyó en los debates sobre políticas nacionales, sino que también empoderó a las comunidades locales para que asumieran roles activos en la prevención de la SRGBV, demostrando así un modelo integrado de escalamiento que aborda tanto las políticas como el cambio de base.

Fuente: CLADE, 2024

5.3 Principales desafíos para el escalamiento

Los proyectos de GPE KIX encontraron varios desafíos institucionales y estructurales que obstaculizaron los esfuerzos para escalar sus modelos educativos con perspectiva de género.

La **falta de financiamiento** fue la limitación más común para escalar los modelos educativos con perspectiva de género. En todos los proyectos, los gobiernos y las instituciones educativas señalaron la necesidad de que los modelos educativos con perspectiva de género sean sostenibles desde el punto de vista financiero. Sin financiación suficiente, resulta difícil desarrollar y poner a prueba estos modelos e integrarlos en los sistemas educativos existentes. Para garantizar la sostenibilidad financiera se requiere una planificación estratégica, la obtención de fuentes de financiación diversas y la demostración del valor y el impacto de la educación con perspectiva de género para atraer inversiones.

La **falta de un entorno normativo propicio** en muchos países dificultó la identificación de puntos de entrada y oportunidades para el escalamiento. En contextos en los que las políticas, directrices y normas educativas relacionadas con la igualdad y la inclusión de género no están claras o no están disponibles, es difícil saber si los modelos educativos con perspectiva de género se pueden adoptar, adaptar e integrar de manera eficaz en los sistemas educativos nacionales y de qué manera.

El **capital social limitado y las redes de partes interesadas débiles** pueden obstaculizar los esfuerzos de escalamiento. En todos los proyectos de GPE KIX, los socios de investigación estuvieron posicionados de manera muy diferente en términos de sus relaciones con el gobierno y la sociedad civil. En contextos en los que los equipos de investigación carecían de redes establecidas, identificar y comprometer a las partes interesadas pertinentes para la colaboración fue significativamente más difícil y llevó más tiempo.

Mantener la participación de las partes interesadas gubernamentales resultó un desafío para tres proyectos de GPE KIX que implicaron colaboraciones con los formuladores de políticas. Los funcionarios gubernamentales tenían muchas responsabilidades en pugna, lo que les dificultó mantener una participación constante en los proyectos. Los funcionarios de alto rango con agendas apretadas a menudo no estaban disponibles para las actividades de investigación y movilización de conocimientos, especialmente aquellas que duraban varios días.

Las **jerarquías institucionales** crearon condiciones desfavorables para el desarrollo, el ensayo y la integración de modelos educativos con perspectiva de género en las escuelas y los sistemas educativos. Por ejemplo, muchos directores de escuelas sintieron que no eran responsables de promover la inclusión y la igualdad de género en sus escuelas o que carecían de los medios y la autoridad para abordar las cuestiones de manera eficaz. Se mostraron reacios a adoptar medidas para abordar la igualdad de género y la inclusión sin el apoyo de las autoridades superiores del

distrito escolar o del Ministerio de Educación. De manera similar, muchos docentes dudaron en participar en iniciativas de igualdad de género e inclusión sin el apoyo de sus directores.

Las **normas sociales y de género arraigadas** entre los docentes, los directores de las escuelas, los padres, los cuidadores y los miembros de la comunidad pueden obstaculizar los esfuerzos por desarrollar, ensayar e implementar modelos educativos sensibles al género. Las creencias y actitudes profundamente arraigadas sobre el género pueden dificultar que estos grupos apoyen y adopten intervenciones que promuevan la igualdad de género en la educación. Incluso pueden obstruir los esfuerzos de escalamiento al fomentar la resistencia al cambio, perpetuar los estereotipos y las divisiones de género en las escuelas y socavar las iniciativas destinadas a crear un entorno educativo más inclusivo y equitativo.

La **falta de comprensión de la igualdad de género y la inclusión** puede reducir el apoyo y obstaculizar la implementación efectiva de programas, prácticas y enfoques educativos sensibles al género entre los docentes y los líderes escolares. En muchos países en desarrollo, la capacitación formal y las oportunidades de desarrollo profesional sobre igualdad de género e inclusión son limitadas. Como resultado, el conocimiento de los docentes y los líderes escolares sobre cuestiones de igualdad de género e inclusión puede ser inadecuado y limitarse a pensar en la equidad en términos de acceso a la educación en lugar de calidad o resultados educativos.

La **falta de datos** es un obstáculo importante para escalar los modelos educativos sensibles al género. Muchas escuelas no recopilan ni analizan datos sobre igualdad e inclusión de género junto con métricas tradicionales como la matriculación, la asistencia y los logros de aprendizaje de los estudiantes. A menudo se pasan por alto por completo cuestiones más sensibles, tales como la SRGBV. La falta de datos dificulta la defensa del desarrollo, el ensayo y el escalamiento de modelos educativos con perspectiva de género y la evaluación de su eficacia.

5.4 Lecciones aprendidas para escalar eficazmente los modelos educativos con perspectiva de género

Los proyectos de GPE KIX generaron nuevos conocimientos y lecciones que pueden orientar los esfuerzos futuros para desarrollar, ensayar y escalar modelos educativos con perspectiva de género, asegurando que sean sostenibles y contextualmente pertinentes y puedan tener un impacto significativo en los sistemas educativos de todo el mundo.

Alinear los esfuerzos de escalamiento con las políticas y planes nacionales de educación. Para anclar eficazmente los esfuerzos de escalamiento, es necesario identificar y aprovechar las alineaciones clave con las políticas y planes estratégicos educativos nacionales. Comenzar por mapear el panorama actual de políticas educativas o colaborando directamente con las partes interesadas del gobierno,

tales como los Ministerios de Educación, Género o Asuntos Sociales para identificar las prioridades nacionales. Este enfoque pondrá de relieve las oportunidades para mejorar el acceso, la calidad y los resultados de la educación para las niñas y otros estudiantes marginados. Demostrar cómo los modelos educativos con perspectiva de género pueden complementar y mejorar las políticas y los planes nacionales existentes. Esta alineación es crucial para asegurar la aceptación y el apoyo del gobierno para escalar las iniciativas.

Invertir en una movilización de conocimientos temprana, continua, significativa e inclusiva con las partes interesadas en la educación. La participación de las partes interesadas, especialmente las del gobierno, durante todo el proceso de investigación, de principio a fin, permite a los equipos de investigación desarrollar una comprensión más profunda de las perspectivas e ideas de las partes interesadas para escalar los modelos educativos con perspectiva de género, incluyendo sus preferencias y necesidades con respecto a la difusión de los resultados de la investigación. Fomentar una interacción continua y significativa entre los investigadores y las partes interesadas del gobierno promueve la relevancia y la adopción de los resultados de la investigación, lo que en última instancia facilitará el éxito de los esfuerzos de escalamiento.

Considerar la dinámica específica de cada país en los esfuerzos de escalamiento. Reconocer que escalar los modelos educativos con perspectiva de género requiere un enfoque matizado que sea sensible al contexto sociocultural, político y económico único de cada país. Realizar análisis exhaustivos para comprender las normas sociales locales, los entornos de políticas, los intereses de las partes interesadas y la disponibilidad de recursos. Adaptar las estrategias, las actividades y los enfoques en consecuencia para garantizar que las intervenciones sean apropiadas para las necesidades y condiciones específicas de cada país, aumentando así su eficacia y la probabilidad de ser adoptadas.

Buscar diversas fuentes de financiación y aprovechar los recursos y la infraestructura existentes. Para aumentar la sostenibilidad del financiamiento, es necesario movilizar recursos de diversas fuentes de financiamiento (incluyendo el gobierno, los donantes internacionales, el sector privado y las asociaciones filantrópicas), aprovechando al mismo tiempo los recursos financieros y en especie locales, tales como las contribuciones de la comunidad y el apoyo de los voluntarios, para reducir la dependencia del financiamiento externo. Alinear las propuestas de recursos con los ciclos presupuestarios del gobierno y aprovechar los recursos y la infraestructura educativa existentes siempre que sea posible para garantizar que los esfuerzos de escalamiento sean más factibles y sostenibles sin crear sistemas paralelos. Explorar oportunidades para incorporar modelos educativos sensibles al género en los sistemas educativos, los planes de estudio y los programas de formación de docentes existentes, de modo que estos modelos se conviertan en parte del marco educativo central, reduciendo así la necesidad de apoyo externo continuo.

Priorizar la sensibilización y el fortalecimiento de capacidades en materia de igualdad de género e inclusión. Las normas sociales y los sesgos de género profundamente arraigados pueden obstaculizar el éxito y la sostenibilidad de los esfuerzos para escalar los modelos educativos sensibles al género que beneficien a niños de todos los géneros. Invertir en iniciativas de fortalecimiento de capacidades dirigidas a docentes, líderes escolares, padres y miembros de la comunidad. La sensibilización y el fortalecimiento de la capacidad en torno a la igualdad e inclusión de género crearán un entorno propicio para adoptar y escalar estos modelos. Adicionalmente, fomentar el desarrollo de redes de interesados locales, coaliciones y comunidades de práctica centradas en la educación inclusiva y sensible al género. Estas redes pueden mantener la colaboración y el apoyo más allá del ciclo del proyecto, asegurando así su impacto a largo plazo.

Apoyar el desarrollo de un marco conceptual para escalar los modelos educativos con perspectiva de género. Este marco debe brindar orientación explícita a las instituciones y a los investigadores para ayudarlos a comprender y analizar mejor las trayectorias, las estrategias y los desafíos del escalamiento, y brindarles la capacidad y las herramientas que necesitarán para escalar un proyecto y generar impacto. Actualmente, existen muy pocos modelos o ejemplos profundos de este tipo de investigación en educación, y aún menos que se centren en el escalamiento de los modelos educativos con perspectiva de género. El avance de este trabajo supondría una importante contribución al campo de la investigación educativa en su conjunto, y más concretamente a la investigación sobre la promoción de la igualdad de género en la educación y a través de ella.

RECUADRO 5.

ESTUDIO DE CASO: ADOPCIÓN DEL MODELO COMUNIDADES DE MEJORA EN RED (NIC) POR PARTE DE LOS LÍDERES ESCOLARES

El objetivo del proyecto Líderes escolares como agentes de cambio fue desarrollar, ensayar e investigar mecanismos de escalamiento del modelo NIC para líderes escolares en Afganistán, Nepal y Pakistán. Tras la toma de poder de los talibanes en Afganistán, el proyecto se trasladó de Afganistán para trabajar con líderes escolares en escuelas que atienden a refugiados afganos en Peshawar.

En Peshawar, las escuelas para refugiados están actualmente fuera del sistema educativo formal de Pakistán. Aunque las líneas de responsabilidad para las diferentes funciones escolares son extremadamente complejas, esto ha proporcionado espacio para que el equipo afgano trabaje con las ONG que gestionan las escuelas para adoptar el modelo de las NIC en su totalidad.

En Pakistán, el gran tamaño del sistema educativo dificultó su impulso a nivel provincial dentro del marco temporal del proyecto; además, múltiples iniciativas en competencia, muchas de las cuales cuentan con presupuestos considerables, competían por obtener atención. Sin embargo, el líder en el país aprovechó sus redes personales e institucionales para asegurar el interés en escalar el impacto entre las partes interesadas gubernamentales y no gubernamentales. Como resultado, elementos del modelo de las NIC están siendo integrados por ONG como Sightsavers, y dos agencias del gobierno federal han abogado por la implementación del enfoque de las NIC en las escuelas públicas del ejército en todo el país.

En Nepal, el mecanismo más eficaz para escalar el impacto en Nepal fue el curso abierto para líderes escolares. Actualmente, el curso se ofrece a través de una variedad de plataformas y con diferentes formas de apoyo.

Fuente: Wolfenden et al., 2024

6. ESTRATEGIAS CLAVE Y PRÁCTICAS EFICACES PARA PROMOVER LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN Y A TRAVÉS DE ELLA

Promover la igualdad de género en y a través de la educación es un aspecto esencial para crear sociedades equitativas en las que todos puedan alcanzar su máximo potencial. Para lograr un cambio sostenible y transformador, las intervenciones destinadas a abordar la igualdad de género en la educación y a través de ella deben adoptar un enfoque que abarque todo el sistema y se centre en cambiar las estructuras desiguales, las normas sociales y las políticas, de modo que se puedan abordar las causas subyacentes de las disparidades de género. Los proyectos de GPE KIX generaron conocimientos que destacan tanto las barreras para integrar la igualdad de género en la educación y a través de ella como las estrategias y prácticas eficaces para superar esas barreras. A continuación se destacan algunas de las estrategias clave y prácticas eficaces que surgieron.

6.1 A nivel individual, familiar y comunitario

Construir un compromiso colectivo. Promover la igualdad de género y la inclusión en la educación no es responsabilidad exclusiva de las escuelas; requiere un esfuerzo colectivo de las familias, los cuidadores y las comunidades. Las alianzas sólidas entre las escuelas y las familias o los cuidadores son esenciales para crear un entorno en el que los niños de todos los géneros puedan desarrollarse sin verse limitados por las normas sociales.

- **Involucrar a los padres y cuidadores.** Las escuelas deben establecer una comunicación regular con los padres a través de reuniones de padres y maestros y talleres centrados en la igualdad de género y la inclusión. Interacciones como estas brindan oportunidades para analizar el progreso de los estudiantes, abordar inquietudes y compartir estrategias para promover la igualdad de género y la inclusión tanto en el hogar como en la escuela.
- **Fomentar y ampliar la conciencia, los conocimientos y las habilidades a nivel comunitario.** La capacitación y el fortalecimiento de la capacidad a nivel comunitario sobre las normas sociales y su impacto pueden ayudar a cambiar las percepciones culturales y alentar la acción colectiva en materia de igualdad de género e inclusión. Esas actividades pueden incluir consejos prácticos para padres, cuidadores y líderes comunitarios sobre cómo crear y apoyar un entorno inclusivo en materia de género.

Adaptar las intervenciones para el empoderamiento. Los estudiantes marginados suelen enfrentarse a desafíos interseccionales que obstaculizan su éxito educativo debido a una serie de factores, tales como las dificultades económicas, las normas sociales y la violencia de género. Sus necesidades solo pueden abordarse mediante intervenciones específicas que vayan más allá de los programas educativos tradicionales.

- **Implementar programas de mentores y modelos a seguir.** La orientación, la motivación y el apoyo personalizados pueden ayudar a los estudiantes marginados a superar las barreras educativas, aumentar su confianza y equiparlos con las herramientas que necesitan para tener éxito académico y personal.
- **Ofrecer opciones de aprendizaje flexibles.** Los programas educativos deben estar diseñados para adaptarse a las circunstancias únicas de los estudiantes marginados. Las opciones de aprendizaje flexibles, como las clases nocturnas o los cursos en línea, pueden ayudar a las niñas que podrían no poder asistir a la escuela durante el horario regular debido a las responsabilidades domésticas u otras barreras.
- **Brindar capacitación en habilidades para la vida.** Además de una educación académica, la capacitación en habilidades para la vida puede mejorar el éxito de los estudiantes, en particular de las niñas, tanto académica como personalmente y empoderarlos para mejorar su condición socioeconómica y ganar independencia.

6.2 A nivel de las instituciones educativas

Implementar una formación exhaustiva y con perspectiva de género para los docentes y los líderes escolares. Los maestros y los líderes escolares son los agentes de cambio de primera línea en cualquier sistema educativo, y su capacitación debe abarcar una variedad de temas pertinentes y dotarlos de una variedad de habilidades y capacidades relevantes.

- **Entender el género y la dinámica social.** Los educadores deben ser conscientes de cómo los prejuicios y estereotipos sociales pueden influir en las interacciones en el aula, las prácticas de enseñanza y el desempeño de los estudiantes. La formación debe incluir módulos sobre cómo reconocer y desafiar los prejuicios inconscientes.
- **Utilizar pedagogías de enseñanza inclusivas.** Los docentes deben tener estrategias para crear planes de clases inclusivos que aseguren la participación y representación equitativa de todos los géneros. Esto incluye usar un lenguaje neutro en cuanto al género, presentar diversos modelos a seguir y alentar a todos los estudiantes a perseguir sus intereses, independientemente de los roles de género tradicionales.

- **Ser capaz de abordar la violencia de género.** Los educadores deben estar capacitados para identificar, prevenir y responder a los incidentes de violencia de género en las escuelas y sus alrededores. Esto implica comprender los marcos legales, los procedimientos de denuncia y los mecanismos de apoyo disponibles para los estudiantes afectados por la violencia de género.

Integrar la igualdad y la inclusión de género en las prácticas de liderazgo central de las escuelas. Esto garantizará que estos valores estén incorporados en el espíritu de la institución.

- **Ofrecer programas de capacitación en liderazgo.** Los líderes escolares deben participar en capacitaciones especializadas que enfatizan la importancia de la igualdad de género y la inclusión en los entornos educativos. Esta capacitación debe abarcar la planificación estratégica, el apoyo a la infraestructura, la implementación de políticas y la comunicación eficaz de cuestiones relacionadas con el género y la inclusión.
- **Ofrecer tutoría y modelos a seguir.** Los líderes escolares pueden ser modelos a seguir poderosos al demostrar un compromiso con la igualdad de género y la inclusión a través de sus acciones y decisiones. También deberían establecer programas de tutoría que apoyen el desarrollo profesional de las educadoras y alienten a las mujeres jóvenes a desempeñar roles de liderazgo.

Cuestionar las normas sociales incorporadas en los planes de estudio y las prácticas de enseñanza. El contenido de la educación —es decir, lo que se enseña y cómo se enseña— desempeña un papel crucial en la formación de las percepciones de los estudiantes sobre los roles de género y la igualdad. Los sistemas educativos deben adoptar un currículo inclusivo y con perspectiva de género que cuestione las normas y los estereotipos tradicionales, y promueve la inclusión de niños de todos los géneros.

- **Revisar los materiales de aprendizaje.** Los libros de texto y los materiales de aprendizaje deben revisarse y modificarse para eliminar los sesgos sociales y de género. Esto incluye asegurar que tanto los niños y adultos de todos los géneros representados en diversos roles y profesiones, brindando a los estudiantes una perspectiva equilibrada sobre el género.
- **Crear y utilizar planes de lecciones inclusivos.** Los maestros deben tener planes de lecciones que promuevan activamente la igualdad y la inclusión de género — por ejemplo, debates, estudios de casos y actividades que cuestionen los roles de género tradicionales y alienten a los estudiantes a pensar críticamente sobre el impacto de las normas sociales en la sociedad.
- **Ofrecer incentivos en STEM.** La participación de las niñas en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas debe ser apoyada mediante talleres de recuperación e incentivos tales como becas o premios.

Crear entornos escolares seguros e inclusivos. Un entorno escolar seguro e inclusivo es fundamental para el éxito educativo de todos los estudiantes, en particular de las niñas. Las escuelas deben garantizar que su infraestructura física, sus políticas y sus prácticas respalden la seguridad, la dignidad y el bienestar de todos los estudiantes.

- **Mejorar la infraestructura y la seguridad.** Las escuelas deben invertir en instalaciones seguras, limpias y accesibles, incluyendo baños seguros y locales bien iluminados, para crear un entorno en el que las niñas se sientan seguras y valoradas.
- **Programas de apoyo entre pares.** Los programas de acompañamiento entre pares pueden mejorar la seguridad y el bienestar de las niñas al brindarles una red de apoyo dentro de la comunidad escolar. Este tipo de programas fomentan el apoyo mutuo entre los estudiantes y contribuyen a una cultura escolar más inclusiva.

Integrar soluciones de EdTech que puedan cerrar las brechas en la accesibilidad e inclusión para los estudiantes marginados, incluyendo los estudiantes con discapacidades, al tiempo que se asegura que no exacerben ni creen nuevas desigualdades entre los estudiantes.

6.3 A nivel de políticas

Ser pioneros en el cambio de políticas. Los gobiernos desempeñan un papel fundamental en la configuración de los panoramas educativos. Para fomentar la igualdad de género en la educación y a través de ella, es esencial involucrar a las partes interesadas del gobierno a través de la investigación-acción participativa.

- **Establecer comités de investigación de múltiples partes interesadas:** formar comités que incluyan representantes del gobierno, las escuelas, las universidades, las ONG y los grupos comunitarios. Los comités de investigación integrados por múltiples partes interesadas pueden orientar el proceso de investigación, asegurándose de que esté alineado con los objetivos de las políticas y aborde los desafíos locales en materia de igualdad de género e inclusión.
- **Fomentar el fortalecimiento de capacidades:** apoyar las oportunidades de fortalecimiento de capacidades en materia de igualdad de género en la educación y la inclusión y a través de ellas para las partes interesadas del gobierno, haciendo hincapié en la importancia de la participación de la comunidad y la aplicación práctica de los resultados de las investigaciones para el desarrollo de políticas.

7. CONCLUSIÓN

Promover la igualdad de género en la educación y a través de ella es una tarea multifacética que requiere esfuerzos de colaboración en todos los niveles de la sociedad. Al involucrar a las partes interesadas del gobierno, las instituciones educativas, las familias, los cuidadores y las comunidades, podemos crear un marco integral que desafíe las normas de género existentes y aborde las barreras a la inclusión. Los proyectos de GPE KIX destacan la importancia de crear y utilizar estrategias personalizadas que empoderen a los educadores, involucren a los padres y cuidadores y brinden apoyo específico a los estudiantes marginados. A través del diálogo continuo, el fortalecimiento de capacidades y las prácticas adaptativas, podemos forjar caminos para un cambio duradero, asegurando que cada estudiante tenga la oportunidad de prosperar en un entorno educativo equitativo. En última instancia, fomentar la igualdad de género no solo enriquece la vida de las personas, sino que también contribuye al desarrollo de sociedades justas e inclusivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Allama Iqbal Open University. (2022). *Networked improvement communities for school leaders towards equity and inclusion*. https://online.aiou.edu.pk/LIVE_SITE/addvertise/Pakistan%20Infographic.pdf
- Barker, G., Verma, R., Crownover, J., Segundo, M., Fonseca, V., Contreras, J. M., Heilman, B., & Pawlak, P. (2012). Boys and education in the Global South: Emerging vulnerabilities and new opportunities for promoting changes in gender norms. *Journal of Boyhood Studies*, 6(2), 137–150. https://www.researchgate.net/publication/273256429_Boys_and_Education_in_the_Global_South_Emerging_Vulnerabilities_and_New_Opportunities_for_Promoting_Changes_in_Gender_Norms
- Bassi, M., Blumberg, R., & Díaz, M. (2016). *Under the “cloak of invisibility”: Gender bias in teaching practices and learning outcomes* (IDB Working Paper Series, No. IDB-WP-696) Inter-American Development Bank (IDB), Washington, DC. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/146478/1/IDB-WP-696.pdf>
- Brasys, CAMFED, & Foreign, Commonwealth & Development Office. (2021). *Empowering young women to prevent early marriage of vulnerable girls in rural Zambia: End of project evaluation report*. <https://docslib.org/doc/8161510/empowering-young-women-to-prevent-the-early-marriage-of-vulnerable-girls-in-rural-zambia>
- CAMFED. (2023, August 23). *CAMFED’s regional partner meeting demonstrates deepening civil society-government partnership*. <https://www.gpekix.org/news/camfeds-regional-partner-meeting-demonstrates-deepening-civil-society-government-partnership>
- Canadian Women for Women in Afghanistan. (2022). *Highlights of the study on inclusive practices of Afghan school leaders*. <https://nicsforschoolleaders.tpdatscalecoalition.org/wp-content/uploads/2024/02/Afghan-School-Leaders-and-Inclusion-Study-November-2021-1.pdf>
- Canadian Women for Women in Afghanistan. (2024). *Networked improvement communities for school leaders towards equity and inclusion*. <https://nicsforschoolleaders.tpdatscalecoalition.org/wp-content/uploads/2024/02/Networked-Improvement-Communities-for-School-Leaders-towards-Equity-and-Inclusion-Project-Summary.pdf>

- Chimuka, L., & Ciampi, L. (2023). *Scaling up a life skills and mentorship programme led by young women in Zimbabwe's national education system: Opportunities, challenges, and actionable steps*. REAL Centre, University of Cambridge. https://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/researchprojects/ongoing/camfeds-girls-education-interventions-sub-saharan-africa/Zimbabwe_country_brief_scaling_the_learner_guide_programme.pdf
- Chinyama, J., Chipungu, J., Rudd, C., Mwale, M., Verstraete, L., Sikamo, C., Mutale, W., Chilengi, R., & Sharma, A. (2019). Menstrual hygiene management in rural schools of Zambia: A descriptive study of knowledge, experiences and challenges faced by schoolgirls. *BMC Public Health*, 19, 1–10. <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-018-6360-2>
- Ciampi, L., Rose, P., Chimuka, L., Mgonda, N., & Maambo, O. (2023). *Scaling up a life skills and mentorship programme led by young women in sub-Saharan Africa: Regional overview*. REAL Centre, University of Cambridge. https://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/researchprojects/ongoing/camfeds-girls-education-interventions-sub-saharan-africa/Regional_brief_scaling_the_learner_guide_programme.pdf
- CLADE. (2023). *Desafíos y caminos: Informe regional de la Investigación Acción Participativa (IAP) Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en las escuelas rurales en Haití, Honduras y Nicaragua*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE-Resumen-Informe-Regional-liv.pdf>
- CLADE. (2024). *¡Escalando estrategias para prevenir la violencia sexual y de género en las escuelas rurales!* <https://www.gpekix.org/es/knowledge-repository/escalando-estrategias-para-prevenir-la-violencia-sexual-y-de-genero-en-las>
- Cooper, D., Wolfenden, F., & Dawadi, S. (2023, November 23). *Thinking again about agency for inclusion: Analysing leadership data through local and global perspectives*. UKFIET. <https://www.ukfiet.org/2023/thinking-again-about-agency-for-inclusion-analysing-leadership-data-through-local-and-global-perspectives/>
- Dawadi, S., & Wolfenden, F. (2022, September 23). *Capacity building of school leaders on equity and inclusion in developing countries*. TPD@Scale Coalition for the Global South. <https://tpdatyscalecoalition.org/capacity-building-of-school-leaders-on-equity-and-inclusion-in-developing-countries/>

- Dawadi, S., Wolfenden, F., & Cooper, D. (2024). *School leaders approaching equity and inclusion through collective action and professional networks: Findings from Nepal, Pakistan and Afghan refugee settings*. Open University, UK. <https://nicsforschoolleaders.tpdatscalecoalition.org/wp-content/uploads/2024/03/CIES-2024-School-leaders-as-agents-of-change-.pdf>
- De Welde, K., & Stepnick, A. (Eds.). (2023). *Disrupting the culture of silence: Confronting gender inequality and making change in higher education*. Taylor & Francis.
- Devnarain, B., & Matthias, C. R. (2011). Poor access to water and sanitation: Consequences for girls at a rural school. *Agenda*, 25(2), 27–34. https://www.researchgate.net/publication/233182129_Poor_access_to_water_and_sanitation_Consequences_for_girls_at_a_rural_school
- FAWE. (2023). *Le modèle des écoles sensibles au genre du FAWE en tant que réponse innovante au défi de l'égalité* [Unpublished report].
- FAWE. (2024a). *Améliorer les Connaissances sur les Normes de Genre et Mieux Comprendre les Résistances au Changement en vue de Promouvoir l'Égalité des Sexes dans l'Éducation. Rapport-Pays Burkina Faso* [Unpublished final report].
- FAWE. (2024b). *Améliorer les Connaissances sur les Normes de Genre et Mieux Comprendre les Résistances au Changement en vue de Promouvoir l'Égalité des Sexes dans l'Éducation. Rapport-Pays Tchad* [Unpublished final report].
- FAWE. (2024c). *Améliorer les Connaissances sur les Normes de Genre et Mieux Comprendre les Résistances au Changement en vue de Promouvoir l'Égalité des Sexes dans l'Éducation* [Unpublished Final Report].
- FAWE & LARTES. (2024). *Les Normes de Genre et les Résistances au Changements dans l'Éducation en Afrique* [Unpublished policy brief].
- Fondation Paul Gérin-Lajoie, FAWE, & LARTES. (2023). *How do you transform a school and its community into a gender-responsive school environment?* https://fondationpgl.ca/wp-content/uploads/2024/02/Depliant2_ENG_web.pdf
- Gender at Work. (2021). *Strategic issues and key references on gender equality and inclusion in education*. October 2021. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/strategic-issues-and-key-references-gender-equality-and-inclusion-education>

- Global Partnership for Education. (2019). *Achieving gender equality in and through education*. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-07-kix-gender-final-english.pdf>
- Global Partnership for Education. (2023). *Project extension: School leaders as agents of change towards equity and inclusion*. <https://www.gpekix.org/news/project-extension-school-leaders-agents-change-towards-equity-and-inclusion>
- Hernandez, F., McPhetres, J., & Hughes, J. (2018). Adolescents' perceptions of sexual relationships between students and teachers. *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(1), 67–83. <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1505795>
- Hyer, K. E., Ballif-Spanvill, B., Peters, S. J., Solomon, Y., Thomas, H., & Ward, C. (2008). Gender inequalities in educational participation. In D. B. Holsinger & W. J. Jacob (Eds.), *Inequality in education: Comparative and international perspectives* (pp. 128–148). Dordrecht: Springer Netherlands. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-90-481-2652-1>
- IDRC & GPE KIX. (2023). *Gender equality and social inclusion* [GPE KIX scoping study working paper]. https://www.gpekix.org/sites/default/files/webform/submit_to_the_library/274/EDT%20GEI%20working%20paper_final_June%2013%202023.pdf
- Institute of Education and Research. (2023). *Impact of gender and inclusive pedagogies on student participation and learning achievement at secondary school during the pandemic and beyond*. Second Annual Progress Report [Unpublished report].
- Institute of Education and Research. (2024). *Impact of gender and inclusive pedagogies on student participation and learning achievement at secondary school during the pandemic and beyond*. Third Annual Technical Report. [Unpublished report].
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies. (2010). *Gender equality in and through education: INEE pocket guide to gender*. https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_Pocket_Guide_to_Gender_EN_%281%29.pdf
- Kabeer, N., & Natali, L. (2013). Gender equality and economic growth: Is there a win-win? *IDS Working Papers*, 2013(417), 1–58. <https://doi.org/10.1111/j.2040-0209.2013.00417.x>
- Kathmandu University. (2022). *Networked improvement communities for school leaders towards equity and inclusion*. <https://nicsforschoolleaders.tpdatscalecoalition.org/wp-content/uploads/2024/02/Infographics.pdf>

- Khanal, P., & Acharya, S. (2024). *The impact of gender and inclusive pedagogies on student participation and learning achievement at secondary school during the pandemic and beyond: Nepal country report*. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/impact-gender-and-inclusive-pedagogies-student-participation-and-learning-1>
- Kuteesa, K. N., Akpuokwe, C. U., & Udeh, C. A. (2024). Gender equity in education: Addressing challenges and promoting opportunities for social empowerment. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(4), 631–641. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i4.1034>
- Maambo, O., & Ciampi, L. (2023). *Scaling up a life skills and mentorship programme led by young women in Zambia's national education system: Opportunities, challenges, and actionable steps*. REAL Centre, University of Cambridge. https://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/researchprojects/ongoing/camfeds-girls-education-interventions-sub-saharan-africa/Zambia_country_brief_scaling_the_learner_guide_programme.pdf
- McLean, R., & Gargani, J. (2019). *Scaling impact: Innovation for the public good*. Routledge. <https://idrc-crdi.ca/en/book/scaling-impact-innovation-public-good>
- Mgonda, N., & Ciampi, L. (2023). *Scaling up a life skills and mentorship programme led by young women in Tanzania's national education system: Opportunities, challenges, and actionable steps*. REAL Centre, University of Cambridge. https://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/researchprojects/ongoing/camfeds-girls-education-interventions-sub-saharan-africa/Tanzania_country_brief_scaling_the_learner_guide_programme.pdf
- Osadare, K. (2023). Gender mainstreaming in curricular planning and designs: An approach to gender emancipation. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4371400>
- Ridgeway, C. L. (2009). Framed before we know it: How gender shapes social relations. *Gender & Society*, 23(2), 145–160. <https://doi.org/10.1177/0891243208330313>
- Shepherd, M. (2019). Data disaggregation for gender equality in education: A review of global practices. *Journal of Development Effectiveness*, 11(1), 67–80.
- TPD@Scale Coalition for the Global South. (2024, March 10). *The school leader NIC for equity and inclusion model* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5Gs7kcEXRkw>

- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report – Gender report: A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education*. <https://gem-report-2020.unesco.org/gender-report/laws-and-policies-promoting-gender-equality-in-education-are-inadequately-implemented/>
- UNESCO. (2022). *Global education monitoring report – Gender report: Deepening the debate on those still left behind*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329>
- UNESCO. (2023a). Promoting gender equity in and through education. International Bureau of Education. <https://www.ibe.unesco.org/en/articles/promoting-gender-equity-and-through-education>
- UNESCO. (2023b). *Global education monitoring report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>
- UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education – Lead for learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406/PDF/391406eng.pdf.multi.page=1>
- Unterhalter, E. (2015). Education and international development: Lessons from the Global South. *International Journal of Educational Development*, 43, 2–8.
- Unterhalter, E. (2017). *Gender, education and development: Beyond access to empowerment*. Bloomsbury Academic.
- Unterhalter, E. (2019). *Achieving gender equality in and through education*. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-07-kix-gender-final-english.pdf>
- Vinh, L. A., Dien, B. T., Hanh, H. P., Thao, B. T., Anh, V. Q., Hue, D. T. T., & Trang, P. T. T. (2024). *The impact of gender and inclusive pedagogies on student participation and learning achievement at secondary school during the pandemic and beyond: Vietnam report*. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/impact-gender-and-inclusive-pedagogies-student-participation-and-learning-2>
- Wahiduzzaman, M., Zinnah, M. A., Salam, M. A., Habib, M. A., Rahman, M. M., Islam, M. K., & Ahsan, S. (2024). *The impact of gender and inclusive pedagogies on student participation and learning achievement at secondary school during the pandemic and beyond: Bangladesh country report*. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/impact-gender-and-inclusive-pedagogies-student-participation-and-learning-0>

- Wangmo, S., Tashi, R., Gyeltshen, K., & Wangmo, K. (2024). *Gender and inclusive pedagogies: Bhutan endline report*. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/impact-gender-and-inclusive-pedagogies-student-participation-and-learning>
- Wilbard, W., & Spence, S. (2023, June 23). Essential elements of knowledge mobilization to scale a youth-led education innovation. *GPE KIX blog*. <https://www.gpekix.org/blog/essential-elements-knowledge-mobilization-scale-youth-led-education-innovation>
- Witenstein, M. A., & Palmer, B. (2013). Inequality of participation in Nepalese higher education: A critical conceptual model of educational barriers. *Asian Education and Development Studies*, 2(2), 162–176. <https://doi.org/10.1108/20463161311321439>
- Wolf, S., McCoy, D. C., & Godfrey, E. B. (2016). Barriers to school attendance and gender inequality: Empirical evidence from a sample of Ghanaian schoolchildren. *Research in Comparative and International Education*, 11(2), 178–193. <https://doi.org/10.1177/1745499916632424>
- Wolfenden, F., Cooper, D. Dawadi, S., & Noacco, E. (2024). *School leaders as agents of change towards equity and inclusion*. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/server/api/core/bitstreams/d50bf55e-b384-4de2-99b5-3975d46d293e/content>
- Zinnah, M. A., & Ahsan, S. (2024). *Changes in students' classroom participation as an effect of teachers' practice of "gender and inclusive pedagogy" at secondary schools in four country contexts* [Slide deck]. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/changes-students-classroom-participation-effect-teachers-practice-gender-and>



Contacto:
kix@idrc.ca

Para más información:
www.gpekix.org/es

