



LA EQUIDAD DE GÉNERO Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR INCLUSIVA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**GENDER EQUITY AND INCLUSIVE SCHOOL COEXISTENCE IN SECONDARY
EDUCATION STUDENTS**

**Trabajo de Investigación para optar al
Grado de Bachiller en Educación**

Autores

Durbin Wilbert Centeno Palomino
<https://orcid.org/0009-0009-1575-5602>

Hugo Chagua Quispe
<https://orcid.org/0000-0003-4390-3229>

Rene Mamani Aguilar
<https://orcid.org/0009-0003-7919-1793>

Asesor

Maria Fernanda Saavedra Pelaes
<https://orcid.org/0000-0002-5152-693X>

**Lima-Perú
2026**



Trabajo de Investigación_Centeno_Chagua_Mamani

ID : 7be55f6a8e1d4e7f82d313a163b6d0ee7906fee7



7%
Textos sospechosos

Nombre del fichero : Trabajo de Investigación_Centeno_Chagua_Mamani.txt
Tamaño del archivo original : 3,54 MB
Número de palabras : 12.675

Depositante : María Fernanda SAAVEDRA PELAES
Fecha de depósito : 1 de julio de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 1 de julio de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Similitudes

6%

Sintáctica 2%

Semántica 4%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Detección de IA

8%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.

Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



Idiomas no reconocidos

<1%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.

Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



DEDICATORIA

A Dios, por guiar mis pasos y darme la fortaleza necesaria para culminar este trabajo. A mi madre, por su amor incondicional, su paciencia y su constante aliento en cada etapa de este camino académico. A mis colegas y amigos, cuya solidaridad y compañerismo enriquecen este camino compartido hacia una educación más humana y equitativa

Hugo Chagua Quispe

En primer lugar, a Dios, por iluminar mi camino y darme la fortaleza para seguir adelante; a mi esposa Gladys, por ser el cimiento y el apoyo incondicional en cada uno de mis proyectos; y a mis hijos, Mijhail y Kiara, cuya alegría y presencia han sido el impulso esencial para perseverar en este camino y alcanzar hoy esta meta compartida.

René Mamani Aguilar

Dedico este trabajo monográfico a mi amada esposa Nelly, por su paciencia y apoyo incondicional en cada etapa de este desafío; sin tu compañía, este camino no habría sido posible.

A mis hijos, Leonhel y Yanela, motores de mi vida y mi mayor inspiración. Cada hora de esfuerzo es para ustedes, con el sueño de construirles un futuro mejor. Este logro pertenece a nuestra familia.

Durbin Wilbert Centeno Palomino

RESUMEN

La presente monografía describe cómo la equidad de género fortalece la convivencia escolar inclusiva en estudiantes de secundaria. La relación entre ambas variables se sustenta en la premisa: la equidad de género fortalece la convivencia escolar inclusiva en estudiantes de educación secundaria, dado que la incorporación del enfoque de género en las prácticas pedagógicas e institucionales contribuye a la construcción de entornos escolares más justos, democráticos y respetuosos de la diversidad. Ante la pregunta ¿cómo la equidad de género fortalece la convivencia escolar inclusiva en estudiantes de educación secundaria?, se realiza una revisión bibliográfica de fuentes nacionales e internacionales que examina los fundamentos que sustentan la equidad de género en la educación, las brechas y estereotipos que persisten en el sistema escolar, y los efectos de las desigualdades sobre la convivencia entre estudiantes de nivel secundario. Los resultados evidencian que la equidad de género no solo reduce desigualdades estructurales, sino que mejora el clima escolar y fomenta la empatía, la participación democrática y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Se concluye que la equidad de género fortalece la convivencia escolar inclusiva al eliminar estereotipos y desigualdades dentro de las aulas, y promueve relaciones de respeto, empatía y participación igualitaria. Asimismo, se precisa que la formación docente y la gestión institucional constituyen una condición indispensable para garantizar una educación de calidad que forme ciudadanos críticos, solidarios y comprometidos con la justicia social.

Palabras clave: equidad de género; convivencia escolar; inclusión; estudiantes; enfoque de género.

ABSTRACT

This monograph describes how gender equity strengthens inclusive school coexistence among secondary school students. The relationship between both variables is based on the premise that gender equity enhances inclusive school coexistence in secondary education students, since the incorporation of a gender perspective into pedagogical and institutional practices contributes to the construction of fairer, more democratic, and diversity-respecting school environments. Regarding the question, how does gender equity strengthen inclusive school coexistence among secondary education students? a bibliographic review of national and international sources was conducted to examine the foundations supporting gender equity in education, the gaps and stereotypes that persist within the school system, and the effects of inequalities on coexistence among secondary-level students. The findings show that gender equity not only reduces structural inequalities but also improves the school climate, promotes empathy, democratic participation, and the socio-emotional development of students. It is concluded that the mainstreaming of the gender perspective into the curriculum, teacher training, and institutional management constitutes an essential condition for ensuring quality education that develops critical, supportive, and socially responsible citizens committed to social justice.

Keywords: gender equity; school coexistence; inclusion; students; gender perspective

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: LA EQUIDAD DE GÉNERO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	10
1.1. Equidad de género	10
1.1.1. Diferencia entre igualdad y equidad de género	10
1.1.2. Importancia de la equidad de género en la educación secundaria	11
1.2. Perspectiva de género en la educación	13
1.2.1. Rol del docente en la equidad de género	13
1.2.2. Brechas y desigualdades en la educación	14
1.3. Desigualdades y estereotipos	15
1.3.1. Estereotipos e impacto en el aprendizaje	15
1.3.2. Desigualdad de género en la educación	17
CAPÍTULO II: CONVIVENCIA ESCOLAR INCLUSIVA	19
2.1. Convivencia escolar	19
2.1.1. Definición de convivencia escolar desde la perspectiva educativa	19
2.1.2. Importancia de la convivencia para el desarrollo integral del estudiante	20
2.2. Inclusión en la convivencia escolar	21
2.2.1. Importancia de la inclusión	21
2.2.2. Principios de la inclusión	22
2.3. Factores que fortalecen la convivencia	23
2.3.1. Clima escolar	23
2.3.2. Empatía y respeto entre estudiantes	25
CAPÍTULO III: LA EQUIDAD DE GÉNERO COMO PROPUESTA PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR INCLUSIVA	27
3.1. La igualdad de género en las políticas educativas peruanas	27
3.1.1. La igualdad de género en el sistema educativo peruano	27
3.1.2. Limitaciones de la igualdad de género frente a las problemáticas reales del aula	28

3.2. La equidad de género como propuesta pedagógica para mejorar la convivencia escolar	29
3.2.1. La equidad de género como respuesta a las desigualdades presentes en el aula	29
3.2.2. Importancia de la equidad de género en la convivencia escolar inclusiva	30
3.3. Prácticas pedagógicas para trabajar la equidad de género en el aula	31
3.3.1. Prácticas docentes que fortalecen la convivencia escolar	31
3.3.2. La escuela como espacio de transformación social desde la equidad de género	32
CONCLUSIONES	34
REFERENCIAS	36

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, los estudios recientes han enfatizado la necesidad de integrar consistentemente la perspectiva de género en la educación, a fin de reducir desigualdades estructurales. Piedra Durán (2022) sostuvo que el sistema educativo actúa como espacio de reproducción de la discriminación y la exclusión de las mujeres, dado que el currículo oculto de género legitima relaciones de poder que van más allá del aula; por ello, “cuando no existe una política educativa con enfoque de equidad de género, se naturalizan y perpetúan relaciones de desigualdad” (p. 5).

De forma complementaria, García Luján Ávila y Albareda Tiana (2024), en una revisión sistemática sobre el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (ODS 5), analizaron este objetivo en la Agenda 2030 y concluyeron que, pese a los avances significativos, persisten desafíos en la educación, la participación laboral y la violencia contra las mujeres. Asimismo, reconocieron que “la promoción de políticas inclusivas y la erradicación de estereotipos de género resultan fundamentales para construir un sistema educativo más justo y equitativo para todas las personas, sin importar su género” (p. 213). Estos planteamientos permiten argumentar la necesidad de diseñar y aplicar políticas educativas con enfoque de género, para garantizar la plena participación de todos los escolares y avanzar hacia una educación equitativa y coherente.

El Ministerio de Educación (Minedu, 2023) señaló que promover la igualdad de género permite formar ciudadanos que sean conscientes de la diversidad y que sean capaces de convivir desde el respeto. Esas políticas muestran el compromiso del país con una educación inclusiva y comprometida con la justicia social. Para Paredes-Zavaleta (2021), la educación inclusiva no depende solo de normas, sino de la transformación de actitudes, discursos y comportamientos. Por su parte, Mercado Chávez (2021) demostró que la reflexión crítica sobre los roles de género en los adolescentes disminuye los comportamientos discriminatorios y se afianzan lazos entre compañeros. Estos datos evidencian que la equidad de género contribuye a generar un clima escolar más solidario, participativo y respetuoso.

Paredes-Zavaleta (2021) argumentó que incluir estrategias inclusivas favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales y mejora la calidad de las relaciones interpersonales. La aplicación de valores de igualdad y respeto en la práctica educativa permite contar con aulas seguras y ambientes de convivencia basados en la participación colectiva.

A partir de lo expuesto, la presente investigación se sustenta en la siguiente premisa: la equidad de género fortalece la convivencia escolar inclusiva en estudiantes de educación secundaria. En consecuencia, se plantea la pregunta de investigación: ¿Cómo la equidad de género fortalece la convivencia escolar inclusiva en estudiantes de educación secundaria? Para dar respuesta a dicha interrogante, se establece como objetivo general: describir cómo la equidad de género fortalece la convivencia escolar inclusiva. Este se alcanzará mediante los siguientes objetivos específicos: explicar la equidad de género y su importancia en la educación, reconociendo las desigualdades y estereotipos de género; explicar la importancia de la convivencia escolar inclusiva; y explicar cómo la equidad de género fortalece la convivencia escolar inclusiva.

La presente investigación se justifica desde una perspectiva pedagógica, social y normativa. Pedagógicamente, aporta una revisión sistemática de estrategias, programas y prácticas docentes que permiten integrar el enfoque de género en la enseñanza en el nivel secundario, para así contribuir a la formación de estudiantes más reflexivos y equitativos. Desde el punto de vista social, aborda una problemática vigente en el sistema educativo peruano, donde los estereotipos y las desigualdades de género continúan afectando la convivencia y el desarrollo integral de los y las estudiantes. Normativamente, se articula con los lineamientos del Minedu (2023), que reconoce la igualdad de oportunidades y el respeto a la adversidad como pilares de una educación de calidad.

Las investigaciones de Mercado Chávez (2021) y Paredes-Zavaleta (2021) demostraron que la equidad de género mejora la convivencia escolar, promueve la reflexión crítica y contribuye a reducir la violencia. Por ello, este trabajo busca proveer fundamentos teóricos y prácticos que orienten a docentes, directivos y diseñadores de políticas educativas en la construcción de escuelas inclusivas, donde todos los estudiantes aprendan a convivir en igualdad y contribuyan a una sociedad más justa y democrática.

CAPÍTULO I: LA EQUIDAD DE GÉNERO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

1.1. Equidad de género

1.1.1. Diferencia entre igualdad y equidad de género

La igualdad de género es el principio que sostiene que todos deben recibir el mismo trato y acceder a las mismas oportunidades, sin distinción de sexo o identidad de género. Para Vargas-Sandoval (2021), esto va más allá de la existencia de espacios compartidos por estudiantes de diferentes géneros, ya que significa que los sistemas educativos, tamizados por la convención de coexistencia, no garantizan que dichos ámbitos cuenten con las condiciones igualitarias. Por lo tanto, es necesario que estas instituciones garanticen condiciones estructuralmente igualitarias en el acceso a recursos, actividades y oportunidades de aprendizaje, eliminen las discriminaciones explícitas y los privilegios implícitos que han favorecido a varios grupos, incluyan materiales didácticos que no tengan estereotipos de género, y prescindan de la asignación diferenciada de roles en actividades o la exclusión de estudiantes en el aula.

Por su parte, Lagarde (1996) señaló que la equidad de género abraza el hecho de que las desigualdades estructurales y de contexto lleven a grupos determinados a ser desfavorecidos, por lo que se orienta a adaptar los recursos y apoyos disponibles para que todas las personas obtengan posibilidades efectivas de éxito en sus proyectos. De esta forma, si bien la igualdad plantea un tratamiento indistinguible e idéntico a todas las personas, la equidad ofrece un tratamiento justo y contextualizado para alcanzar resultados equitativos. Estos dos conceptos se hallan en un plano complementario, dado que la equidad se constituye en el mecanismo a través del cual la igualdad formal se traduce en oportunidades de acceso concreto para las personas.

La distinción que existe entre igualdad y equidad de género es una diferencia esencial para entender las políticas y labores orientadas a modificar la escuela desde un enfoque inclusivo. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU Mujer, 2025), la igualdad de género se define como el derecho de las personas para gozar de las mismas oportunidades, recursos y tratamientos sin atender a la identidad de género. Sin embargo, la igualdad formal por sí misma no garantiza que los grupos que han sido excluidos históricamente puedan alcanzar condiciones reales de

justicia social. La equidad de género, en cambio, es la que entiende que existen aspectos estructurales que han podido tener un efecto más fuerte con las mujeres, niñas y personas de identidades de género diversas, por lo que vuelve necesaria la confluencia de determinadas medidas que permitan compensar desventajas que se han arrastrados a lo largo del tiempo. Desde esta lógica, la equidad no solamente es vista como un objetivo normativo, sino como un proceso que busca eliminar brechas históricas a través de diferentes políticas, bien sean educativas, institucionales o sociales.

En el caso peruano, el Minedu (2021a) incluyó el enfoque de igualdad de género como uno de los ejes dentro del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), entendiendo que el impulso de relaciones equitativas requiere cuestionar determinadas prácticas discriminatorias que están muy presentes en la cultura escolar. El estado peruano entendía que la equidad era un aspecto fundamental que debía estar presente en la formación ciudadana, para lograr que las y los estudiantes aprendan a convivir con respeto, a valorar la diferencia en la diversidad de las personas y a construir relaciones inscriptas en un sentido de justicia social. En ese sentido, la diferencia entre la igualdad y la equidad es relevante para entender por qué la escuela tiene que llevar a cabo determinadas acciones de manera específica a favor del desarrollo integral y el ejercicio de derechos del alumnado.

1.1.2. Importancia de la equidad de género en la educación secundaria

Vargas-Sandoval (2021) presentó criterios concretos y sistemáticos para evaluar cómo se ejecutan la igualdad y la equidad de género en la educación secundaria, un nivel educativo donde se consolidan valores, actitudes y conductas que influyen categóricamente en la vida adulta del alumnado. En esta etapa, se forman las percepciones sobre los roles de género que marcan las relaciones y las expectativas académicas, y orientan la toma de decisiones vitales. Estos criterios no solo facilitan a las y los docentes, investigadores y autoridades en educación medir el impacto de la normativa y las prácticas escolares en el combate de las desigualdades, sino que ofrecen la posibilidad de detectar las desigualdades y posibilidades de mejora en la gestión educativa de los centros de educación secundaria.

De igual modo, Vargas-Sandoval (2021) recalcó la conveniencia de no reducir el análisis a través de las políticas formales o los documentos institucionales, sino de prestar atención a los factores culturales, sociales y de la vida cotidiana que sustentan la reproducción de estereotipos de género, de discriminación y de violencia en el espacio escolar. En el contexto de la educación secundaria, aquellos comportamientos y factores cobran una significación

especial, ya que los y las adolescentes están en un momento de construcción de su propia identidad de género, que se moldeará a partir de las normas sociales del espacio escolar, de manera inequívoca o no, a través de posturas, interacciones y dinámicas de aula. El análisis planteado no solo ayuda al desarrollo de herramientas de evaluación más precisas, sino que también estimula la reflexión sobre la transformación de las prácticas educativas hacia entornos secundarios inclusivos y equitativos.

Por último, llama la atención que en la medida que implicamos a toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias y autoridades) en el proceso de detección y superación de desigualdades, se potencia una participación escolar que refuerza la convivencia escolar. Es un enfoque participativo que, en la educación secundaria, tiene especial relevancia, ya que la implicación de los y las adolescentes en el proceso de reflexión y análisis de la equidad de género contribuye a generar una conciencia crítica muy pronto; además, colabora en la construcción de espacios educativos donde no haya violencia, discriminación o exclusión (Vargas-Sandoval, 2021). Esto produce un efecto positivo en su desarrollo integral y en la cultura institucional de los centros educativos.

Dichas desigualdades pueden verse de manera particular en el recorrido escolar de las adolescentes en la educación secundaria, en forma de tasas de abandono escolar más elevadas, obstáculos en el acceso a la educación superior, menor participación en áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y en una mayor vulnerabilidad hacia situaciones de violencia de género dentro y fuera de las instituciones educativas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2021) expresó que esas brechas no son el resultado de la casualidad, sino que derivan de estructuras sociales, culturales e institucionales que han situado a las niñas y adolescentes en condiciones de desventaja en el sistema educativo desde hace tiempo, una situación que cobra mayor peso precisamente en la secundaria, etapa en que las presiones sociales respecto a los roles de género se acentúan.

A su vez, la inequidad educativa de la educación secundaria reproduce estereotipos y roles tradicionales que coartan el pleno desarrollo de las adolescentes y sus perspectivas laborales, de liderazgo y de autonomía económica a largo plazo (CEPAL, 2020; Unicef, 2021). La adolescencia es un periodo de transición hacia la vida de adulto, los trayectos de la secundaria marcan fuertemente la autoimagen, las expectativas y las decisiones del futuro de

los y las jóvenes (Unicef, 2021). Por todo ello, la promoción de la equidad de género en la educación secundaria no solo persigue la igualdad de oportunidades a la escala de la escuela, sino que es una forma estratégica de cancelar ciclos de desigualdad intergeneracional y de asegurar trayectos de vida más justos, seguros y plenos para las nuevas generaciones (CEPAL, 2020; Unicef, 2021).

1.2. Perspectiva de género en la educación

1.2.1. Rol del docente en la equidad de género

El docente tiene la responsabilidad de practicar y asumir dentro de su intervención pedagógica prácticas pedagógicas con igualdad de género, que favorezcan la transformación social. Para ello, primero debe ser consciente y autoanalizarse sobre los estereotipos, prejuicios, creencias y mitos, para poder actuar e identificar discriminaciones en los alumnos y alumnas. En la formación escolar, los docentes, desde el nivel inicial, deben incluir esta temática en el currículo para poder adecuarla a los contenidos y reforzarla con todos los agentes escolares (Rosero Morales y Joza Villavicencio, 2017).

Rodríguez Caicedo y Ruiz Peralta (2018) afirmaron que el papel del educador o educadora consiste en acompañar afectivamente a los y las estudiantes promoviendo el máximo desarrollo integral o completo. Esto significa el desarrollo pleno en todas sus dimensiones: física, intelectual, socioafectiva y motriz, lo cual supone crear entornos sanos y seguros, así como construir contextos y condiciones de desarrollo que dinamicen el hacer de los estudiantes, atendiendo a las posibilidades, capacidades, derechos y, sobre todo, condiciones que presenta cada educando.

El Minedu (2021a) destacó que el docente o mediador del aprendizaje es aquella persona que proporciona las condiciones necesarias para la participación de todos los alumnos, independientemente de las diversidades de género, su procedencia cultural o su condición económica. Para hacerlo, se necesita formación continua, acompañamiento pedagógico y voluntad para revisar las propias prácticas. La escuela se puede convertir en un contexto de transformación social siempre y cuando el docente tenga un papel en la promoción de la equidad y de la justicia educativa.

1.2.2. Brechas y desigualdades en la educación

Las desigualdades de género en educación no solo radican en el acceso, sino que también están presentes en la permanencia, en los logros de aprendizaje y en las oportunidades a las que acceden. Conforme al Grupo Banco Mundial (2019), las alumnas de zonas rurales cuentan con más obstáculos para finalizar la secundaria, debido a la pobreza, la distancia, las tareas domésticas y la falta de apoyo familiar. Sumado a ello, la violencia de género sigue siendo una de las principales causas de abandono escolar en las adolescentes en América Latina. Estas circunstancias permiten observar que la inequidad educativa no solo responde a factores estructurales, sino también a prácticas escolares que pueden sostener la inequidad, haciendo que estas sean coincidentes.

Cuenca y Urrutia (2019) explicaron las brechas de desigualdad educativa en el Perú y argumentaron que el sistema actual de educación no solo reproduce las inequidades sociales existentes, sino que también las ahonda. A partir del análisis de indicadores desagregados por región, nivel socioeconómico, género y acceso a recursos educativos, los autores mostraron cómo los estudiantes rurales y los que pertenecen a familias de bajos ingresos se enfrentan a mayores dificultades de aprendizaje, al tiempo que tienen menos acceso a infraestructura y a recursos educativos que favorecen el desarrollo del alumnado.

En otras palabras, la distribución de docentes cualificados, materiales y programas educativos consolida la estratificación educativa, que, además, deviene en efecto de las desigualdades estructurales que tienden a perpetuarse, lo que favorece menores posibilidades de movilidad social. La investigación pone de manifiesto la necesidad de elaborar políticas educativas dirigidas a reducir las disparidades e impulsar la equidad, ofreciendo una sólida base empírica para la construcción de propuestas de intervención que reduzcan las brechas educativas y su consecuencias sociales.

En Perú, el informe de evaluación de implementación del 2020 (Minedu, 2021b) reveló que la brecha educativa incide de forma intensa en niñas y adolescentes indígenas, cuyas limitaciones para la participación en la escuela son la infraestructura escolar, la oferta de docentes bilingües, el transporte y las costumbres. Las condiciones mencionadas no solo limitan el rendimiento de las mismas, sino que restringen las posibilidades de acceso a estudios superiores o al mercado formal de trabajo. Por ello, la equidad de género en la educación demanda estrategias que atiendan a las características culturales y territoriales de cada comunidad.

Finalmente, los docentes son la clave en la superación de las mismas, pues pueden identificar las necesidades específicas, ofrecer una ayuda diferenciada y procurar esos lugares libres de violencia. Unicef (2014) indicó que, si el docente utiliza estrategias inclusivas como la diversificación de actividades, la promoción de la participación igualitaria y la adaptación de materiales, se logran aumentos significativos en los aprendizajes y en la permanencia escolar. De tal modo, la escuela puede servir para ayudar a cerrar las brechas históricas relacionadas con el género, siempre y cuando los docentes tengan los recursos y la formación necesaria.

1.3. Desigualdades y estereotipos

1.3.1. Estereotipos e impacto en el aprendizaje

Los estereotipos de género fueron definidos por la ONU (2024), dentro de su último informe, como “una visión generalizada o una idea preconcebida sobre los atributos o las características, o los papeles que poseen o deberían poseer o desempeñar las mujeres y los hombres” (párr. 1). Estas ideas preconcebidas advierten que la crítica al concepto de estereotipo se asienta en un examen pormenorizado del material bibliográfico sobre artículos que han investigado los estereotipos de raza y migración que poseen los estudiantes universitarios en el campo internacional, a partir de un análisis riguroso que fue realizado siguiendo la vigilancia epistemológica.

Bourdieu et al. (2002) plantearon el concepto de ruptura epistémica como condición de posibilidad para la construcción de un objeto científico comprobable. Se opta por este corpus dado que articula la idea de estereotipo y racismo, lo que permite observar de manera particular cómo la investigación académica puede diagnosticar su propio espacio. Si no logramos romper con la sociología espontánea del sentido común, lo que hará la investigación será reproducir el racismo que estudia, pero no comprenderlo.

Ochoa Cervantes et al. (2021) analizaron cómo los estereotipos de género median la participación de la infancia en el contexto educativo. Para ello, se apoyaron en un enfoque cuasi-etnográfico con alumnos del sexto curso. Los autores afirmaron que las niñas son vistas como más responsables y expresivas, aunque frágiles corporalmente; mientras que los niños son considerados fuertes y activos corporalmente, aunque menos comprometidos académicamente. Estas visiones limitan la posibilidad de que ambos se posicionen plenamente, pues los condicionan sobre qué creen que pueden o no hacer según su sexo. Se concluyó que

los estereotipos limitan la participación infantil y que existen formas de propiciar espacios educativos que no lleven mediatizadas las expectativas de género, es decir, la igualdad y la inclusión.

Los estereotipos de género continúan ejerciendo una influencia importante en la experiencia escolar de niñas, adolescentes y personas con identidades diversas. ONU Mujer (2025) ha señalado que estos estereotipos limitan la propia expectativa académica, disminuyendo la autoconfianza y la participación en áreas socialmente valoradas, como la ciencia, la tecnología y las matemáticas. Por otra parte, las formas culturales influyen en cómo el profesorado interpreta el rendimiento que tiene su alumnado, lo que contribuye a reproducir perspectivas, como que las mujeres son más hábiles para actividades de cuidado u otras que tienen un sesgo humanístico, mientras que sus homólogos varones sobresalen en cuanto al razonamiento lógico o las ciencias exactas.

Segarra Arias et al. (2024) detectaron que las mujeres representan un colectivo muy limitado, el cual se encuentra sujeto a los estereotipos de género y de capacidades, que están fuertemente anclados al entorno. Tales estereotipos ocultan preconcepciones acerca de las capacidades y los roles que se asimilan como “pertinentes” y lo que se espera de cada uno, generando barreras sociales y culturales que afectan determinadas cuestiones, en especial la elección de la carrera profesional y la permanencia en los programas educativos de formación técnica. Por ejemplo, las expectativas sociales acerca de cómo deben orientarse las mujeres para elegir las disciplinas más “femeninas” y relacionadas con el cuidado, mientras que, muchas veces, las áreas técnicas, de ingeniería o de tecnología son consideradas “masculinas” y no se fomenta la participación de las mujeres desde la infancia.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020a), estas creencias sociales tienen una influencia en las decisiones de orientación vocacional de las estudiantes y en la percepción que tienen sobre sí mismas. Además, los docentes, las instituciones educativas y los empleadores, en ocasiones, tienen prejuicios sobre las capacidades de las mujeres para ciertas áreas técnicas. Esto se manifiesta en la falta de apoyo académico y de oportunidades de desarrollo profesional, así como en las situaciones de discriminación abierta o encubierta. Todo esto contribuye a mantener una situación de subrepresentación social de las mujeres en áreas técnicas, que alimenta, a su vez, un ciclo de desigualdad que afecta la diversidad de los sistemas educativos y la innovación en los campos tecnológicos y científicos.

Para Segarra Arias et al. (2024), estos estereotipos impactan tanto en la participación inicial como en la autoestima y la autoconfianza de las chicas que quieren desempeñar labores de técnica. Esto afecta su rendimiento académico y su predisposición para asumir roles de líder en su formación técnica; por tal motivo, es necesario trabajar en los estereotipos para asegurar la igualdad de oportunidades y para favorecer un clima de aula más inclusivo y una futura fuerza de trabajo más equitativa y diversa.

1.3.2. Desigualdad de género en la educación

La desigualdad escolar consiste en concretar una expresión de relación de poder material que limita el acceso a oportunidades educativas y sociales. Las desigualdades, tal como advirtió la CEPAL (2020), inciden principalmente en chicas adolescentes de contextos rurales, pueblos indígenas y hogares en situación de pobreza, siempre con una dificultad mayor para culminar la educación secundaria. Dichas desigualdades se relacionan, por ejemplo, con la distribución desigual del trabajo doméstico, la violencia de género y la falta de infraestructuras adecuadas. En muchas ocasiones, las chicas asumen labores del hogar desde edades tempranas, lo que contribuye a que su tiempo de estudio y permanencia en la escuela disminuya indefectiblemente.

Como apuntó la Unesco (2021), la desigualdad educativa también se manifiesta en la segregación ocupacional, ya que hoy en día aún las mujeres tienen menos representación en carreras técnicas y científicas, lo que limita su acceso al empleo retribuido y provoca generar ciclos de desigualdad económica. En el entorno peruano, el Minedu (2021b) ha determinado que las diferencias de género continúan presentes en el rendimiento de la población escolar, incluso en zonas urbanas, donde la cobertura de servicios educativos es más extensa. La diferencia que se expresa entre los resultados de los varones y las chicas ponen de manifiesto un sistema que todavía no garantiza, en el presente, la participación equitativa de todos.

Para poder enfrentar la situación de desigualdad, resultan necesarias políticas integrales donde la capacitación docente, la revisión curricular, el fortalecimiento de la gestión escolar y los mecanismos de monitoreo de las brechas de género tengan cabida. En este sentido, Unicef (2014) reafirmó que la escuela tiene un papel estratégico en la construcción de cambios culturales que permitan la conformación de una sociedad más justa e igualitaria. La equidad de género en la educación no es solo una política institucional: es una condición necesaria para la construcción de ciudadanía y el ejercicio de derechos plenos.

En definitiva, la equidad de género en la educación implica aceptar que la igualdad formal de trato no es suficiente para garantizar oportunidades reales a todos y todas las estudiantes. La igualdad exige condiciones iguales, mientras que la equidad propone ajustes diferenciados que compensen las desventajas estructurales que tradicionalmente han afectado a las mujeres y las niñas. Este marco conceptual es aplicable a personas de identidades diversas (Lagarde, 1996; ONU Mujeres, 2025).

En el contexto de la educación, esto quiere decir que el profesorado toma un papel activo como motor de cambio, mediante el cuestionamiento de sus estereotipos, la diversifican de las estrategias de su práctica docente y la garantía de que la participación en el aula sea igualitaria. El CNEB toma como pilar fundamental este enfoque, reconociendo que una educación no solo requiere marcos normativos, sino también de la voluntad de las prácticas cotidianas a favor de una educación justa (Minedu, 2021a). No obstante, persisten diferencias significativas que evidencian las dificultades para que el sistema educativo pueda alcanzar dicha igualdad.

Las jóvenes que residen en zonas rurales, las que pertenecen a comunidades indígenas y las que viven en hogares empobrecidos presentan tasas más altas de deserción escolar, acceso más limitado a estudios superiores y menor participación en las áreas científica y técnica (CEPAL, 2020; Unicef, 2021). Esta situación está condicionada por estereotipos de género muy arraigados en la cultura escolar y social que restringen la toma de decisiones vocacionales, perjudican la autoestima y limitan las proyecciones de vida (ONU Mujeres, 2025). Para mejorar esta situación, se necesitan políticas integrales para la formación del profesorado, la revisión del CNEB, la consideración de las características territoriales y los mecanismos de monitoreo, que manifiesten una reducción de las desigualdades acumuladas a lo largo del tiempo (Cuenca y Urrutia, 2019; Unicef, 2014).

CAPÍTULO II: CONVIVENCIA ESCOLAR INCLUSIVA

2.1. Convivencia escolar

2.1.1. Definición de convivencia escolar desde la perspectiva educativa

La Real Academia Española (2019) definió el término convivencia como “la acción de convivir”, que se entiende, en su sentido más amplio, como esa convivencia pacífica y armoniosa establecida por aquellas personas que habitualmente están en el mismo lugar. Al trasladar dicho concepto a la educación, se podría entender la convivencia escolar como un conjunto de relaciones que establecen cada una de las personas que participan de la enseñanza: el alumnado, el profesorado, la familia y el personal administrativo.

Las acciones pedagógicas son fundamentales para transformar las representaciones culturales que sostienen desigualdades y violencias, ya que, gracias a ellas, la escuela se transforma en un contexto de cambio social profundo. Cuadrado Muñoz (2020) apuntó que la práctica docente debe cuestionar estereotipos, promover relaciones equitativas y favorecer la participación democrática desde el primer contacto en el aula. Por ello, es fundamental que el docente tenga una mirada crítica sobre sus creencias y prácticas, y que comprenda que existen ciertas prácticas de aula que empujan hacia la desigualdad, sin hacerlo de forma explícita.

Las estrategias más relevantes en el ejercicio de la enseñanza con perspectiva de género son: el uso del lenguaje inclusivo y no sexista; la revisión crítica de los materiales de clase que reproducen los roles; la distribución equitativa de las tareas durante el trabajo colectivo; la promoción del liderazgo femenino y diverso; la visibilización de referentes para ampliar los horizontes de posibilidades; y la evaluación sin sesgos de género.

Todo lo anterior constituye una parte clave para garantizar oportunidades de aprendizaje reales. Asimismo, al interrelacionarlo desde una pedagogía crítica, puede ayudar a construir aulas donde el alumnado se sienta considerado y reconocido. A partir de aquí, el conocimiento pedagógico específico deja de ser instrumental y se transforma en actuación ética y política hacia la igualdad. Al incluirlas, la escuela asume el rol de un contexto potencialmente crítico frente a las desigualdades que la sociedad supone y reproduce a diario (Unesco, 2020a).

La crítica y el análisis de las narrativas culturales, la pacífica resolución de los conflictos o la autocrítica habitual de las masculinidades y feminidades contribuyen al desarrollo de competencias ciudadanas en los alumnos, para que así refuercen la convivencia democrática (Cuadrado Muñoz, 2020). Estas prácticas posibilitan que el alumnado pueda manifestar sus identidades, sin ser temerosos de las consecuencias de la sanción social, para que puedan entender la diversidad como algo muy propio y de la riqueza de la vida en común.

El Minedu (2021a) otorgó gran prioridad para que las sesiones de tutoría aborden estereotipos, violencia simbólica, consentimiento y derechos humanos, de forma que la ciudadanía no solo se vea abstraída de los contenidos curriculares. La obligación de la tutoría es ser un espacio de diálogo seguro donde alumnos y alumnas puedan expresar sus dudas, compartir sus opiniones y construir sus propios criterios ante una realidad tan acuciante como la discriminación.

El aula se convierte en el marco ideal y propicio para garantizar la inclusión, la empatía, la corresponsabilidad y el respeto por las diferencias. De este modo, el sistema educativo se transformará en el responsable de la organización de los procesos formativos para formar a los ciudadanos críticos, altruistas, conscientes de la importancia de la igualdad y que sean capaces de cuestionar las lógicas de poder que perpetúan la violencia. Así, la escuela reafirma su papel como uno de los contendientes en la construcción de sociedades más justas y libres.

2.1.2. Importancia de la convivencia para el desarrollo integral del estudiante

La convivencia escolar es un proceso educativo básico en la formación integral del alumno, pues afecta su bienestar socioemocional, su pertenencia y su capacidad para generar relaciones satisfactorias en diferentes espacios sociales. Este proceso no solo es la no existencia de conflictos, sino más bien la creación de un clima donde haya respeto, solidaridad y valor por la diversidad (Minedu 2023; Unesco, 2021).

Para Montero Checa y Uccelli Labarthe (2020), las experiencias de inequidad o la mala vida en la escuela, sobre todo en las niñas y adolescentes, impactan en la percepción propia, la seguridad, la autoestima académica y las redes de apoyo que ofrezcan la oportunidad de ello. Eso hace que puedan aparecer sentimientos de aislamiento o desconfianza que afecten la participación en clase, a fin de construir metas o incluso proyectos de vida. En efecto, demuestra que la convivencia está presente en los aprendizajes académicos y en las trayectorias de vida, porque condiciona cómo interpretan el mundo y cómo se relacionan con otros.

Por tanto, debe ser la propia escuela la que garantice las interacciones bajo el estipulado del reconocimiento mutuo, así como el cultivo de lazos sólidos y no tóxicos (Montero Checa y Uccelli Labarthe, 2020). La convivencia positiva se convierte en un importante elemento para la equidad educativa, porque propicia un desarrollo emocional que sustenta la formación de personas que favorezca la práctica de la ciudadanía crítica empática.

Valencia Barboza y Romero Herrera (2021) profundizaron en el enfoque de la convivencia escolar, la cual ofrece a todos mejorar la equidad para que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades deliberativas y encontrar resolución de lógicas no violentas en el conflicto y adquisición de la autonomía moral. De este modo, supone la capacidad de los estudiantes para autorregular sus estados emocionales, la toma de decisiones en la ética, la adquisición del compromiso cívico y la construcción de acuerdos en los proyectos de clase.

La convivencia escolar es reconocer que todos los miembros de la comunidad educativa tienen voz y que sus experiencias son valoradas y enriquecen la vida escolar (Valencia Barboza y Romero Herrera, 2021). Así, se propicia la corresponsabilidad, el reconocimiento de que el bienestar lo construimos de forma vinculada y no aislada. Es relevante en su dimensión central, porque crea ambientes protectores en donde cada estudiante desarrolla sus potencialidades en los entornos sociales que no limitan estereotipos o prácticas discriminatorias (Minedu, 2023).

Si los centros educativos incorporan estrategias de participación, mediación y acompañamiento, aumenta la capacidad del alumnado para afrontar dificultades sociales con vocación y juicio (Valencia Barboza y Romero Herrera, 2021). Por último, una convivencia para la inclusión se establece como un elemento importante para llegar a establecer comunidades más justas, cohesivas y respetuosas de la dignidad humana (Unesco, 2021).

2.2. Inclusión en la convivencia escolar

2.2.1. Importancia de la inclusión

La inclusión educativa debe garantizar, mediante el derecho a una educación de calidad, la diversidad en todas sus formas, ya que cada niña y niño llega a la escuela con experiencias, identidades y necesidades diferentes. Esta concepción va más allá de una visión tradicional de inclusión que solo la vincula con la integración física: plantea un enfoque más amplio que abarca la cultura institucional, las prácticas pedagógicas y las políticas de gestión. Eso supone transformar los sistemas educativos para que respondan a la diversidad del alumnado y que limiten las barreras para el aprendizaje y la participación (Ainscow, 2020).

En el caso peruano, Cuenca y Urrutia (2019) afirmaron que la inclusión solo será efectiva si se puede abordar de forma integral, incorporando la variable género con otras desigualdades como la etnicidad, la clase social, la ruralidad, etc. Esto implica considerar que las oportunidades educativas no se distribuyen de la misma forma y que los estereotipos culturales pueden reproducir las brechas alcanzadas.

Una inclusión que no considere estas dimensiones puede no ser más que un enunciado retórico sin ninguna capacidad transformadora, en la medida en que no se aborden las raíces estructurales de la exclusión. Desde este marco, la escuela se convierte en un espacio idóneo para poner en cuestión las relaciones de poder que impactan la vida (personal y académica) de cada uno de los estudiantes. En ese sentido, la inclusión exige un proceso permanente de articulación de políticas, recursos y prácticas que respondan a la complejidad del contexto social (Cuenca y Urrutia, 2019).

La inclusión educativa requiere desarticular las barreras simbólicas y materiales que obstaculizan el desarrollo de la igualdad de oportunidades y que propicien, al mismo tiempo, un giro cultural que legitime todas las identidades y saberes (Ainscow, 2020): diseñar propuestas pedagógicas sensibles a las cuestiones de género, lengua y territorio, de modo que cada uno de los escolares se sientan identificados y valorados.

Igualmente, se deben fortalecer políticas públicas que garanticen acompañamientos según sus características y contextos, ya que es una labor que no solo recae sobre el docente (Unicef, 2021). La escuela, concebida como un lugar de justicia social, tiene que facilitar la participación de las familias y de los grupos con los que se relaciona, integrando sus perspectivas y saberes en los procesos formativos puros e impuros, pues únicamente así la inclusión puede considerarse un principio funcional y cambiante que genere lugares de acceso equitativos y democráticos que respeten la diversidad (Unesco, 2020b).

2.2.2. Principios de la inclusión

Los principios modernos de la inclusión giran en torno al reconocimiento, la equidad y la participación, entendidos como los ejes que generan prácticas educativas que transforman contextos escolares (Ainscow, 2020). El reconocimiento hace referencia a la necesidad de poner en valor y de identificar, al mismo tiempo, la diversidad cultural, lingüística, territorial y de género para que las diferencias no se conviertan en un motivo de exclusión.

La escuela se posiciona como aquel espacio donde se socializan ciertas identidades y se legitiman, por lo que es imprescindible realizar un análisis crítico de los mensajes explícitos e implícitos que se transmiten (Cuenca y Urrutia, 2019). De este modo, los principios de la inclusión requieren un examen a fondo de las relaciones cotidianas que constituyen la vida escolar y de los imaginarios que orientan la actividad didáctica. A partir de ello, es posible generar los espacios para que cada estudiante se sienta reconocido, acogido y respetado.

Montero Checa y Uccelli Labarthe (2020) explicaron cómo la historia de la educación peruana pone de relieve que las desigualdades simbólicas inciden en las oportunidades reales de las alumnas y que la verdadera inclusión debe estar acompañada de la transformación de las estructuras y representaciones sociales que sostienen las desigualdades. Esto exige poner en cuestión prácticas naturalizadas que reproducen jerarquías, asignan roles de manera diferenciada, desplazan a ciertos grupos y dan legitimidad a determinado tipo de saberes en detrimento de otros. Los principios que garantizan la inclusión tienen que estar reflejados en las normas escolares (la normativa), el currículo, la formación docente (la formación del profesorado) y la gestión de la escuela. De este modo, se fomentarán relaciones respetuosas, igualdad en la participación y políticas de tolerancia cero a la discriminación (Montero Checa y Uccelli Labarthe, 2020; Valencia Barboza y Romero Herrera, 2021).

La inclusión no puede ser pensada solo como un ideal normativo a perseguir a lo largo de las prácticas educativas en la escuela, sino que tiene que ser entendida como una práctica cotidiana enmarcada en un discurso coherente con la propuesta institucional y con hechos concretos que den cuenta de lo que se dice y hace. Dichos principios son los encargados de guiar acciones que hacen posible que las y los estudiantes aprendan en contextos donde sus identidades son respetadas y valoradas, y donde las diferencias son asumidas como una oportunidad pedagógica. Finalmente, la escuela inclusiva se transforma en un espacio de justicia social que favorece la construcción de comunidades democráticas y que son conscientes de la diversidad que las enriquece (Ainscow, 2020).

2.3. Factores que fortalecen la convivencia

2.3.1. Clima escolar

El clima escolar es uno de los aspectos determinantes a la hora de crear una buena convivencia, porque afecta directamente la forma en la que los estudiantes valoran su bienestar, su seguridad y su posibilidad de participar de una forma efectiva y espontánea en la vida escolar (Minedu,

2023). Un clima positivo no consiste solo en la ausencia de violencia, se refiere a la construcción de relaciones existentes basadas en la confianza, la escucha y la colaboración, de manera que cada estudiante pueda expresarse sin miedo a ser juzgado.

De acuerdo con Cuenca y Urrutia (2019), un clima inclusivo es aquel que reconoce y valora las diferencias, donde las relaciones entre el alumnado y su profesorado se basan en el respeto mutuo y donde hay mecanismos claros para prevenir y atender situaciones de discriminación. Esto pasa por crear normas institucionales que garanticen la transparencia a la hora de resolver los conflictos y la corresponsabilidad de todas las partes que forman parte del proceso educativo.

La óptica de género nos permite entender que muchas estudiantes, mayoritariamente las que pertenecen a alguno de los grupos históricamente excluidos, tienden a no participar de forma adecuada en la clase, debido a prácticas de exclusión más sutiles que influyen en la distribución de oportunidades. Estas prácticas pueden tener lugar, por ejemplo, mediante asignaciones diferentes de los turnos de palabra, debido a la escasa presencia de mujeres en ejemplos o contenidos, y por la existencia de expectativas muy dispares en el rendimiento académico (Cuenca y Urrutia, 2019).

Reconocer estas dinámicas es un primer paso para su transformación y para poder construir un clima verdaderamente igualitario. Un clima escolar promotor de la equidad de género puede incrementar la participación activa de estas chicas y, además, contribuir a aumentar su motivación y a la construcción de aprendizajes que incidan en su desarrollo integral (Unesco, 2021). Dicho clima promueve la autonomía, la crítica y la capacidad de las y los estudiantes para poder identificar y poner en cuestión estereotipos que limitan sus posibilidades. Dicha cultura permitirá que espacios de interacción como el aula, el patio o las actividades extracurriculares puedan transformarse en espacios donde las niñas y adolescentes logren reconocimiento y agencia.

Este clima no se produce de forma accidental, sino a partir de políticas institucionales coherentes, como el liderazgo de los docentes sensibles a la diversidad y un trabajo constante en ciudadanía democrática (Minedu, 2018). Es fundamental que la escuela plantee prácticas como protocolos de atención ante situaciones de violencia, proyectos de tutoría con enfoque de género y estrategias de acompañamiento socioemocional. La participación de las familias y de la comunidad podría reforzar las iniciativas institucionales, promoviendo una cultura

compartida de respeto y equidad (Unesco, 2021). A partir del momento en que el clima escolar se construya desde una mirada inclusiva y transformadora, se convertirá en uno de los elementos clave para garantizar que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades para aprender, convivir y desarrollarse de forma completa.

2.3.2. Empatía y respeto entre estudiantes

La promoción de la empatía y el respeto es necesaria para que el alumnado conviva en el espacio escolar de una manera inclusiva, donde se reconozca la diversidad de identidades de género y se empodere a los estudiantes en las relaciones de igualdad (Valencia Barboza y Romero Herrera, 2021). Estas competencias no se producen naturalmente, sino que deben ser desarrolladas de forma intencionada mediante experiencias pedagógicas que desnaturalicen los prejuicios y que promuevan la atención y sensibilidad hacia las realidades de las demás personas.

Para Montero Checa y Uccelli Labarthe (2020), el reconocimiento mutuo, que se entiende como la capacidad de ver a la otra persona como sujeto legítimo, es un aprendizaje histórico que todavía debemos cultivar en los espacios educativos para ir más allá de las jerarquías entre los géneros que hoy en día se reproducen en las prácticas cotidianas. Reconocer al otro es cuestionar lo culturalmente dado, es abrir la posibilidad de que cada estudiante pueda manifestarse con libertad desde su identidad. Además, supone repensar las interacciones en el aula; es decir, desde la distribución de la palabra hasta la valoración del trabajo en equipo para facilitar vínculos con la igualdad. En este sentido, la escuela ocupa un papel central como espacio de la intervención de la transformación social, un ámbito que puede llegar a construir relaciones más justas y respetuosas.

Por su parte, Valencia Barboza y Romero Herrera (2021) afirmaron que la ética del reconocimiento tiene que ver con generar relaciones dignas, mantener un diálogo y validar las diferencias, que tiene que derivar en prácticas pedagógicas que propicien la escucha activa, la cooperación y la resolución pacífica de los conflictos. Esas prácticas permiten construir una cultura escolar donde las discrepancias no se conviertan en motivos de exclusión, sino en oportunidad para aprender a convivir de una manera democrática.

La empatía, por lo tanto, no solo es una capacidad socioemocional: es un elemento político y cultural que ayuda a construir un entorno escolar en el que cada alumno se sienta respetado y protegido, más allá de su identidad de género (Montero Checa y Uccelli Labarthe,

2020). Entonces, fortalecer las competencias, como la empatía, favorece la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia democrática, ya que ayuda a reducir las distancias simbólicas que provocan la violencia con base en identidad de género. Asimismo, contribuye a consolidar una comunidad educativa que reconozca la diversidad como un valor y no como un peligro (Unesco, 2021).

Cuando la empatía y el respeto mutuo llegan a unir sus caminos en el proyecto educativo institucional, el resultado de este trabajo es una escuela que, en muchos sentidos, es más humana, inclusiva y con gran apertura hacia la identidad de género y la equidad. En síntesis, la convivencia escolar inclusiva se sostiene como un eje articulador del desarrollo integral del estudiante, porque hace posible ambientes protectores, relaciones equitativas y procesos formativos que valoren la diversidad como un valor.

Los elementos analizados, clima escolar, empatía y respeto mutuo, no son elementos que tomen valor aislado, sino que ejercen el potencial de uno a otro cuando la escuela despliega un compromiso institucional coherente con los principios de inclusión y equidad de género. En este sentido, la convivencia positiva no se agota en la ausencia de conflictos, sino que se constituye en una condición estructural para que cada estudiante acceda a oportunidades reales de aprendizaje, participación y reconocimiento encuadrados en su identidad, origen o contexto (Unesco, 2021).

En suma, construir tal convivencia requiere realizar transformaciones sostenidas de las prácticas pedagógicas, políticas de gestión y representaciones culturales que atraviesan la vida escolar. Esto implica que docentes, directivos, familias y comunidad se articulen para caminar en el desmontaje de las barreras simbólicas y materiales que sostienen las exclusiones, apostando por una escuela que valore la diversidad no como un problema a manejar, sino como un potencial que enriquece la vida colectiva. Solo de este modo la inclusión podrá emerger como un principio genuinamente transformador, capaz de formar ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con la construcción de sociedades más justas y democráticas (Ainscow, 2020; Cuenca y Urrutia, 2019; Montero Checa y Uccelli Labarthe, 2020).

CAPÍTULO III: LA EQUIDAD DE GÉNERO COMO PROPUESTA PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR INCLUSIVA

3.1. La igualdad de género en las políticas educativas peruanas

3.1.1. La igualdad de género en el sistema educativo peruano

En el caso peruano, la inclusión de la igualdad de género en la educación tiene como base el compromiso internacional del Estado y la necesidad de garantizar el respeto por los derechos fundamentales de toda la comunidad educativa. La educación se entiende como un espacio donde se pueden promover formas de convivencia inclusiva y prevenir prácticas discriminatorias que durante la historia han afectado a las mujeres y a otros grupos en situación de vulnerabilidad. El Minedu (2016) reconoció a las políticas educativas de igualdad de género como un componente que debía implementarse de manera transversal hacia la configuración de una sociedad más inclusiva y más justa.

El Estado peruano tuvo como base este nuevo enfoque a partir de la Resolución Ministerial N.º 281-2016-MINEDU, en la que se aprobó el CNEB. Por este motivo, la igualdad de género se entiende como uno de los siete enfoques transversales que deben guiar el desarrollo de las competencias y la convivencia escolar. El Minedu (2016) indicó que “la igualdad de género es la consideración por igual de diversos comportamientos, necesidades y aspiraciones de mujeres y varones” (p.23). En esta misma línea, se considera que los derechos, las oportunidades y las responsabilidades de las personas no tienen que depender de su identidad de género.

Desde esta perspectiva, la igualdad de género en el currículo persigue acabar con los estereotipos que históricamente han asignado roles rígidos a hombres y mujeres en la sociedad. Desde la perspectiva escolar, ello implica promover las prácticas pedagógicas que garanticen la participación igualitaria de todo el alumnado y prevengan situaciones de violencia, desigualdad o exclusión. La Unesco (2021) expuso la estricta necesidad de llevar a cabo una atención especial a la igualdad de género en todos los estamentos del sistema educativo, sobre todo en cuanto a la cuestión del acceso, del contenido, del contexto, de la gestión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, de la obtención de resultados del aprendizaje y de las oportunidades de vida y trabajo que ofrece.

Al mismo tiempo, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2022) puso de manifiesto que, a nivel nacional, la tasa de asistencia neta a la educación secundaria alcanzó, en 2023, el 86,9 %. A pesar de ello, se han mantenido brechas de género que han afectado, sobre todo, a las estudiantes de zonas rurales e indígenas. Los datos presentados muestran que, si bien las políticas educativas proclaman la importancia de la igualdad formal, esta no se reproduce en medidas que aborden la condición educativa, a partir de la interacción de muchos otros factores, sino al contrario. Esto evidencia la necesidad de repensar la cuestión desde una perspectiva más amplia y diferenciada.

3.1.2. Limitaciones de la igualdad de género frente a las problemáticas reales del aula

A pesar del apoyo normativo e institucional del que goza la igualdad de género en el Perú, su aplicación en las instituciones educativas presenta limitaciones diferentes. La principal de ellas radica en que la igualdad formal propuesta por las políticas públicas no se condice con las desigualdades reales y concretas que viven los estudiantes en el entorno escolar y familiar. Unicef (2021) advirtió que las niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe forman uno de los sectores más vulnerables de la población; por ello, garantizar sus derechos es importante, a fin de paliar las desigualdades de género que las afectan.

En general, la igualdad tiende a proporcionar las mismas oportunidades para todos, pero esta perspectiva puede llegar a quedar corta si obviamos las desiguales condiciones de partida que subyacen en la educación de los sujetos provenientes de contextos rurales, indígenas o de pobreza. El Centro de Intercambio de Conocimiento e Innovación de América Latina y El Caribe (KIX LAC, 2023) señaló que las desigualdades de género, en relación al acceso y permanencia dentro del sistema educativo, los estereotipos de género en el currículo y las actitudes de algunos profesores hacia niñas y adolescentes, son ámbitos donde se reproducen las desigualdades y violencias de género en los sistemas educativos de la región. Un segundo factor que obstaculiza la aplicabilidad de dicho enfoque lo constituye la escasa formación de docentes en el proceso de género. Según el KIX LAC (2023):

Los docentes como mediadores de aprendizajes para afrontar las problemáticas del género y la educación sexual integral; no obstante, y en muchos casos, se carece de herramientas pedagógicas eficaces para la enseñanza de la educación sexual integral y de género en el aula. (p. 1)

En ocasiones, el profesorado incurre en la omisión del tratamiento de estas dimensiones, lo que finalmente conlleva a un tratamiento del tipo administrativo del enfoque de igualdad de género y no como una práctica pedagógica transformadora. Adicionalmente, la reproducción de desigualdades estructurales de la sociedad peruana se reproduce en la escuela, mediante el denominado “currículum oculto”, que se vislumbra en las prácticas cotidianas: la asignación diferenciada de roles, la menor participación de las niñas en actividades científicas o deportivas, y la tolerancia a la agresividad como comportamiento masculino entre el alumnado.

Gómez Estañ y Ponce Gea (2023) argumentaron que el contexto familiar, educativo y social impacta de manera significativa en el modo en que los niños y las niñas forman las construcciones sobre los roles de género, lo que hace necesario un tipo de intervención pedagógica sistemática que pueda ir más allá de la igualdad formal.

3.2. La equidad de género como propuesta pedagógica para mejorar la convivencia escolar

3.2.1. La equidad de género como respuesta a las desigualdades presentes en el aula

De forma continua, conforme se consolida un modelo de igualdad formal que defiende un trato idéntico para todos los individuos, emerge la urgencia de incorporar la equidad de género como un enfoque pedagógico más apropiado para enfrentar con mayor eficacia las desigualdades que persisten en el ámbito educativo, tal como la propia noción de igualdad demanda. A diferencia de limitarse a brindar las mismas oportunidades, la equidad de género reconoce las diferencias de origen social y estructural, de modo que alcanzar una verdadera igualdad exige adoptar medidas específicas que conduzcan a una auténtica justicia en la educación. Dentro del proceso de enseñanza, la equidad supone atender y valorar las particularidades de cada estudiante, especialmente de aquellos que viven situaciones de fragilidad, con la finalidad de asegurar que todos los educandos accedan realmente a posibilidades de participación, aprendizaje y crecimiento completo (Unesco, 2023).

En la vida escolar, las disparidades vinculadas con el género suelen manifestarse de manera casi invisible a través de costumbres asumidas como normales, las cuales tienen un impacto significativo en el desarrollo y la integración de los estudiantes. Unicef (2021) subrayó que dichas expresiones se evidencian, por ejemplo, en un acceso desigual a la palabra dentro del aula, en una adjudicación estereotipada de responsabilidades, en la imposición de

actividades diferenciadas según ideas preconcebidas sobre el desempeño de chicos y chicas, así como en rutinas que terminan por definir los papeles, las fronteras y las alternativas de evolución personal y colectiva del alumnado.

Gómez Estañ y Ponce Gea (2023) identificaron que la equidad de género en las aulas es una propuesta que requiere una intervención efectiva de la escuela para tratar de corregir las desigualdades históricas y culturales de las que hace eco el propio espacio educativo. Desde esta perspectiva, el docente tiene que invitar a crear estrategias pedagógicas que propicien la participación de las niñas en zonas que socioculturalmente se han entendido como masculinizadas, como puede ser el caso de las ciencias y las matemáticas, así como invitar a los varones a adquirir habilidades para enfatizar las emociones y el cuidado del otro.

La equidad de género equivale también a la aceptación de que las experiencias y necesidades de los alumnos y alumnas son diversas, por lo que el trabajo pedagógico tiene que estar orientado a obtener condiciones inclusivas que permitan que la educación de todas las personas pueda crecer libre de presiones producidas por etiquetas sociales y profesiones diferenciadas. Por todo ello, la equidad de género se convierte en una herramienta pedagógica básica para poder crear espacios escolares más democráticos, respetuosos y participativos. En este sentido, para la Unesco (2023), la estrategia hacia la equidad de género, a través de la educación, debe centrarse en mejores prácticas para la enseñanza, el aprendizaje y el empoderamiento de las personas.

3.2.2. Importancia de la equidad de género en la convivencia escolar inclusiva

La convivencia escolar inclusiva se basa en relaciones interpersonales que tienen como perspectiva las relaciones de respeto, la valoración de la diversidad y la resolución pacífica de conflictos. En este entendimiento, la equidad de género es un componente que potencia que todos los estudiantes se desarrollen en un ambiente libre de discriminación y seguro.

El Minedu (2018) reconoció la convivencia escolar a través del contexto del Decreto Supremo N.º 004-2018-MINEDU, cuya definición es el conjunto de relaciones interpersonales que constituyen una comunidad educativa, donde la responsabilidad de dicha convivencia es compartida por todos los actores educativos y determinada por el acatamiento a los derechos humanos. Vale decir que estas relaciones pueden verse alteradas por cuestiones de poder que tienen relación con el hecho de ser hombre o ser mujer, entre otras, generando exclusiones, violencia y discriminación en las relaciones dentro de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, la equidad de género contribuye a establecer una convivencia escolar fundamentada en la empatía entre los alumnos, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad. De este modo, cuando la escuela establece relaciones equitativas, facilita la disminución de la violencia escolar y, al mismo tiempo, favorece el aumento de la autoestima, la participación de los alumnos y su sentido de pertenencia. Sin embargo, en el Perú, aún existen brechas de género en el acceso a la educación, que son más insidiosas en las áreas rurales; por lo tanto, es necesaria una intervención pedagógica activa que propenda establecer condiciones de equidad de género dentro de las instituciones. Así pues, la inclusión de la equidad de género en la convivencia escolar no debe ser interpretada solo como una estrategia pedagógica, sino como una condición previa para una educación inclusiva y de calidad.

La Unesco (2023) fue contundente al afirmar que la equidad de género es una cuestión de derechos humanos y que nos encontramos ante una condición previa para el desarrollo sostenible desde un enfoque basado en personas, lo que convierte su promoción activa en el sistema educativo en un imperativo ético y social.

3.3. Prácticas pedagógicas para trabajar la equidad de género en el aula

3.3.1. Prácticas docentes que fortalecen la convivencia escolar

La instauración de la igualdad de género en el aula depende, en gran medida, de las prácticas pedagógicas que el docente aplique. No se trata solo de incluir contenidos sobre la igualdad, la no discriminación o la diversidad en los documentos curriculares; es necesario que tales orientaciones se proyecten en acciones diarias dentro del campo de acción que da vida a la escuela. El Minedu (2016) mencionó que el rol docente tiene un papel fundamental para la construcción de interacciones centradas en el respeto, la participación activa y la valoración de la diversidad en la convivencia escolar.

Una de las prácticas pedagógicas de trabajo para la convivencia escolar es el uso del lenguaje inclusivo. Para el KIX LAC (2023), los estereotipos de género en el lenguaje de los docentes reproducen las desigualdades de género en los sistemas educativos de la región. De hecho, recurrir a expresiones que den cuenta de mujeres y de varones, al evitar la exclusión de un grupo u otro, se convierte en una manifestación de reconocimiento igualitario en la convivencia escolar, lo cual es una oportunidad para deconstruir estereotipos enraizados dentro de esa misma subcultura. La distribución equitativa de roles y responsabilidades dentro del aula es otra práctica pedagógica, en lo que respecta a la distribución de roles y responsabilidades.

Gómez Estañ y Ponce Gea (2023) manifestaron que hay que ver si ese ámbito educativo modula la concepción que construyen niña y niño sobre los estereotipos de género, y adecuar la actuación pedagógica en beneficio de esa misma concepción. A partir de ello, se quiere conseguir que cada infante participe equilibradamente de las actividades de liderazgo, trabajo grupal, organización y representación estudiantil, a fin de cuestionar las formas habituales de ocupación de los espacios escolares donde se han reproducido situaciones de desigualdad.

Así también, la selección de material curricular inclusivo constituye una de las acciones esenciales de la educación para impulsar la equidad de género. El KIX LAC (2023) indicó que los estereotipos de género en el currículo son una de las áreas donde se ha reproducido de forma sistemática la desigualdad dentro de los sistemas educativos. Por esto, los materiales educativos deben incorporar referentes de la mujer y visibilizar la participación histórica de las mujeres en los diferentes ámbitos del saber, con el propósito de enfrentar los estereotipos que encontramos en un gran número de los textos escolares tradicionales. Por último, la mediación de conflictos con perspectiva de género permite visibilizar las relaciones de poder que muchas veces subyacen a situaciones de violencia escolar.

El Minedu (2018) estableció que la convivencia escolar requiere de las acciones de tutores y tutorías en torno a la resolución pacífica de los conflictos y el respeto mutuo, para así fortalecer habilidades socioemocionales. El maestro o la maestra debe intervenir promoviendo el diálogo y la reflexión crítica ante conductas de discriminación o de violencia naturalizadas por razones de género. De esta manera, se favorecerá una convivencia escolar desde la cultura de paz y el reconocimiento de los derechos de todo el alumnado.

3.3.2. La escuela como espacio de transformación social desde la equidad de género

La escuela tiene una función relevante en la transformación social, ya que no solo transmite conocimientos académicos, sino también valores, actitudes y formas de convivencia. Desde la óptica de la equidad de género, la escuela puede ser el medio para cuestionar el papel del hombre en el ámbito educativo. Históricamente, ha sido considerada como un espacio de relación de poder; no obstante, ahora puede educar para la paz, contribuir a la eliminación de toda forma de violencia y propiciar relaciones más democráticas y justas.

La Unesco (2023) estableció que las estrategias para la igualdad de género, a través de la educación, tienen que buscar transformar todo el sistema en beneficio del estudiante, de la mano de marcos jurídicos y políticas que promuevan derechos y prácticas de enseñanza que

vayan en la dirección de empoderar. En el contexto peruano, esta perspectiva puede interpretarse como que la escuela podrá promover proyectos educativos referidos a la prevención de la violencia contra la mujer, la corresponsabilidad en las tareas domésticas, el respeto de la diversidad y el cuestionamiento de los estereotipos que los medios de comunicación difunden.

La Unesco (2024) advirtió que solo 32 Estados en el mundo tienen un marco legal completo para erradicar la violencia en el entorno escolar, lo que implica que las instituciones educativas peruanas deben asumir un papel activo ante la prevención de estas formas de discriminación, mediante la generación de una actitud crítica en los alumnos ante la problemática de la desigualdad de género. Por este motivo, la igualdad de género va más allá del marco estrictamente escolar y se concibe como una estrategia para la transformación social.

En este sentido, Gómez Estañ y Ponce Gea (2023) concluyeron que la coeducación, entendida como el modelo educativo orientado hacia la igualdad de género, es la base para conseguir la igualdad de las personas, ya que contribuirá de manera directa a la construcción de ciudadanos que puedan tolerar y convivir en una sociedad democrática, respetar las diferencias y rechazar toda forma de violencia y discriminación. Por tanto, establecer la equidad de género en el sistema educativo peruano puede significar un elemento para fortalecer la convivencia escolar inclusiva y, a la vez, avanzar hacia una sociedad más justa y humana.

CONCLUSIONES

1. La revisión bibliográfica realizada nos permite corroborar que la equidad de género refuerza la convivencia escolar inclusiva, ya que puede eliminar los estereotipos, las desigualdades y las violencias que fragmentan la vida en el aula; además, puede promover relaciones de respeto, empatía y participación igualitaria entre los y las estudiantes. Las instituciones educativas que explicitan el enfoque de género de forma transversal en el currículo, en las prácticas de enseñanza y en la gestión institucional favorecen la existencia de ambientes más justos y participativos, lo que impacta en el más completo desarrollo de las y los estudiantes de educación secundaria.
2. Los estereotipos de género constituyen uno de los factores más problemáticos para una convivencia escolar equitativa, pues limitan las expectativas académicas y la participación, y perjudican el autoestima del alumnado. La reproducción, muchas veces inconsciente, a través del lenguaje, los materiales escolares y las interacciones en el aula, exige que los docentes adopten una postura reflexiva y crítica respecto a sus propias prácticas, orientándose hacia estrategias pedagógicas que promuevan el reconocimiento a la diversidad y practiquen el respeto entre unos y otros.
3. En el marco normativo peruano, el Currículo Nacional de la Educación Básica con enfoque de igualdad de género, la Política Nacional de Igualdad de Género y la Ley N.º 29719 han ampliado la base para la transformación de la cultura escolar. Cabe destacar que, en Perú, la igualdad de género es normativamente reconocida, pero no la equidad de género, lo cual se pone de manifiesto en el enfoque asumido por el Estado peruano en sus políticas educativas y en la política de género. A pesar de ello, la efectividad de estas políticas depende de su coherencia y sostenibilidad en los centros educativos, lo que requiere una formación docente continua, así como un liderazgo directivo comprometido y un monitoreo que permita identificar y subsanar las brechas de género existentes.
4. Las prácticas pedagógicas de equidad de género más efectivas en el aula peruana son aquellas que cuestionan abiertamente los estereotipos de género y que integran la equidad como un principio de la convivencia cotidiana. Entre las prácticas más destacadas, se encuentran el uso del lenguaje inclusivo y no las interacciones entre docentes y estudiantes; la crítica de los materiales educativos para eliminar las representaciones que

reproducen los roles tradicionales; la distribución equitativa del uso de la palabra, los roles en el trabajo colaborativo y las responsabilidades dentro del aula; y la realización de sesiones de tutoría sobre estereotipos, violencia simbólica, consentimiento y derechos humanos. Estas prácticas, combinadas con una evaluación pedagógica libre de sesgos de género, permiten construir aulas donde cada estudiante del nivel secundario se sienta reconocido, valorado y capaz de realizarse.

5. La coeducación, entendida como la promoción activa de la equidad de género en el aula, también se concreta en la participación equitativa de las familias y de la comunidad en la vida escolar. Los estudiantes formados en coeducación se convierten en modelos y en agentes de cambio que son capaces de transformar actitudes y prácticas discriminatorias; así, promueven, desde el día a día, valores de respeto y diversidad. A la vez, la participación de las familias en la reflexión sobre estereotipos y roles de género refuerza los mensajes que adquieren los jóvenes en el aula y fuera de ella, para crear una cultura común de la equidad que trasciende el espacio escolar. En el contexto peruano, esta combinación entre escuela, familia y comunidad alcanza una gran importancia para reducir las presiones sociales y culturales que todavía condicionan las expectativas académicas de las adolescentes, sobre todo en entornos rurales e indígenas, donde se expresan con mayor intensidad las brechas de género.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3-4), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. (23ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Centro de Intercambio de Conocimiento e Innovación de América Latina y El Caribe. (2023). *Desafíos de la formación docente: promover una pedagogía con perspectiva de la igualdad de género en Centroamérica y el Caribe*. (Informe de política N° 3). <https://summaedu.org/wp-content/uploads/2025/05/ESP.-Policy-Paper-Genero.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Panorama Social de América Latina 2019*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44969-panorama-social-america-latina-2019>
- Cuadrado Muñoz, F. (2020). "Educación física y convivencia: oportunidades y desafíos en la prevención del acoso escolar" de Rosario Ortega-Ruiz y Francisco Córdoba-Alcaide (coords.). Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, (34), 215-219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7696482>
- Cuenca, R. y Urrutia, C. E. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 431-461. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14059456003>
- Decreto Supremo N.º 004-2018-MINEDU. (2018). *Documento que muestra el Decreto Supremo N.º 004-2018-MINEDU: Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/273491-004-2018>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Hacia una educación equitativa e inclusiva: estrategias docentes para cerrar brechas*. <https://www.unicef.org/lac/media/35096/file/Espa%C3%B1ol.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Las niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe: desafíos y avances*. https://www.unicef.org/ecuador/media/3151/file/Ecuador_Ninas_y_Adolescentes_en_America_Latina_y_el_Caribe.pdf
- García Luján Ávila, G. del S. y Albareda Tiana, S. (2024). Igualdad de género y desarrollo sostenible. Avances y desafíos en la agenda mundial y en la universidad. *Feminismo/s*, (43), 213-243. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.09>
- Gómez Estañ, Á. y Ponce Gea, A. I. (2023). Estereotipos de género y educación infantil: del contexto familiar al desarrollo del juego. Contextos Educativos. *Revista de Educación*,

- (31), 155-178. <https://doi.org/10.18172/con.5219>
- Grupo Banco Mundial. (27 de febrero de 2019). *A pesar de los avances, las mujeres enfrentan dificultades en el ámbito de los derechos laborales*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2019/02/27/despite-gains-women-face-setbacks-in-legal-rights-affecting-work>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2023). *Perú: indicadores de educación por departamentos, 2012–2022*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1905/libro.pdf
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas. <https://tinyurl.com/3mzbkhsk>
- Mercado Chávez, M. I. (2021). *Igualdad de género y convivencia escolar en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Santa María del Rosario del distrito de Villa María del Triunfo* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/8900>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021a). *Estrategia para el fortalecimiento de la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia en las instituciones educativas*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7005>
- Ministerio de Educación. (2021b). *Informe de evaluación de implementación 2020: Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales*. https://www.minedu.gob.pe/transparencia/2021/pdf/20210617_15227_4_Evaluacion_implementacion_PAEPAR.pdf
- Montero Checa, C. y Uccelli Labarthe, F. (2020). *Ruralidad y educación en el Perú*. Unesco. <https://hdl.handle.net/20.500.14660/1357>
- Ochoa Cervantes, A. C., Garbus, P. y Morales Osornio, A. (2021). Conductas conflictivas y convivencia escolar: análisis desde el modelo ecológico. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1237. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-012)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Informe sobre género. Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación*. <https://www.unesco.org/gem-report/es/2020-gender-report>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020b). *Políticas de igualdad de género en la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) en América Latina*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000375587>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021).

- Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación.*
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Estrategia para la igualdad de género en y a través de la educación 2019–2025.*
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374577_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Violencia y acoso escolar.* <https://www.unesco.org/es/articles/violencia-y-acoso-escolar-la-unesco-reclama-una-mejor-proteccion-de-los-estudiantes>
- Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer. (2025). *Cómo hablar de igualdad de género y estereotipos a las niñas y los niños.*
<https://www.unwomen.org/es/articulos/articulo-explicativo/como-hablar-de-igualdad-de-genero-y-estereotipos-a-las-ninas-y-los-ninos>
- Organización de las Naciones Unidas. (2024). *Estereotipos de género.*
<https://www.ohchr.org/es/women/gender-stereotyping>
- Paredes-Zavaleta, E. M. (2021). La educación inclusiva y la convivencia escolar. *Polo del Conocimiento*, 6(2), 483-499.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2273>
- Piedra Durán, M. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones*, 101(2), 1-23.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-28592022000200192
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).
<https://dle.rae.es/convivir>
- Resolución Ministerial N.º 213-2023-MINEDU. (2023). *Aprobar la actualización del "Plan de Trabajo para la implementación de los Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes", para el periodo 2022 - 2023, el mismo que, como anexo, forma parte integrante de la presente Resolución.* Ministerio de Educación.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/4149373-213-2023-minedu>
- Rodríguez Caicedo, M. y Ruiz Peralta, Á. M. (2018). *El Perfil del Docente en la Primera Infancia en la Institución Educativa Distrital Marco Tulio Fernández* [Tesis de licenciatura, Universidad Libre]. <https://hdl.handle.net/10901/15848>
- Rosero Morales, E. del R. y Joza Villavicencio, M. del R. (2017). *La equidad de género del docente en los juegos de roles de los oficios en niños y niñas de 3 a 5 años de la Unidad Educativa 4 de Noviembre de Manta* [Tesis de maestría, Red de investigadores].
<https://redi.cedia.edu.ec/document/313365>
- Segarra Arias, Á. L., Tanguila López, G. J., Martínez Pérez, O. y Paredes Cabezas, M. del R. (2024). Los estereotipos de género y cómo afectan en la participación de las mujeres en

la educación técnica. *AlfaPublicaciones*, 6(2.2), 89-111.
<https://doi.org/10.33262/ap.v6i2.2.483>

Valencia Barboza, A. y Romero Herrera, J. (2021). ¿Paridad democratizadora? El impacto de la desigualdad de género en la participación de las mujeres en los cargos de elección popular en el Perú. *Ensayos de Investigación y Perspectiva de Género*, 1, 134-150. <https://drive.google.com/file/d/1NJMRzbwRAS62ggf-86MqYmHVodJ5-wZp/view?usp=sharing>

Vargas-Sandoval, Y. (2021). La igualdad y la equidad de género en la educación secundaria costarricense: criterios para un diseño de evaluación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.48154>