


Dossier: Políticas educativas: tendencias actuales en la producción de conocimientos en América Latina

La investigación sobre profesionalización y formación docente continua desde la perspectiva de género: políticas y desigualdades en la docencia latinoamericana


Research on professionalization and teacher professional development and continuous training from a gender perspective: policies and inequalities in Latin American teachers

Pesquisa sobre profissionalização e formação docente contínua sob a perspectiva de gênero: políticas e desigualdades entre professores na América Latina

Carolina Gamba*

 <https://orcid.org/0000-0002-0071-3460>

Sebastián Gerardo Fuentes**

 <https://orcid.org/0000-0001-8582-6052>

Resumen: Este estudio presenta un estado del arte sobre las políticas de formación docente continua en América Latina y el Caribe desde una perspectiva de género, con el propósito de comprender el ensamblaje del género en este campo: como categoría nativa de la política educativa -contenido de la formación y criterio de su implementación- y como categoría analítica. Se realizó una revisión sistemática de literatura académica y documentos de organismos de cooperación publicados entre 2015-2025 en bases de datos regionales e internacionales. Se analiza la producción de conocimiento sobre formación continua en cuatro tópicos: el género en la agenda global, el género como contenido, trayectorias y modelos, preferencias y demandas docentes. La incorporación del género complejiza las políticas de formación docente y su análisis, habilita a comprender las relaciones de poder en los sistemas educativos, y se revela como teoría y palanca de cambio cultural hacia la equidad en la formación y en la enseñanza. La perspectiva de género se ensambla a los problemas generales del desarrollo profesional, y promueve la reflexión colectiva sobre la práctica, la problematización de lo personal como político y el desarrollo de estrategias colectivas de soporte, propias

* Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Becaria doctoral. Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO). Licenciada y Profesora de Sociología (Universidad de Buenos Aires). E-mail: <cgamba@flacso.org.ar>.

** Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investigador. Doctor en Antropología Social (IDAES/UNSAM). Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO), Licenciado y Profesor de Filosofía (USAL). E-mail: <sfuentes@flacso.org.ar>.

La investigación sobre profesionalización y formación docente continua desde la perspectiva de género...

del feminismo y la teoría de género.

Palabras clave: Formación docente continua. Profesionalización. Género. América Latina. Desigualdades.

Abstract: This study presents a state-of-the-art review of continuing teacher training policies in Latin America and the Caribbean from a gender perspective, with the aim of understanding the role of gender in this field: as a native category of educational policy—training content and implementation criteria—and as an analytical category. A systematic review of academic literature and cooperation agency documents published between 2015 and 2025 in regional and international databases was conducted. The production of knowledge on continuing education is analyzed in four topics: gender on the global agenda, gender as content, trajectories and models, and teacher preferences and demands. The incorporation of gender complicates teacher training policies and their analysis, enables an understanding of power relations in education systems, and reveals itself as a theory and lever for cultural change towards equity in training and teaching. The gender perspective is linked to the general problems of professional development and promotes collective reflection on practice, the problematization of the personal as political, and the development of collective support strategies, typical of feminism and gender theory.

Keywords: Continuing teacher education. Professionalization. Gender. Latin America. Inequalities.

Resumo: Este estudo apresenta um panorama atual das políticas de formação contínua de professores na América Latina e no Caribe a partir de uma perspectiva de gênero, com o objetivo de compreender a articulação do gênero neste campo: como categoria nativa da política educacional — conteúdo da formação e critério de sua implementação — e como categoria analítica. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura acadêmica e de documentos de organismos de cooperação publicados entre 2015 e 2025 em bases de dados regionais e internacionais. Analisa-se a produção de conhecimento sobre formação contínua em quatro tópicos: o gênero na agenda global, o gênero como conteúdo, trajetórias e modelos, preferências e demandas dos docentes. A incorporação do gênero complexifica as políticas de formação docente e sua análise, permite compreender as relações de poder nos sistemas educacionais e se revela como teoria e alavanca de mudança cultural rumo à equidade na formação e no ensino. A perspectiva de gênero se une aos problemas gerais do desenvolvimento profissional e promove a reflexão coletiva sobre a prática, a problematização do pessoal como político e o desenvolvimento de estratégias coletivas de apoio, próprias do feminismo e da teoria de gênero.

Palavras-chave: Formação docente contínua. Profissionalização. Gênero. América Latina. Desigualdades.

Introducción

La profesionalización docente constituye uno de los principales desafíos para la política educativa en América Latina y el Caribe (ALyC), al igual que en otras regiones (Vaillant, 2019; Wolfenden et al., 2018; Mitchel et al., 2024). La escasez de docentes, recientemente caracterizada (UNESCO & Fundación SM, 2025), se explica en ALyC por una miríada de causas interrelacionadas: bajo reconocimiento salarial, incremento y complejización de las demandas sociales sobre la tarea docente, representaciones negativas sobre la formación, precarización y dificultades para desarrollar una carrera reconocida social, cultural y económicamente (Terigi et al., 2015; Vezub, 2019; Elacqua et al., 2018). El desarrollo profesional docente (DPD) está signado por la desigual capacidad estatal y política para conducir la profesionalización y asegurar calidad e igualdad en las políticas que abordan estas problemáticas.

La investigación sobre DPD ha dado cuenta de las condiciones de trabajo y de inserción, y de la designación y socialización laboral que enfrentan las docentes, todo lo cual incide en las posibilidades de acceso y finalización de instancias de formación continua (UNESCO, 2015; Elacqua et al., 2018). Es más reciente e incipiente en la investigación la incorporación del enfoque de género (UNESCO, 2018, 2019) como categoría analítica para comprender la complejidad de las relaciones de poder en la formación de la docencia.

Este trabajo, enmarcado en un proyecto que indaga sobre las condiciones para el

escalamiento con equidad de la formación docente continua (FC) en alfabetización inicial en dos provincias argentinas¹, constituye un estado de arte sobre las políticas de FC en ALyC con enfoque de género. Este artículo propone avanzar en la sistematización de los aportes que la investigación realiza a la comprensión del estado de situación de la docencia y su profesionalización, problematizando los supuestos de las políticas y de la acumulación científica en este campo², en pos de identificar lógicas naturalizadas y ensambladas entre políticas educativas y género en la docencia.

A continuación se realizan las precisiones conceptuales, para luego presentar las decisiones operativas en la conformación del corpus. El análisis se presenta a posteriori en cuatro secciones: en la primera, se introduce la lógica global que construye la agenda de género en las políticas educativas y en la producción de conocimiento; en la segunda se analiza la literatura sobre formación continua con temáticas de género; en la tercera se profundiza en los modelos de la formación continua y en las trayectorias docentes; en la cuarta sección se problematizan las preferencias y demandas, para arribar luego a las conclusiones.

Consideraciones conceptuales

El Desarrollo Profesional Docente (DPD) constituye un concepto y proceso amplio que se inicia al finalizar la formación inicial y que reconoce la importancia de la experiencia docente, el contexto laboral y las condiciones de la carrera. Incluye a los procesos de formación continua que pueden extenderse a lo largo de la carrera docente, y que se enfocan en la reflexión sobre la práctica educativa (Gárate Carrillo y Cordero Arroyo, 2019). El modelo teórico y político del DPD parte de la práctica profesional del profesorado como objeto de intervenciones y, sobre todo, de la reflexión crítica y el conocimiento situado, superando visiones carenciales sobre la formación docente (Vezub, 2019). El DPD establece una continuidad en la formación docente bajo la expectativa de que las docentes deben y pueden seguir aprendiendo de acuerdo a su propia práctica, profesionalizando sus saberes a lo largo de su recorrido laboral (Darling-Hammond, et al., 2017; Wolfenden, 2022).

La FC constituye una condición para la profesionalización docente, una demanda y una regulación: se espera de la docencia en ejercicio que se profesionalice mediante instancias y estrategias formativas en pos de una mejora en la calidad de la enseñanza (Wolfenden, 2022), que presupone una relación entre (calidad) de la formación docente y calidad de la enseñanza. A menudo, la mirada política y la de la investigación sobre la FC naturaliza o subordina a una mera mención un factor clave: en ALyC la docencia es un trabajo y una profesión históricamente feminizada (Yannoulas, 1994), con una composición femenina que ronda el 60% (Elacqua et al., 2018). Esta situación conduce al objeto analizado en este artículo: el aporte y las vacancias de la investigación sobre políticas y desigualdades en la FC desde una perspectiva de género.

Este trabajo se enfoca en el relevamiento y análisis de literatura que aborda la FC, sin por ello soslayar otras dimensiones que hacen al desarrollo profesional docente y están interrelacionadas, como las condiciones y relaciones de trabajo. Es decir, se utiliza la categoría formación continua como una dimensión del marco más general del desarrollo profesional docente.

¹ Se trata de la investigación “Programas de Desarrollo Profesional Docente (DPD) para fortalecer la alfabetización en Lengua y Matemática: estudio de las condiciones para disminuir brechas e identificar escenarios de escalabilidad en dos provincias argentinas”, financiada por el IDRC (International Development Research Centre), Canadá, entre 2023 y 2025. Está enmarcado en la Empowering Teachers Initiative (ETI), iniciativa sostenida por FIT-ED (Filipinas), SUMMA (Chile) y el IDRC.

² Al tratarse de un estado del arte, no se trabajó con personas humanas, solo con producción bibliográfica.

La inclusión del enfoque de género como lente nativa de las políticas y como lente de investigación y del análisis de las políticas enriquece la discusión sobre la profesionalización, al definir los contornos de una incipiente agenda investigativa.

La investigación sobre FC en la región, al menos la desarrollada hasta hace una década, ha carecido de un análisis de género sistemático³, perspectiva que sí se halla presente en la investigación sobre la historia de la docencia, su demografía y jerarquías (Yannoulas, 1994; Morgade, 2007, Elaqua et al., 2023). Más aún si se considera que la investigación sobre profesión docente aún no incorpora de manera sistemática la teoría de género dado el peso que tiene la consideración de la neutralidad (Yannoulas, 2013). La producción de conocimiento de los organismos de cooperación ha desarrollado algunos aportes, dada la particularidad de las políticas de género y educación sexual integral en ALyC: se trata de una agenda política construida desde los movimientos de mujeres y la diversidad sexual, el feminismo académico, y los organismos de naciones unidas, cuyas declaraciones internacionales y de principios -como los de Yogyakarta, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, entre otros- señalan metas políticas de igualdad que involucran directamente al sistema educativo y a la formación docente (UNESCO, 2019).

El análisis de las políticas de FC no puede eludir una mirada sensible al género que considere el bajo estatus histórico y global de la profesión docente (D'Angelo et al., 2023), la histórica feminización que caracteriza esta población en países del sur global (Yannoulas, 1994 y 2013; Miller, 1999; Bruns y Luque, 2015) y la expansión de la politización de las relaciones de género en la enseñanza, que ha ido produciendo ensamblajes de y a partir de las políticas educativas (Fuentes, 2024). Así, la incorporación masiva de las mujeres a la docencia, pero subordinada a sus supuestas cualidades femeninas en torno al cuidado, la educación de la prole y la crianza (International Task Force on Teachers for Education, 2023), con su consiguiente trabajo emocional (Downes, 2003), comienza a problematizarse desde los feminismos y la teoría de género. En distintos países se constata la mayor presencia de varones en los puestos de conducción escolar (Kubilius et al., 2023; Morgade, 2007) y en las asignaturas del nivel secundario más prestigiosas -las del área STEM (ciencias, tecnologías, ingenierías y matemática)- (International Task Force on Teachers for Education, 2023), con una escasa presencia de varones en la docencia (D'Angelo et al., 2023). El escenario es de una ausencia de diversidad en el plantel docente de las escuelas y una escasa representación de modelos para los estudiantes varones (Fuentes, 2021) lo que profundiza las brechas de género existentes.

En este trabajo asumimos una conceptualización del género de doble filo: por un lado, como una categoría nativa en uso, ensamblada en las políticas educativas de FC, donde "género" opera como paraguas conceptual que contiene temáticas vinculadas (prevención de violencias de género, derechos sexuales y reproductivos, educación sexual integral, convivencia, entre otras) y/o como criterio que fundamenta a las políticas. Por el otro, nuestra lente analítica de género resume sintéticamente aportes teóricos usualmente empleados en la investigación educativa como orden de género (Connell, 2001) o tecnologías de género (de Lauretis, 1987). Pues, aún provenientes de distintas tradiciones epistemológicas, estas conceptualizaciones combinan miradas estructurales sobre los condicionamientos y jerarquías de género, como aproximaciones específicas para entender la producción de la subjetividad generizada y los vectores de poder que la canalizan, naturalizan o transforman. Aplicado al campo de estudios aquí analizado, género problematiza las representaciones homogéneas sobre la docencia y da cuenta de desigualdades, condiciones y

³ Chan Arceo y Canto Herrera (2021) avanzan en la organización de los aportes de investigación sobre DPD y remarcen el peso de la mirada cualitativa en los estudios; Aguirre-Canales et al. (2021) encuentran enfoques mixtos en el caso de la investigación sobre FC en docentes de nivel inicial. Ninguno avanza o problematiza la feminización de la docencia, a diferencia de Matarranz que sí constituye un antecedente de revisión de literatura a nivel global (2023).

percepciones subjetivas; las políticas en ese marco constituyen dispositivos (Foucault, 2006), tecnologías (de Lauretis, 1987) y ensamblajes (Latour, 2008; Haraway, 2016) con la potencia de naturalizar, ordenar, problematizar y transformar aquellas condiciones y subjetividades.

Señalamos, finalmente, la necesidad de incorporar desde la región, una mirada interseccional (Crenshaw, 1991) sobre las desigualdades basadas en el género en intersección con la clase y la raza, consideraciones incipientes pero que, gradualmente, emergen en la investigación específica. Esto se vincula con la preocupación política sobre la equidad de género⁴, lente de análisis y acción en el desarrollo de algunas políticas de DPD y que asume un compromiso que, más allá de la descripción de las disparidades, se orienta a la identificación de estructuras, relaciones sociales y políticas más amplias que crean y perpetúan desigualdades arraigadas (Mitchell et al., 2024).

Enfoque y estrategia metodológica

En el relevamiento y análisis realizado se incluye literatura que trabaja bajo la categoría de Formación Continua o que bajo la categoría DPD pone el énfasis en esta dimensión, dado que en ALyC el término DPD no se ha hecho presente como categoría omnicomprensiva (Vezub, 2019). A lo largo del trabajo haremos mención, especialmente, al término formación continua, con la aclaración de que no se la considera una categoría dispersa sino una dimensión de un proceso más amplio.

Al igual que en otros estados del arte (Fuentes y Gamba, 2021), se mantuvo un criterio heurístico: la producción de conocimiento ampliamente entendida como producción de datos sistemáticos y empíricos sobre el tema (Fuentes, 2022). Por un lado, la que sigue criterios científicos estándar, en proyectos de investigación acreditados en los sistemas de ciencia, con marcos teóricos específicos y que se publica mediante la revisión por pares, por lo general en artículos de revistas científicas, libros y ponencias en congresos. Por el otro, la producción de conocimiento sistemática que no sigue necesariamente estándares científicos ni revisión de pares, pero que es rigurosa y explícita en la generación y organización de datos, y que es publicada por organismos internacionales y de cooperación bajo la forma de informes y documentos.

Bajo estas definiciones, se realizó una búsqueda de producciones que abordan al género, ya sea como lente analítica propia de la investigación y/o como categoría presente en las políticas de FC analizadas. Este criterio se sostiene en el supuesto de que el género ya se halla implicado en las políticas de FC en diversos países y regiones -más aún en los del Sur Global- debido a: 1) demandas propias de los movimientos feministas y de la diversidad sexual en torno a la inclusión del género en la enseñanza (Fuentes y Gamba, 2021); 2) el feminismo académico y la teoría de género en el campo universitario-científico, presente también en el campo de la investigación educativa (Ibid.); 3) la cooperación al desarrollo llevada adelante por organizaciones y países del norte global en sus estrategias para con el sur, que suele estar imbuida de un enfoque de género (Bobb, 2015).

Con el objeto temático así delimitado se procedió a la búsqueda mediante palabras clave combinadas: formación docente (continua); desarrollo profesional docente; género. La búsqueda se realizó en Google Scholar, Scielo y Redalyc, a los efectos de cosechar la investigación circulante en bases de datos regionales y globales. Búsquedas complementarias se hicieron en JSTOR y SAGE, aunque allí se recolectó literatura global. Complementariamente, y en función del conocimiento del campo en el equipo de investigación, se consultaron producciones de los

⁴ En la investigación que desarrollamos, se denomina GESI por sus siglas en inglés (Gender Equity and Social Inclusion) para referir a procesos de exclusión de condiciones, identidades de género y otras vinculadas que son incorporadas como marco y horizonte en torno a la equidad.

organismos de cooperación disponibles en sus páginas web (UNESCO, IPE-UNESCO; OEI; entre otros). La búsqueda se complementó mediante la revisión de la bibliografía de las publicaciones seleccionadas y se priorizaron producciones sobre ALyC. Se incluyen algunos trabajos que analizan políticas de FC en países del norte global o en otros, para comprender la interconexión de problemáticas comunes.

Se seleccionó un corpus de 55 trabajos que se ajustaban al objetivo inicial⁵, habiéndose excluido previamente trabajos sobre la formación inicial y formación docente continua de profesores de educación superior. También se excluyeron artículos de corte ensayístico o solamente prescriptivos. La interpretación se estructuró en tópicos que organizan las secciones de este artículo. El recorte temporal de las producciones abarca el lapso 2015-2025: la consideración de una década permite contar con información sobre la incorporación de la perspectiva de género en la FC a partir de que, ya hacia el 2014, la literatura identificaba como “nuevas temáticas” (Alliaud y Vezub, 2014, p. 41) a la educación sexual integral en la formación continua en el Mercosur, ante una FC donde predominaba la actualización disciplinaria-didáctica específica. Asimismo, en la última década, el género se transformó en un objeto contencioso para muchos países y contextos, dadas las resistencias globales y nacionales que emergen en torno a la teoría de género en el ámbito educativo (Barros Ximenez y Vaggione, 2024; Fuentes, 2024).

Género en la agenda global de la formación continua: la atención a las diversidades

La producción de conocimiento sobre FC en países del Sur Global encuentra al género como una lente cada vez más presente en la cooperación para el desarrollo (Bobb, 2015): las políticas de FC incorporan al género en función de las agendas de las organizaciones del norte global, como criterio para el financiamiento en países del sur. Se considera así al género como un factor (más) en la transformación social vía la profesionalización de los docentes. Y como un signo que da cuenta de la revisión realizada sobre los sistemas educativos en cuanto dispositivos y tecnologías de homogeneización y normalización: la perspectiva de género en la FC se fundamenta en el desafío que representan los contextos de enseñanza socialmente configurados por diversidades y diferencias -culturales, de género, de aprendizajes, de clase social, etc.- en las que los docentes se desenvuelven y que, además, son así entendidas por la cooperación (Bobb, 2015) y por las políticas nacionales, en articulación o subordinadas a esa agenda (Mitchel et al., 2024).

Los diagnósticos de UNESCO (Global Education Monitoring Report), producidos año a año, vienen señalando que los niños y niñas cuentan con docentes desigualmente formados para atender sus condiciones y posibilidades de aprendizaje, según región, país y contexto territorial, y vinculan las desigualdades en el logro de sus aprendizajes con las desigualdades en el acceso a la formación inicial y continua de sus docentes. A su vez, esas desigualdades se explican por el territorio, la clase y el género de estudiantes y docentes. En este sentido, preparar a la docencia para atender a las identidades diversas de sus estudiantes constituye una puerta de entrada para la legitimación del enfoque de género o del género como tema/contenido de la FC, ya sea como una cuestión relativa al ambiente de aprendizaje -sin violencias, seguro, sin discriminación, etc.- o como abordaje propiamente didáctico que implica decisiones sobre los contenidos a enseñar y las

⁵ Si bien existen métodos estandarizados para la producción de estados del arte -como el método PRISMA- (Ver: Tricco et. al, 2018 y la recopilación realizada por Forero, 2024), se siguió aquí un criterio flexible, que se organiza desde el objetivo de la investigación, el objetivo del relevamiento de la literatura específica, se conduce la búsqueda y relevamiento, se revisan los objetivos y se redefinen los criterios de selección en función de los hallazgos, para luego organizar la literatura en función de tópicos (inductivamente) analizables bajo el marco teórico con el que se trabaja en la investigación.

estrategias de enseñanza (D'Angelo et al., 2023).

Al mismo tiempo, la perspectiva de género emerge como problema identificado desde el campo académico sobre las políticas desarrolladas por los estados. Algunos análisis lo ubican en los fundamentos de la FC y en estrategias como la flexibilidad y la adaptación -a estilos de enseñanza, hábitos y posibilidades de los docentes que se forman-, pero sin mencionar las específicas desigualdades de género en la FC (Bobb, 2015). No obstante, sí se halla presente la caracterización demográfica de la fuerza de trabajo según género (SITEAL, 2021a). La diversidad o heterogeneidad (Wolfenden, 2022; Bobb, 2015) emerge cada vez con más claridad sobre la FC y los sistemas de DPD en general: en términos culturales, de “raza”, lingüísticos, condición de movilidad (ej. migrantes, refugiados), nacionalidad, clase social, y también de género.

Desde el marco teórico propuesto en este trabajo y el análisis a continuación, las políticas de FC se estructuran como prescripción, programas de gobierno para el gobierno de la población. Es decir, dispositivos para conducir y subjetivar cambios en dos campos del gobierno de la población, ensamblados por la diversidad/diferencia: la diversidad en el profesorado, y la diversidad en el estudiantado a cargo del profesorado. Se espera que las docentes accedan a la FC en función de sus condiciones, intereses y prácticas diversas, que se formen en criterios de diversidad para atender a una población escolar heterogénea y que, a la vez, sea receptiva a las demandas contextuales o situadas de la enseñanza (Vezub, 2019). Es allí donde la perspectiva de género permea en los DPD, siendo no sólo un interés de los organismos internacionales o de la academia, sino también un criterio que se legitima en función del diagnóstico sobre la heterogénea población estudiantil (UNESCO, 2018).

La emergencia de programas de formación continua destinados a la problematización de la enseñanza desde el género, posibilitó el abordaje de estos sesgos en los discursos y prácticas docentes (Gamba, 2018). Esta línea se profundizó con el apoyo del sistema de cooperación internacional con organizaciones como UNFPA y UNICEF, bajo los objetivos del desarrollo sostenible establecidos por la ONU para el quinquenio 2015-2030: alcanzar una educación de calidad, asumiendo que una de las condiciones para lograrlo es la igualdad de género.

La atención a la dimensión de género emerge también, de manera más indicial, en la explicitación de la división sexual del trabajo -jerarquías y subordinaciones (Connell, 2001)- que operan en la valoración del trabajo docente y, consiguientemente, de la formación a ellas/os destinada (Mark, et al., 2005) más allá del refuerzo de la lógica maternalista con que, implícita o explícitamente, fue concebido y organizado el perfil docente de nivel primario, sobre todo. Las nuevas demandas sobre el trabajo de enseñanza -métodos de enseñanza actualizados, atención a la diversidad, etc.-, implican una recarga de trabajo que refuerza la expectativa sacrificial de las docentes y satura sus horas diarias por fuera del tiempo frente al curso, proceso estructural en la región, que se incrementó durante la última pandemia (Gluz et al., 2021; Fuentes, 2020b; Servetto et al., 2022). El enfoque de género es concebido, cada vez más, como una herramienta de cambio, de problematización del bajo estatus de la profesión docente, que permite situar la demanda de formación en la diversidad como ensamblaje de discursos y tecnologías (ayudas económicas, programas globales, discursos y documentos, etc.) para producir cambios en las relaciones de poder naturalizadas.

El género como contenido de la FC

Los trabajos relevados apuntan, sobre todo, a identificar la presencia/ausencia del enfoque de género en la FC. La mayoría de los estudios revisados comparten una hipótesis: las y los docentes son motorizadores del cambio social y cultural, y requieren de formación en género para su

abordaje con estudiantes diversos. El eje en las investigaciones se concentra en la tarea multiplicadora de docentes como transmisores de un cambio cultural. Así, un primer conjunto de investigación tiene el foco puesto en el género como un dispositivo de cambio social, centrado en el contenido de la transmisión. En las últimas dos décadas, a propósito de las políticas educativas de género impulsadas por varios países (Báez, 2020; Bonder, 2021; Bonder et al., 2023), y concentradas en programas o estrategias de educación en sexualidad (Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, & World Health Organization, 2021; Cimmino et al., 2021; UNESCO, 2022), la presencia de temáticas de género en los contenidos curriculares comenzó a ser una preocupación, sostenida también por los organismos de cooperación ya señalada.

Se identifica así un punto de conexión entre dos lógicas de producción de conocimiento distintas, en cuanto ensamblajes entre innovaciones sociales, tecnologías y actores (Fuentes, 2024): por un lado, la propiamente académica que mira los efectos de las políticas sostenidas en un estatus quo, que la investigación ayuda a problematizar para comprender los factores y condiciones que la producen, como las antes señaladas. Por el otro, los 1) estudios que abordan como objeto a las políticas de género implementadas, en el caso que nos ocupa, con componentes de formación docente continua, formulados en términos de la “implementación”, y con el objetivo de identificar los alcances, grados o niveles de desarrollo; y las 2) investigaciones científicas sobre esas mismas políticas, desarrolladas con marcos teóricos más robustos.

Los aportes del conjunto 1) suelen avanzar con la descripción de los marcos normativos y adoptan categorías comunes a los estudios de políticas educativas realizados en clave de evaluación de la implementación. Esto implica una cierta ponderación en términos de avance, retroceso, desarrollo o límites que encuentran las políticas para lograr el alcance que declaman los marcos normativos o la prescripción de los programas. Por ejemplo, el informe de SITEAL (2021b) mapea el estado de situación e identifica programas de formación que promueven la igualdad de género en la educación, o para atender las violencias de género por medio de protocolos de actuación en distintos países de la región. El informe indica que, si bien los marcos normativos se muestran avanzados, no lo hacen en la misma medida los programas específicos de implementación. Plantea como desafíos la integración de una mirada interseccional, especialmente en lo que refiere a las niñas y mujeres indígenas y la diversidad sexual; las brechas en las trayectorias educativas de niñas, mujeres y personas con identidades disidentes; la segregación de las mujeres en áreas STEM y la continuidad de la violencia basada en género. El informe del LLECE de UNESCO (2021), se formula en los mismos términos: analiza las políticas de educación con enfoque de género en los países latinoamericanos clasificándolos en función del éxito, interrupción o desconocimiento sobre el “avance” de las políticas, entre las que se incluye la FC.

Esta perspectiva es útil para la investigación comparada y para comprender procesos políticos y obstáculos para su despliegue, que a menudo no se explican solo por lógicas del sistema educativo. Son trabajos que dan por hecho una asociación directa entre declaraciones y compromisos internacionales e implementación (gradual, secuencial) de políticas educativas. Esa naturalización hace que la clasificación de dificultades, obstáculos o tensiones políticas se entiendan como condiciones que impiden un “avance”. Los informes suelen presentar la identificación de desafíos y recomendaciones. El sintagma común que los organiza es la recomendación de políticas. Ya se trate de informes que abordan percepciones docentes sobre temáticas de género o sobre la ausencia de una perspectiva de género en la enseñanza, en la organización escolar, en los materiales pedagógicos, la recomendación común se centra en la formación docente continua. El supuesto que subyace es que la perspectiva de género ingresa a la vida de las escuelas no solo mediante su inclusión formal en los contenidos curriculares, sino por y a través de la FC.

En el subconjunto 2): el problema que se plantea más frecuentemente es la incorporación

del género en la práctica docente y su capacidad para transformar la experiencia escolar en términos de equidad y, más aún, la problematización de las relaciones de género entre docentes al interior de la institución educativa. Los marcos teóricos de los artículos, a diferencia de los informes, recuperan aportes de la epistemología y la pedagogía feminista para desarrollar una consideración más profunda tanto respecto al currículum oculto, como al trabajo sistemático de reflexión sobre los preconcepciones de docentes en temas de género. Puesto que, en definitiva, estas dimensiones serían las que guían las prácticas y reproducen un orden en las relaciones de género al interior de las escuelas, no sólo respecto a estudiantes sino también entre pares docentes (Morgade y Fainsod, 2015; Gómez et al., 2016; Kohen y Meinardi, 2016; Plaza et al., 2017; Gamba, 2018, entre otros⁶). Allí, la investigación se centra tanto en la FC sobre género y sexualidad desde una perspectiva didáctica general, como desde las didácticas específicas, con articulaciones entre campos teóricos que muestran efectos de relevancia en el alcance práctico de esas iniciativas. La investigación de Plaza et al. (2017) expone la utilidad de emplear un marco teórico consolidado en la investigación de la enseñanza, como es el Conocimiento Profesional del Profesorado, para comprender cómo sus creencias sobre el género y la sexualidad (en cuanto conocimientos más transversales de las disciplinas escolares) pueden incidir en sus prácticas, al permitir explicitar sentidos que operan desde el currículum oculto.

Las teorías y contenidos de género en sus múltiples expresiones (género, mujeres, diversidad sexual, sexualidad, coeducación) emergen como un tema “delicado” en la FC, con investigaciones que dan cuenta de la dificultad para su inclusión (en España, un estudio de Sánchez Torrejón, 2021). Una investigación sobre formación continua para el liderazgo escolar que incluyó temas de género muestra no solo la dificultad para hablar de género, sino también la necesidad de implementar estrategias de sociabilidad en el grupo que se está formando. Esto es así puesto que, la teoría de género, en cuanto involucra procesos personales, implicaría un trabajo emocional, así como cierto temor a confrontar con otros o a problematizar creencias y roles (Mohammed, 2015). Un estudio exploratorio de México (Romero, 2017), basado en entrevistas en profundidad, señala que si bien el 25% del profesorado de educación básica ha tomado al menos un curso respecto a la temática de género, asunto que sugiere reconocer el avance logrado, no se advierten transformaciones en las prácticas y las tensiones de género que persisten entre docentes. Estos aportes indican los vaivenes de las políticas de FC sobre género, en cuanto constituye una temática tanto necesaria como sensible para algunos contextos, dificultades que se presentan en el orden de las dimensiones subjetivas o identitarias de la docencia, y que instalan el interrogante sobre si considerarlas como barreras o como oportunidades para la formación. No toda formación diseñada para capacitar en temas de género incorpora al género y la perspectiva feminista en su modo de trabajo y organización (ver al respecto los aportes sobre el modelo en la próxima sección). El informe de Faur et al. (2015), sobre la implementación de la formación docente en ESI en Argentina, señala no sólo el alcance demográfico inédito de la capacitación, sino también las apropiaciones subjetivas de los/as docentes que allí participaron. Grupos pequeños o masivos no explican las diferencias en los efectos, sino más bien el tipo de propuesta y modo de trabajo colectivo que propicia.

En este sentido, la literatura analizada, muestra dos tendencias y epistemologías, que en ocasiones convergen en la investigación científica. La primera tendencia es la lógica positivista de presencias y ausencias, avance/desarrollo y dificultades/barreras. Este marco epistemológico, por lo general no explicitado como tal pero operante, se sostiene en una idea mecanicista de la implementación de políticas: si tal tema está presente o ausente, si su implementación avanza, se detiene o retrocede. Un límite al enfoque de presencia/ausencia refiere a lo prescripto en buena parte de las políticas y programas de educación en sexualidad, género o coeducación: la

⁶ Se dejaron afuera otras producciones por límites propios del tipo de publicación.

transversalidad de la perspectiva de género (Sciortino et al., 2024) y/o distintas categorías para nombrarla, que la investigación, en sus desarrollos futuros, debería incorporar de manera más sistemática para correrse de la mirada positivista.

La segunda tendencia es aquella que pone en juego la relación entre políticas y vidas en la escuela y da cuenta del atravesamiento de la formación con enfoque de género que ineludiblemente pasa por lo personal.

Modelos y trayectorias desde un enfoque de género

La investigación que se aboca al estudio del DPD, tanto en la región como en otras latitudes (Garet et al., 2001; Vaillant, 2019; Darling Hammond et al., 2017; Mitchel et al., 2024), identifica críticamente los límites a los modelos y formatos predominantes en distintos países: cursos en cascada enfocados en llegar al mismo tiempo y con la misma propuesta a una gran cantidad de docentes, considerados individualmente y sin tener en cuenta distintos perfiles. La crítica plantea la necesidad de cambiar la lógica lineal y la racionalidad instrumental de la capacitación, que no ha logrado trastocar las prácticas y que suele reforzar la lógica meramente credencialista en la FC. Así, desatiende condiciones y necesidades locales, situación que la perspectiva de género puede interrumpir (Mitchel et al., 2024). El mismo campo de dificultades identifican los estudios sobre FC en género en ALyC (Romero, 2017; Moreira et al., 2021): los obstáculos para institucionalizar el enfoque de género se vinculan con los límites que presenta la formación docente en este tema, cuando se centra más en contenidos que en prácticas y posicionamientos.

Asimismo, emergen las creencias sobre el género sedimentadas en la práctica en disciplinas escolares específicas, como la educación física: Marozzi et al. (2020) relevan discursos docentes durante capacitaciones en ESI que expresan resistencias a la clase mixta, en tanto incitación de tipo erótico. Identificamos aquí que algunos trabajos plantean dispositivos de FC que se centran en el intercambio entre pares mujeres (García García, 2021), con dinámicas de reflexión sobre la propia práctica, ejercicios introspectivos y otras dinámicas de trabajo colaborativo (Molina y López, 2019). También, estrategias que articulan la problematización de las experiencias y percepciones personales sobre género y sexualidad en dispositivos de FC sobre educación sexual integral (Gamba, 2018, 2022; Faur et al., 2015). Las políticas de FC sobre género, cuando son formuladas desde lo metodológico y operativo con una perspectiva género-feminista, involucran aquello que la FC sobre otros temas, luego de revisar los modelos masivos descontextualizados, persigue: las dimensiones experienciales del profesorado en relación con aquello sobre lo que se está formando, realizado de manera colectiva. De hecho, el trabajo colectivo también puede ser un soporte de relevancia cuando se implementan -o se autoorganizan- estrategias para acompañarse mutuamente en el recorrido por la FC.

La investigación en la región y en otros países del globo avanza así sobre una dimensión estructural en el orden de género: las condiciones para acceder a la FC profundizando en las trayectorias diferenciales de docentes varones y mujeres en sus recorridos de profesionalización. Un trabajo de Duncan (2013) sobre la trayectoria de directoras de escuela en Estados Unidos mostraba que, como las mujeres suelen tener más responsabilidades domésticas que los hombres, les resultaba más difícil la conciliación de la vida laboral y familiar. La investigación exponía que entre las directoras había más solteras, divorciadas o separadas, mientras que la mayoría de sus homólogos masculinos tenían cónyuges que asumían en gran medida la responsabilidad de los arreglos domésticos. En los países africanos, el estado de la cuestión de Mitchel et al. (2024) señala que “las mujeres participan menos en iniciativas de DPD que se realizan luego de la jornada laboral, fines de semana y los días feriados” (p.20), dadas sus responsabilidades naturalizadas en torno al

cuidado del hogar. A ello se le suman otras condiciones interseccionales como la localización en el ámbito rural, las dificultades para la movilidad o las situaciones de discapacidad. García García (2021) enuncia que entre la crianza, el traslado y transporte y el trabajo administrativo que se solicita en las instituciones educativas, las mujeres no cuentan con tiempo para continuar con estudios de actualización y, a partir de esto, propone estrategias de FC que asuman la sororidad como eje de la práctica “con espacios, para que ellas expresen su sentir y encuentren medios como la estructura, infraestructura, materiales didácticos, bibliográficos (...) u otros aspectos que contribuyan a la mejora educativa de las mismas y de manera colateral a su desarrollo y crecimiento profesional” (p.8).

Las estrategias feministas implementadas en torno al acceso/permanencia a la FC pueden incidir en la percepción sobre sí que tienen las docentes en relación con la posibilidad de realizar posgrados y en las condiciones para hacerlo. La investigación feminista y los estudios sobre cuidado (OIT, 2024), traen a la discusión sobre las políticas de FC y DPD dos aspectos centrales: la interrelación entre lo personal y lo profesional, es decir, la politización de las relaciones entre ambas dimensiones para la consideración del acceso y de la trayectoria de las docentes en su formación y profesionalización; y la introducción de estrategias y dispositivos de trabajo que intervengan sobre lo “personal” y el trabajo colectivo como eje para mejorar la incidencia, los efectos de la FC en términos de equidad (Barrientos et al., 2018). Lo corroboran otros estudios que encuentran a las prácticas reflexivas del profesorado como una acción ineludible para un DPD efectivo, ya que brindan la posibilidad de que los y las docentes analicen situaciones prácticas en diálogo con pares (Guzmán, 2012 en Marín- Cano et al., 2019).

Bobb (2015) señala que, en la consideración de la FC bajo una perspectiva crítica sobre la colonialidad, es necesario matizar y contextualizar la relación entre desarrollo y género como mandato y entender las lógicas de la región: así por ejemplo, la intención de las docentes de realizar una formación para mejorar su salario no debe ser vista de manera negativa o instrumental, dado que se trata en sí de un campo laboral mal remunerado. Antes bien, el DPD podría reconocer esa condición y, a su vez, tener en cuenta la relación entre la vida laboral y familiar. Asimismo, plantea la necesidad de problematizar la mirada negativa sobre la relación entre docencia y su asociación con la maternidad (segunda mamá): encuentra en las narrativas de las docentes que su posicionamiento como madres a menudo resulta en un impulso para continuar formándose y mejorar en su profesión. Aunque hay allí una ambigüedad que puede llevar a la sobrecarga, la perspectiva crítica sobre la relación entre género y trabajo en los países de ALyC resulta productiva para problematizar asunciones directas entre condición y posición de mujer, maternidad y subordinación. En definitiva, se trata de recuperar y ponderar desde la investigación las condiciones y preferencias que luego inciden en la trayectoria profesional, avanzando más en la comprensión local, decolonial, de las experiencias de FC.

Demandas y preferencias docentes

El enfoque de género en la FC emerge como una demanda del colectivo docente, como herramienta de abordaje de las diversidades y de acompañamiento para situaciones problemáticas que suceden en la escuela, con la expectativa de que su presencia incidirá en la mejora de la calidad educativa. Un informe de D’Angelo et al. (2023), que indaga en las prioridades identificadas por docentes de 85 países para la mejora educativa, sostiene que uno de los desafíos más frecuentemente señalados fue la profundización de temas de género en las capacitaciones docentes. Se destaca el dato en relación con la preocupación por la mejora en los modos de acompañamiento a estudiantes con discapacidades, comunidades indígenas, alumnos lgbtqi. Los contenidos de género y, más específicamente, la educación sexual integral, son interpretados como una

herramienta para apoyar la educación transformadora y abordar la violencia de género, también en otros estudios (Bonder, 2021).

En una revisión sistemática realizada por Matarranz (2023) a nivel global, e incluyendo formación inicial y las prácticas del profesorado, se plantea que las docentes tienden a poner el foco en la formación para diseñar sus clases, en mayor medida que sus pares varones. En general, la literatura coincide en que las docentes mujeres tienden a reconocer más que sus pares varones las desigualdades de género en la enseñanza, y también a incorporar la perspectiva en sus prácticas (Ibid.), lo que explicaría la mayor demanda o participación en la FC con enfoque de género.

En otros contextos por fuera de nuestra región, la investigación indica que, en los temas vinculados a las relaciones interpersonales, convivencia, bienestar y prevención de la violencia, se hallan diferencias en relación con la percepción de necesidades de formación. En el País Vasco, Álvarez et al. (2021) resaltan que las profesoras participantes en cursos de formación muestran una tendencia hacia temáticas vinculadas al bienestar, los cuidados y la convivencia; mientras que los varones participaban en FC sobre contenidos más técnicos y vinculados a la gestión y el liderazgo. El informe de D'Angelo (2023) indica demandas de docentes en formación sobre estereotipos de género -en países como El Salvador- combinada con actitudes de los mismos docentes y de las comunidades, que dificultan un abordaje de la educación sexual integral para la prevención de la violencia de género. En el mismo sentido, un estudio realizado en Belo Horizonte, Brasil, muestra que la FC se hace presente aún, cuando el contexto político nacional impugna la agenda de género y de la diversidad sexual⁷. Según Moreira et al. (2021), la demanda sobre estas formaciones se hace presente cuando los docentes son consultados y se enfrentan a problemas en el abordaje de la violencia de género en la escuela.

Las investigaciones revelan que las mujeres asumen una percepción más baja sobre sus propias capacidades que sus pares varones (Grimalt-Álvaro et al, 2020) quienes tienden a sobrevalorar sus capacidades y conocimientos en todas las áreas (Fong et al., 2016) y, aún más, en el ámbito tecnológico y digital (Webb-Williams, 2018), bajo una brecha digital de género de relevancia (Sillero & Hernández, 2019). En consecuencia, cuando son trasladadas al aula, “estas desigualdades pueden repercutir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, transfiriendo y perpetuando esta situación desigual en el alumnado” (p. 215), lo que profundiza la segregación de las mujeres en las áreas STEM.

Las diferencias en la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza ponderan la heterogeneidad del profesorado y, por tanto, la necesidad de políticas de FC que cuenten con una planificación adecuada al contexto, que supere los formatos preestablecidos y considere las brechas existentes en la docencia según género (Martínez Tessore, 2021; Brito, 2021). En ese sentido, avanza la producción de conocimiento desde un enfoque de género con evidencias que reportan tendencias a nivel mundial, regional y brechas de género en el acceso y uso de internet y la tecnología (BID, 2020; WE Forum, 2020). Lo que incide, según García-Leal et al. (2021), en la apertura de oportunidades, el mayor acceso a la información, mayor conectividad, mejores condiciones laborales y salariales. Es por ello que, merece una particular atención, el corpus de investigaciones sobre demandas y preferencias docentes en torno a FC sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Sin embargo, sobre el uso y acceso a FC con y sobre tecnologías más recientes -apps educativas, plataformas y entornos de enseñanza y formación, asistentes de inteligencia artificial- existe una vacancia significativa de la investigación con enfoque de género. También constituyen vacancia estudios que den cuenta de cambios subjetivos -tales

⁷ El estado del arte de sobre investigaciones en políticas educativas neoconservadoras de Voss (2022), muestra el peso de la acusación de ideología de género en las políticas brasileras en la última década, vinculada a su vez al movimiento *Escolas sem partido*, políticas que incluyen desde cuestiones curriculares, formación docente y la enseñanza en las escuelas.

como la autopercepción de capacidades, habilidades, y de posicionamientos- y de prácticas de enseñanza una vez que los y las docentes atraviesan políticas de FC género-sensibles, tales como se producen en otras regiones (Li, 2015). Resta construir una práctica de medición sobre los cambios producidos por la FC, antes y después de su implementación.

Cabe destacar que, la formación continua orientada a mejorar las competencias digitales, se dirige, sobre todo, al profesorado de educación secundaria y superior -niveles que cuentan con mayor presencia masculina- y no tanto así a docentes de nivel inicial y primaria que son, a su vez, los niveles históricamente más feminizados. Esta situación también contribuye a una profundización en la brecha digital de género (Hurtado-Mazeyra et al., 2025).

Conclusiones

La incorporación del género en las políticas de formación continua en América Latina y el Caribe está presente con aportes específicos, nudos problemáticos y vacancias significativas. Si bien el género logró instalarse en la agenda global y en la oferta de FC como parte de las iniciativas de cooperación internacional, las demandas sociales y la institucionalización de políticas que abordan -con matices locales, la educación integral en sexualidad y otras temáticas conexas-, éstas no alcanzan a trascender dos lógicas que nos interesa precisar. Una instrumental y contenidista que asocia la FC en género como herramienta para la resolución de la conflictividad escolar y la violencias, pero no problematiza las desigualdades estructurales ni redefine las prácticas -problema común detectado en la investigación sobre DPD-; y otra vinculada a la lógica presencia/ausencia del enfoque de género, que no contribuye a una complejización en los modos en que se incorpora el género como lente para el diagnóstico de la población destinataria y desarrollo de la formación continua y el DPD.

La constante y clara feminización de la docencia y la histórica construcción simbólica en torno a la condición de segunda mamá se tensiona con la profesionalización y la desplaza a políticas de formación continua orientadas al cuidado y la atención del otro, que pueden reproducir una lógica maternalista. Mientras tanto, los varones no solo quedan por fuera de esta dinámica, sino que orientan su formación a cursos de liderazgo que enriquecen su profesionalización. Así, la FC y el DPD están íntimamente ligados con un orden de género: los varones no solo ocupan más posiciones de gestión y conducción, sino que, sin una reorientación de la política de FC, ésta puede reforzar la tendencia a la reproducción de la jerarquía masculina en una profesión altamente feminizada, si no incorpora un enfoque de género que busque transformar esas jerarquías e investigar esa transformación. En otros contextos -como en el africano (Mitchel et. al, 2024)- se está avanzando en el registro y estudio del acceso al DPD según género, como modo sistemático de construir agenda que incida en la elaboración de nuevas estrategias que lo alojen como una condición de relevancia en las políticas de FC. El continuo ensamblaje entre investigación y agenda de políticas en ALyC parece ir en esa dirección: en la problematización constante de las desigualdades de género en la FC, tanto aquella que forma sobre género, como la que se despliega sobre otros tópicos.

La investigación sobre políticas de FC con enfoque de género muestra un aporte específico al campo de estudios sobre FC y DPD, y como aprendizaje, a las mismas políticas que se ocupan de ello. El foco en lo experiencial y colectivo, que forma parte del proyecto feminista de problematización colectiva de lo personal como político, y la emergencia de estrategias feministas, como el armado de redes de apoyo y sostén, señalan algo más que coincidencias con la revisión crítica que la literatura sobre DPD ha hecho sobre los modelos estandarizados y masivos. Constituye un aporte organizativo, político y pedagógico sobre cómo abordar las desigualdades de

género que se transforman en diferencias estructurales y se materializan en percepciones subjetivas sobre capacidades que pueden ser transformadas.

Si la literatura global muestra que las docentes tienden a involucrarse más en el abordaje de los problemas de la enseñanza y demandan más formaciones que atiendan a esa resolución, el campo de la FC y el DPD se revela además como un campo potente para comprender la globalidad de la estructura de poder de género, que se halla intrínsecamente vinculada a la estructuración pedagógica de las escuelas y del trabajo docente: el patriarcado, el androcentrismo, se manifiesta en el DPD como status quo, pero también como política de cambio para el ensamblaje de articulaciones y relaciones de género que operen como palanca, como tecnologías de género. En este sentido, se detecta un consenso: el género vincula a la FC con proyectos políticos de transformación cultural, que involucran tanto a docentes como estudiantes. Como dice Imbernón (2020), no precisamente para las políticas de género, sino para el campo de la FC: el cambio educativo -su mejora en la equidad, en la calidad- debería poder formularse como proyecto político y la FC como un medio para ello, no a la inversa.

La inclusión de la perspectiva de género en el DPD abona a una mirada más general en este campo político y de estudios: la atención no debe estar puesta solo en el diseño de la política en sí, sino en cómo los destinatarios se vinculan con ella desde sus condiciones, preferencias, creencias e identidades. Más, si se asume que el DPD debe realizarse con los docentes y no contra ellos (Mitchel et al., 2024). No se trata solo de demografía, sino de una perspectiva político-cultural. La participación, la contextualización, el trabajo reflexivo y colectivo son categorías y herramientas también provistas por el enfoque de género, que abre una agenda para documentar las múltiples vacancias detectadas en la organización de la desigualdad en la FC.

Referências

Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Según, N. A., & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: Una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111.

Alliaud, A., & Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR: Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46.

Álvarez, M. Á. R., Urrutxi, L. D., & Loroño, M. A. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(Especial), 60-74.

Báez, J. (2020). Escenas contemporáneas de la educación sexual en Latinoamérica: Una lectura en clave feminista. *Mora*, (25), 219-226.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2020). ¿Desigualdades en el mundo digital? Brechas de género en uso de las TIC. Banco Interamericano de Desarrollo.

Barrientos, P., Andrade, D., & Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuaderno de Educación*, 81, 1-13.

Bobb, D. (2015). Deconstructing continuous teacher education through the lens of gender equality. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, 40(3), 62-85.

Bonder, G. (2021). Igualdad de género y educación media en América Latina y el Caribe: Estadísticas, políticas e investigaciones. FLACSO Argentina.

Bonder, G., Benedetti, A., García Delgado, D., Scopinaro, N., Fuentes, S., Cimmino, K., Enzenhofer, E., Soto Pimentel, V., Martínez Araujo, Z., Rada Schultze, F., Benedetti, A., Canelo, P., & Loza, J. (2023). La igualdad de género en Argentina: Avances, tensiones y propuestas en un escenario de transformaciones complejas. En A. G. Fernández & C.

Beramendi (Comps.), Políticas públicas de igualdad de género en América Latina y el Caribe en el siglo XXI: Nuevos protagonismos y viejos dilemas en tiempos de incertidumbre (pp. 15-46). FLACSO.

Brito, A. (2021). Reconfiguraciones de la enseñanza: Notas para pensar la docencia y su formación en el uso pedagógico de las TIC. *Propuesta Educativa*, 2(56), 40-56.

Bruns, B., & Luque, J. (2014). Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean. World Bank Publications.

Chan Arceo, C., & Canto Herrera, P. (2021). Concepto y términos relacionados con el desarrollo profesional docente: Una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 0(25.1), 231-250.

Cimmino, K.; Rossi, D., & Corona, E. (2021). *Estado del arte de la Educación Integral de la sexualidad en América Latina*. 2021

Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas (Col)*, (14), 156-171.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

D'Angelo, S., Cameron, L., Assane Igodoe, A., & Sheria Nfundiko, J. (2023). Supporting teaching to improve teaching and learning: A GPE KIX scoping study working paper. Global Partnership for Education.

Darling-Hammond, L., Berry, B., & Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 57–77.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.

De Lauretis, T. (1987). Technologies of gender. En *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction*. Indiana University Press.

Downes, A. (2003). Gender and the elementary teaching service in Barbados, 1880–1960. In E. Barriteau (Ed.), *Confronting power, theorizing gender* (pp. 303–323). University of the West Indies Press.

Duncan, H. E. (2013). Exploring gender differences in US school principals' professional development needs at different career stages. *Professional Development in Education*, 39(3), 293–311.

La investigación sobre profesionalización y formación docente continua desde la perspectiva de género...

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?. Banco Interamericano de Desarrollo.

Faur, E., Gogna, M., & Binstock, G. (2015). La Educación Sexual Integral en la Argentina: Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015). Ministerio de Educación, Argentina.

Fong, W., Barrios, R., & Sierra, C. (2016). Estrategia de investigación formativa en educación tecnológica: El caso del Proyecto Integrador. Itinerario Educativo: Revista de la Facultad de Educación, 30(67), 103-121.

Forero, E. (2024). Metodología para la revisión sistemática de literatura crítica sobre los desarrollos. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 1007–1025.

Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio y población: Curso en el College de France 1981-1982. Fondo de Cultura Económica.

Fuentes, S. (2020a). Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes. *Propuesta Educativa*, 1(53), 121-124.

Fuentes, S. (2020b). Mujeres, asistencia y demandas educativas ante la suspensión de la presencialidad escolar en la Argentina. En CEPAL, *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19: La experiencia en la Argentina* (Documentos de Proyectos LC/TS.2020/153). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46453-cuidados-mujeres-tiempos-covid-19-la-experiencia-la-argentina>

Fuentes, S. G. (2021). Escuela, pobreza y género en la Ciudad de Buenos Aires. Políticas y percepciones docentes en la educación diferenciada según “sexo”. *Cuadernos de Educación*, 19, 59-74. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34127>

Fuentes, S. (2022). El conocimiento sobre la educación secundaria en la Argentina: la Base RIES como lente e intervención en el campo. *Revista del IICE*, 50, 25-40. doi: 10.34096/iice.n50.11264

Fuentes, S. G., & Gamba, C. (2021). La investigación sobre género, sexualidades y cuerpos en la educación secundaria argentina: Un estado de la cuestión. *Sudamérica : Revista de Ciencias Sociales*, 0(15), 345-371. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/4714/5807>

Fuentes, S. (2024). Innovación educativa y educación sexual integral (ESI). Una mirada epistemológica para analizar el cambio en la educación. En: Sebastián Fuentes y Carolina Gamba (eds.), *Educación y género en movimiento. Transformaciones recientes en políticas y prácticas*, FLACSO Argentina, Ediciones Tornasol.

Gamba, C. (2018). *La reflexión sobre nosotros/as mismos/as: los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno* (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.).

Gamba, C. (2022). “Empezar por casa”: Reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 32(2), 71-82.

Gárate Carrillo, M. I., & Cordero Arroyo, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 209–221.

García García, N. (2021). La sororidad como vía para la formación docente en mujeres. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(SPE1).

García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J., Romero-Rojas, J., & Berrón-Castañón, L. (2021). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 100(2).

Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, E., & Joon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(3), 915-945.

Gluz, N., Vecino, L., & Martínez del Sel, V. (2021). ¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente en el nivel secundario bonaerense. *Revista IRICE*, (40), 141–170.

Gómez, S., Ayuste, A., Menéndez, M., & Merino, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 117–140). Universitat de Vic–Universitat Central de Catalunya.

Grimalt-Álvaro, C., Usart, M., & Esteve-González, V. (2020). La competencia digital docente en la formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: Estudio de caso. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 214-224). Octaedro.

Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.

Hurtado-Mazeyra, A., Mendoza-León, O., Zeballos-Herrera, V., & San Martín Zapatero, A. (2025). Brechas en la competencia digital del profesorado de educación infantil en el Perú. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 100(NE), 111-129.

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado: Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Curriculum*, 33, 49–67.

International Task Force on Teachers for Education. (2023). *Women in teaching: Understanding the gender dimension*. UNESCO.

Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, & World Health Organization. (2021). *El camino hacia la educación integral en sexualidad: Informe sobre la situación en el mundo*. UNESCO.

Kohen, M., & Meinardi, E. (2016). Las situaciones escolares en escena: Aportes a la formación docente en educación sexual integral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1047–1072.

Kubilius Monteiro, M., & Altmann, H. (2023). Homens na educação infantil no Brasil: Ascensão à direção escolar e distanciamentos necessários. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(33).

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*.

- Li, Y. (2015). Is teacher professional development an effective way to mitigate teachers' gender differences in technology? Results from a statewide teacher professional development program. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 21–26.
- Mark, P., Joseph, R., & Remy, C. (2005). A harmonised policy framework for teacher education in the Caribbean. Trinidad and Tobago.
- Marozzi, J., Boccardi, F., & Raviolo, A. (2020). Malestares y resistencias frente a las interpelaciones de la Educación Sexual Integral. Un análisis del posicionamiento de docentes de educación física. *Educación Física y Ciencia*, 22(4), 150.
- Martínez Tessore, A. L. (2021). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. *Propuesta Educativa*, 2(56), 11-27.
- Miller, E. (1999). Teacher development in the Caribbean.
- Mitchell, R., Ayinselya, R., Barrett, A., Cortez Ochoa, A., David, O., Imaniriho, D., Nwako, Z., Reda, N., & Singh, M. (2024). Teacher professional development in Africa: A critical synthesis of research evidence. CIRE.
- Mohammed, J. (2015). Giving gender sustainable power: Exploring critique of theories of educational leadership. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, 40(3), 118-137.
- Molina, C. A., & López, F. S. (2019). Trabajo colaborativo docente: Nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educacional*, 23.
- Moreira, M., Jayme, J. G., Alves, C., Souza, M., & Coelho, N. (2021). Relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte: Formação docente continuada. *Psicologia em Estudo*, 26, e47746.
- Morgade, G. (2007). Burocracia educativa, trabajo docente y género: Supervisoras que conducen “poniendo el cuerpo”. *Educação e Sociedade*, 28(99), 400–425.
- Morgade, G., & Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista del IICE*, (38), 39–62.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2024). Las personas trabajadoras de América Latina con responsabilidad de cuidados: Una mirada regional al Convenio núm. 156. Oficina Internacional del Trabajo.
- Plaza, M. V., González, L., & Meinardi, E. (2017). Potenciar el desarrollo profesional docente a través de la reflexión metacognitiva de las creencias acerca de la sexualidad y el género. En 27 Encuentros de didáctica de las ciencias experimentales: 7, 8 y 9 de septiembre, Badajoz (pp. 1287–1294). JL Bravo Galán.
- Romero, L. P. (2017). Formación docente y género: Un campo en construcción. En II Congreso Metropolitano de Formación Docente. Universidad de Buenos Aires.
- Sánchez Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1).

Sciortino, M., Amilibia, I., & Gulino, M. (2024). La perspectiva de género en la formación continua de docentes en la Provincia de Buenos Aires: Notas preliminares de investigación. En III Jornadas de Género y Diversidad Sexual (GEDIS) (La Plata, 4 y 5 de octubre de 2018).

Sillero, S., & Hernández, C. (2019). Libro Blanco de las mujeres en el ámbito tecnológico. Ministerio de Economía y Empresa.

Servetto, S., Fuentes, S., Balaguer, F., Tavella, M. E., Cuchan, N., Agüero, M., Belmes, A., Galarza, C., Grigioni, A., Lastra, A., Moro Eik, L., Pellizzari, L., Sanchez Escalante, C., Suertegaray, F. y Yapur, J. (2022). Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión. *RELAPAE*, (16), 14-26. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1326>

SITEAL (2021a). Panorama regional. Docente. SITEAL, Buenos Aires. <https://siteal.iiep.unesco.org/eje/docentes>

SITEAL. (2021b). Panorama regional. Educación y género. SITEAL, Buenos Aires. <https://siteal.iiep.unesco.org/eje/pdf/1211>

Terigi, F., Diker, G., Briscioli, B., & Lifschitz, C. (2015). Políticas hacia el sector docente. Manantial.

Tricco, A., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Levac, et al. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473.

UNESCO. (2015). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual.

UNESCO. (2018). Global Education Monitoring Report Gender Review 2018: Meeting our commitments to gender equality in education. UNESCO.

UNESCO, & Fundación SM. (2025). Informe Mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión. UNESCO y Fundación SM.

UNESCO. (2019). From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education.

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

Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina: Dilemas y desafíos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35–52.

Vezub, L. (2019). Las políticas de formación docente continua en América Latina: Mapeo exploratorio en 13 países. IIPE Unesco, Oficina para América Latina. SITEAL.

Voss, D. M. da S. (2022). Práticas de interpretação e tradução na produção científica do neoconservadorismo e das políticas educacionais neoconservadoras. *Revista De Estudos Teóricos Y Epistemológicos En Política Educativa*, 7, 1–22. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.7.20704.010>

Webb-Williams, J. (2018). Science self-efficacy in the primary classroom: Using mixed methods to investigate sources of self-efficacy. *Research in Science Education*, 48(5), 939-961.

World Economic Forum (WEForum). (2020). Global Gender Gap Report 2020. World Economic Forum.

Wolfenden, F., Buckler, A., Santos, C., & Mittelmeier, J. (2018). Education Workforce Initiative: Initial research.

Wolfenden, F. (2022). TPD@Scale: Designing teacher professional development with ICTs to support system-wide improvement in teaching. Foundation for Information Technology Education and Development, Inc., Philippines.

Ximenes, S. B., & Vaggione, J. M. (2024). Gramáticas del derecho en tensión: las disputas por la educación pública en Brasil. *Educação & Sociedade*, 45, e275546.

Yannoulas, S. (1994). Educar: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930). Kapelusz.

Yannoulas, S. C. (Coord.). (2013). Trabalhadoras – Análise da feminização das profissões e ocupações. Editorial Abaré.

Recibido: 30/08/2025

Versión corregida recibida: 13/10/2025

Aceptado: 15/10/2025

Publicado online: 05/11/2025