

NOTE DE SYNTHÈSE | 3



LES DÉFIS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

POUR UNE PÉDAGOGIE DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉGALITÉ
LE GENRE EN AMÉRIQUE CENTRALE ET DANS LES CARAÏBES

À propos de ce rapport

SUMMA - KIX LAC © Tous droits réservés 2023

Ce document a été élaboré dans le cadre de la Communauté de pratique sur la perspective de l'égalité des genres dans l'éducation publique qui s'est déroulée entre août 2022 et février 2023 sous la coordination du Centre d'échange de connaissances et d'innovation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (KIX LAC).

Auteurs: Fernanda del Pozo Valdés et Maciel Morales Aceitón, chercheurs SUMMA - KIX LAC.

Rédaction générale: Raúl Chacón, directeur de KIX LAC, Mar Botero, responsable du programme de mobilisation des connaissances de KIX LAC et Carolina Osorio Alzate, responsable de la communication de KIX LAC.

Collaborateurs: Yeny Rivas, Celia Querubina Cañas Menjívar, Gabriela Arrunátegui Martínez, Nidia Milena Sevilla Lúquez, Noe Palomares Peña, Silvia Marlene Campos de Rivera, Taniuska Gutiérrez et María José Sepúlveda, directrice de l'évaluation des programmes et des politiques éducatives à SUMMA.

Recommandation pour citer ce document KIX LAC (2023). Rapport politique n° 3. Défis de la formation des enseignants pour une pédagogie axée sur l'égalité des sexes en Amérique centrale et dans les Caraïbes. Edité par SUMMA - KIX LAC. Santiago du Chili.

Conception graphique et mise en page : Gabriela Ávalos. Photographies par GPE.



Ce travail est soumis à une [licence internationale Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Ce travail a été soutenu par le Partenariat mondial pour l'éducation et le Centre de recherches pour le développement international du Canada. Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement celles de l'OECO, du CRDI ou de leurs conseils d'administration.

À propos de KIX

L'initiative KIX vise à mettre en relation l'expérience, l'innovation et l'expertise des partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) afin d'aider les pays en développement à construire des systèmes éducatifs plus solides. Grâce au partage et au financement de solutions et d'innovations éprouvées, KIX (a) veille à ce que les solutions fondées sur des données probantes atteignent les décideurs nationaux et alimentent directement les processus de dialogue et de planification; (b) développe et renforce les capacités de production, d'intégration et de mise à l'échelle des connaissances et de l'innovation dans les pays partenaires du GPE.

À cette fin, le KIX a créé des centres régionaux dans différentes régions, où les partenaires se réunissent pour partager des informations, des innovations et des bonnes pratiques. KIX est également un mécanisme de financement qui fournit des subventions mondiales et régionales pour investir dans la production de connaissances et l'innovation, et pour développer des approches qui ont fait leurs preuves. Le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) est l'agent subventionnaire de KIX.

Mené par SUMMA en partenariat avec l'OECS, KIX LAC œuvre depuis avril 2020 pour soutenir le développement des systèmes éducatifs des pays partenaires et contribuer à garantir le droit à l'éducation en Dominique, au Salvador, à la Grenade, au Guatemala, au Guyana, en Haïti, au Honduras, au Nicaragua, à Sainte-Lucie et à Saint-Vincent-et-les-Grenadines. Pour atteindre ses objectifs, KIX LAC a défini trois piliers:

- (I) la hiérarchisation de l'agenda politique en matière d'éducation;
- (II) la mobilisation et l'échange de connaissances;
- (III) le renforcement des capacités régionales et locales.

À propos de SUMMA

SUMMA est le premier laboratoire de recherche et d'innovation en éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes. Il a été créé en 2016 par la Banque interaméricaine de développement (BID), avec le soutien des ministères de l'éducation du Brésil, du Chili, de la Colombie, de l'Équateur, du Mexique, du Pérou et de l'Uruguay. Depuis 2018, les ministères du Guatemala, du Honduras et du Panama l'ont également rejoint. Sa mission est de contribuer et d'accroître la qualité, l'équité et l'inclusion des systèmes éducatifs dans la région, en améliorant le processus de prise de décision des politiques et des pratiques éducatives. Afin de remplir sa mission, SUMMA organise ses actions en trois piliers stratégiques pour promouvoir, développer et diffuser (1) la recherche de pointe visant à diagnostiquer les principaux défis de la région et à promouvoir des agendas de travail partagés, (2) l'innovation dans les politiques et les pratiques éducatives visant à fournir des solutions aux principaux problèmes éducatifs de la région, et (3) des espaces de collaboration qui permettent l'échange entre les décideurs politiques, les chercheurs, les innovateurs et la communauté scolaire, sur la base d'un agenda régional partagé.

À propos de l'Organisation des États des Caraïbes orientales (OECO)

L'Organisation des États des Caraïbes orientales (OECO) a été créée en 1981 en tant qu'organisation intergouvernementale afin de promouvoir la coopération, l'harmonisation et l'intégration entre ses États membres.

L'OECO a développé une quantité considérable de partage de connaissances et d'assistance technique directe entre les ministères de l'éducation. Elle a également participé à la stratégie régionale en matière d'éducation et a soutenu la planification et les processus participatifs. À cet égard, l'OECO joue un rôle de premier plan auprès des États des Caraïbes, notamment en soutenant les pays appartenant à ce territoire: la Dominique, la Grenade, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines. En tant que partenaire actuel du GPE, l'OECO a dirigé la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation dans ces États.

Glossaire des acronymes et abréviations

ALC | Amérique latine et Caraïbes.

CLADE | Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation.

ERCE | Évaluation régionale de l'apprentissage du Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation de l'UNESCO.

GPE | Partenariat mondial pour l'éducation.

PAR | Recherche-action participative.

CRDI | Centre de recherche sur le développement international.

KIX LAC | Échange de connaissances et d'innovations pour l'Amérique latine et les Caraïbes.

OECS | Organisation des États des Caraïbes orientales.

OMS | Organisation mondiale de la santé.

UNESCO | Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

ONU | Organisation des Nations unies.

Remerciements

Nous remercions les collaborateurs de la communauté de pratique KIX LAC sur le genre: Celia Querubina Cañas Menjivar, Gabriela Arrunátegui Martínez, Nidia Milena Sevilla Lúquez, Noe Palomares Peña, Silvia Marlene Campos de Rivera, Taniuska Gutiérrez, qui ont apporté des informations et des réflexions sur les questions de genre dans les systèmes éducatifs de la région. Nous remercions Francisca Donoso, Nicolás Fuentes et Antonia Letelier pour leur soutien dans la recherche bibliographique.

Nous remercions également Nelsy Lizarazo, Mariela Zelada, Lisa Sargusingh-Terrance, Charmaine Bissessar, Germain Anthony et Nadette Langford pour leurs précieux commentaires.

Enfin, nous tenons à remercier Yeny Rivas Medrano, défenseur de l'égalité des sexes au Salvador, pour ses contributions essentielles et sa générosité dans le partage de ses connaissances et de ses expériences, ainsi que pour la co-organisation de cet espace qu'a été la communauté de pratique sur la perspective de l'égalité des sexes dans l'éducation publique.

Introduction

Ce document de travail a été élaboré dans le cadre de la communauté de pratique sur la perspective de l'égalité des genres dans l'éducation publique qui s'est déroulée entre août 2022 et février 2023 sous la coordination du Centre d'échange de connaissances et d'innovation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (KIX LAC, 2020).

Les communautés de pratique peuvent être considérées comme des groupes de personnes qui partagent un intérêt pour quelque chose qu'elles font et qui interagissent régulièrement afin d'apprendre à mieux le faire (Wenger, 2015), ce qui permet de comprendre l'apprentissage comme un processus intrinsèquement social, qui se construit dans l'interaction et ne peut être détaché du contexte. L'objectif de cette communauté de pratique était de créer un espace permettant l'échange d'expériences et de connaissances entre ses membres sur les questions de genre dans l'éducation, sur la base des défis auxquels les pays sont confrontés dans ce domaine. Ce document est basé sur une revue de la littérature pertinente, ainsi que sur la collaboration des membres de la communauté de pratique qui ont partagé leurs expériences en matière de formation des enseignants sur leur territoire et leurs recommandations pour une pédagogie prenant en compte la dimension de genre.



Tout d'abord, le document aborde le problème des écarts, des inégalités et de la violence entre les sexes dans les systèmes éducatifs d'Amérique latine et des Caraïbes, en soulignant le rôle des enseignants en tant que médiateurs dans la résolution de ces problèmes. Les disparités entre les sexes en matière d'accès et de

permanence dans le système éducatif, les préjugés sexistes dans les programmes, les inégalités et les attitudes des enseignants à l'égard des garçons, des filles et de la dissidence sexuelle sont présentés comme quelques-uns des domaines dans lesquels ces inégalités entre les sexes et la violence sont reproduites dans les systèmes éducatifs de la région. Ensuite, des informations générales sont présentées et les politiques publiques sont analysées, en réfléchissant à l'articulation entre l'espace où la connaissance est générée et partagée, la salle de classe et l'enseignant, en soulignant que les salles de classe sont des lieux privilégiés pour les processus d'enseignement et d'apprentissage, et que les enseignants jouent un rôle clé dans la régulation de ces espaces.

L'importance de la formation des enseignants dans une perspective de genre est également discutée, en présentant quelques stratégies qui pourraient contribuer à cette perspective, telles que la réflexion critique sur les pratiques d'enseignement, l'inclusion de contenu et de méthodologies avec une perspective de genre dans le programme d'études, et la promotion de pratiques pédagogiques inclusives et non-discriminatoires. Par la suite, quelques initiatives de formation des enseignants avec une perspective de genre sont identifiées dans les pays qui font partie du KIX LAC: Dominique, El Salvador, Grenade, Guatemala, Guyane, Haïti, Honduras, Nicaragua, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines.

Le besoin de cadres réglementaires dans la région qui promeuvent l'inclusion de la perspective de genre dans l'éducation et qui incluent la formation des enseignants dans ce domaine est soulevé. Enfin, des conclusions sont présentées et quelques recommandations sont partagées, soulignant le besoin de politiques et de stratégies qui promeuvent la formation des enseignants dans la perspective du genre, ainsi que l'importance de cette formation qui doit être complète et transversale. La mise en œuvre de programmes et de projets qui promeuvent l'égalité des sexes dans l'éducation est également recommandée, de même que la nécessité de disposer de ressources et de matériels éducatifs qui abordent cette question de manière adéquate. Enfin, l'importance d'impliquer l'ensemble de la communauté éducative dans la construction de systèmes éducatifs plus inclusifs et équitables est soulignée.



1) Exposé du problème: écarts, inégalités et violence entre les sexes dans les systèmes éducatifs d'Amérique latine et des Caraïbes et rôle des enseignants en tant que médiateurs.

La réduction des disparités entre les sexes et la prise en compte adéquate de la diversité dans la région semblent être l'un des principaux défis de l'éducation dans la région (KIX-LAC, 2020). L'inégalité et la violence entre les sexes sont reproduites dans différents domaines des systèmes éducatifs, notamment l'accès et la permanence dans le système éducatif, les préjugés sexistes dans les programmes, l'inégalité dans la sécurité scolaire et les attitudes des enseignants à l'égard des garçons, des filles et de la dissidence sexuelle (UNESCO, 2020). D'autre part, l'objectif de développement durable 4 (ODD 4) "Une éducation de qualité" comporte deux cibles associées à l'équité entre les sexes, la première liée à l'égalité d'accès des hommes et des femmes à l'enseignement postsecondaire (technique et universitaire); et la seconde, plus générale, liée à l'élimination des disparités entre les sexes dans l'éducation, en assurant l'égalité d'accès à tous les niveaux de l'éducation (Nations unies, 2015). L'approche de genre dans l'éducation est donc comprise dans une perspective d'équité et de droits de l'homme, où l'école devrait être un espace d'égalité et d'inclusion pour tous les enfants et adolescents (UNESCO 2019, 2020).

Selon l'Organisation mondiale de la santé, *le genre fait référence aux rôles, caractéristiques et opportunités socialement définis qui sont considérés comme appropriés pour les hommes, les femmes, les garçons, les filles et les personnes aux identités non binaires* (OMS, 2022). Le genre est donc un élément constitutif des relations sociales basées sur les différences qui distinguent les sexes; il façonne également les relations de pouvoir historiques et socioculturelles entre les femmes et les hommes (Scott, 2013).



L'éducation scolaire, en tant que pratique sociale, est façonnée par les mêmes structures que celles qui organisent les sociétés, l'une d'entre elles étant le genre, de sorte que des relations médiatisées par le genre sont nécessairement produites dans les écoles (Connell, 2010). C'est pourquoi il est si important d'observer ces relations dans les espaces éducatifs, en analysant en profondeur la manière dont les écoles reproduisent les normes et les stéréotypes de genre (sexisme) par le biais de différents mécanismes, tels que le programme d'études, l'organisation des espaces, les rôles attribués aux garçons et aux filles, et l'inclusion d'autres genres et de sexualités non hétéronormatives dans les espaces éducatifs. Parallèlement, il est nécessaire de s'attaquer aux lacunes et aux inégalités en matière d'accès, de continuité et de résultats scolaires pour les garçons et les filles dans les écoles.

En termes d'accès à l'éducation, ce sont historiquement les filles, en particulier dans les secteurs de plus grande vulnérabilité socio-économique, qui ont eu le plus de difficultés à accéder à l'école et qui sont les plus exposées au risque de désengagement éducatif pour différentes raisons. Toutefois, au cours des dernières décennies, cet écart s'est réduit et aujourd'hui, dans de nombreux pays, ce sont les garçons et les jeunes hommes qui risquent le plus de voir leur trajectoire éducative interrompue et de ne pas terminer l'enseignement secondaire (Opazo et Villalobos, 2022).

Le [rapport GEM 2020 sur l'inclusion éducative en Amérique latine et dans les Caraïbes](#), préparé par SUMMA et l'UNESCO (2020), montre que dans les premières années d'éducation, il n'y a pas de différences significatives dans l'accès entre les garçons et les filles, et jusqu'à l'enseignement secondaire inférieur, il n'y a pas d'écarts significatifs entre les sexes dans la scolarisation, mais dans l'enseignement secondaire supérieur et l'enseignement tertiaire, ce sont les hommes qui sont désavantagés. En outre, les femmes de la région ont plus de chances de terminer les différents cycles d'enseignement et cet écart s'accroît au fur et à mesure que l'on s'élève dans les niveaux d'enseignement. Pour 100 femmes, 96 hommes terminent l'enseignement primaire, 94 le premier cycle de l'enseignement secondaire, 91 le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et seulement 83 accèdent à une forme quelconque d'enseignement post-secondaire. Ces disparités entre les sexes dans les trajectoires éducatives sont à leur tour associées à des conditions de vulnérabilité socio-économique, puisque dans de nombreux pays de la région, les inégalités structurelles ont un impact sur le lien entre le genre et le travail des enfants et, dans les contextes de pauvreté, les hommes commencent à travailler plus tôt, avec de plus grandes possibilités d'accès à un travail rémunéré que les femmes (UNESCO, 2018).



Dans les économies des Caraïbes, les hommes ayant un faible niveau de certification sont favorisés par rapport aux femmes ayant un niveau de certification plus élevé pour certains emplois et postes, ce qui reflète la position dominante des hommes dans le travail salarié et la génération de revenus (Bailey, 2014). En **Guyane**, 18 % des jeunes de 15 ans ne sont pas scolarisés, avec des différences d'exclusion selon le sexe: 22 % des garçons de 15 ans ne sont pas scolarisés, et 13,5 % des filles ne le sont pas. Les raisons de l'exclusion scolaire comprennent le travail des enfants, qui touche 18 % des enfants âgés de 5 à 17 ans (UNICEF, 2017). Dans les pays des **Caraïbes orientales**¹, le taux d'abandon de l'école secondaire chez les hommes est presque le double de celui des femmes (32 % et 15 %, respectivement) (Clarke, 2020). Dans le cas de **Sainte-Lucie**, par exemple, dans les écoles secondaires publiques, entre 2018 et 2019, sur le nombre total d'élèves qui ont quitté le système, 72 % étaient des hommes et 28 % des femmes (Department of Education, Government of Saint Lucia, 2020). Dans tous les pays, le taux de redoublement est également plus élevé chez les hommes, ce qui apparaît comme un facteur de risque de décrochage scolaire (Clarke, 2020).

¹ L'étude couvre Antigua-et-Barbuda, la Dominique, la Grenade, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines et les îles Turks-et-Caïcos.

Tableau 1: Participation au système éducatif des enfants et des jeunes dans les pays KIX de l'ALC, par sexe et selon les indicateurs disponibles dans les pays KIX.

Pays	Indicateur	Les hommes	Les femmes
El Salvador	% d'élèves abandonnant l'éducation de base 3e cycle (2021)	7,1%	5,2%
	% d'élèves abandonnant l'enseignement secondaire (2021)	17,3%	12,3%
Guatemala	% d'inscriptions à l'école (2020)	51,4%	48,6%
	Taux d'achèvement de l'enseignement secondaire (2020)	37,7%	38,2%
Honduras	% de jeunes non scolarisés en âge de fréquenter l'école secondaire (2018)	47%	42%
Nicaragua	% de jeunes en âge de fréquenter l'école secondaire qui ne sont pas scolarisés en (2014)	30%	28%
	% de scolarisation (2022)	50,5%	49,5%
	% de diplômés du système scolaire (2022)	53,8%	46,2%
Guyane	% de jeunes non scolarisés en âge de fréquenter l'école secondaire (2019)	28%	19%
	Taux net de scolarisation dans l'enseignement secondaire (2017-2018)	59%	65,61%
Haïti	% de jeunes en âge de fréquenter l'école secondaire qui ne sont pas scolarisés (2017)	14%	15%
Dominica	Taux net de scolarisation dans l'enseignement secondaire (2021)	88,5%	89,2%
Grenade	Taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire (2020)	111,9%	115,2%
Sainte-Lucie	% d'inscription dans l'enseignement secondaire public (2019-2020)	50,2%	49,8%
	% d'abandons scolaires dans l'enseignement secondaire public (2018-2019)	1,3%	0,6%
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	Taux net de scolarisation dans l'enseignement secondaire (2018)	87,4%	91,6%

Source : Base de données de l'UNESCO sur les inégalités dans l'éducation (WIDE); UNESCO, Institut de statistique; Statistiques de l'éducation, Ministère de l'éducation, El Salvador; Statistiques de l'éducation, Ministère de l'éducation, Nicaragua; Plan du secteur de l'éducation, Ministère de l'éducation, Guyana; Résumé statistique, Département de l'éducation, Sainte-Lucie; Jacir de Lovo, 2022.

En outre, plusieurs pays d'Amérique latine et des Caraïbes ont participé à des évaluations internationales de l'apprentissage à grande échelle. Les résultats de l'ERCE² 2019, administré en troisième et sixième année, montrent qu'il existe des disparités liées au genre dans les résultats d'apprentissage qui, en général, se traduisent par des avantages pour les filles en lecture et pour les garçons en mathématiques, tandis que les résultats sont mitigés en sciences naturelles. Dans la plupart des pays, il existe des différences significatives dans les résultats en lecture en faveur des filles dans les deux classes testées.



L'approche du genre dans le programme d'études est un autre aspect pertinent à prendre en considération. Le programme d'études représente une sélection de connaissances théoriques et pratiques que les étudiants sont censés acquérir sur la base d'une certaine vision de ce qu'est un savoir valide et est donc médiatisé par des relations de pouvoir (Apple, 1993). En ce sens, les déterminations de genre sont également présentes dans les programmes officiels (Connell, 2010). Une analyse des programmes de 19 pays de la région³ a révélé que le concept d'"équité entre les sexes" apparaît dans moins de 55 % des programmes analysés, concluant qu'il s'agit d'une question qui doit être renforcée dans les programmes régionaux. Dans le même temps, il existe des différences importantes dans la manière dont le genre est abordé. Alors que les documents curriculaires de certains pays soulignent constamment la nécessité de prêter attention à la diversité des identités et des options de genre dans le cadre du processus éducatif et de manière transversale, dans d'autres pays, une approche binaire du genre persiste et la diversité sexuelle n'est mentionnée que dans une perspective de non-discrimination (UNESCO, 2021b). Il convient de noter que si certains pays ont progressé en matière d'inclusion du genre, rien ne garantit que les progrès ne seront pas inversés.

La sécurité dans l'environnement scolaire s'exprime également en fonction du sexe et l'environnement scolaire peut être un espace dangereux pour de nombreux garçons et filles. La violence sexiste dans les espaces

² Il correspond au quatrième cycle de l'évaluation régionale des apprentissages du laboratoire latino-américain de l'UNESCO pour l'évaluation de la qualité de l'éducation, appliqué dans 16 pays: Argentine, Brésil, Colombie, Costa Rica, Cuba, Équateur, El Salvador, Guatemala, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, République dominicaine et Uruguay.

³ Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, République dominicaine, Équateur, El Salvador, Guatemala, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, Uruguay et Venezuela.

éducatifs touche des millions d'enfants et de jeunes dans la région, qui sont victimes d'actes ou de menaces de violence sexuelle, physique ou psychologique. Les enfants et les jeunes vivent cette violence différemment selon leur sexe, leur identité de genre, leur expérience de vie, leur pays et leur contexte. Par exemple, les filles sont plus susceptibles d'être victimes de harcèlement psychologique, de cyberintimidation et de violence sexuelle, tandis que les garçons ont souvent des taux plus élevés de châtiments corporels (UNESCO, 2020, UNESCO et ONU Femmes, 2019). Les enfants et les jeunes qui ne se conforment pas aux normes de genre dominantes sont également plus susceptibles d'être victimes de violence. Comme l'indique le rapport GEM pour l'Amérique latine et les Caraïbes, les enquêtes menées auprès des élèves LGTBI (lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres et intersexués) de l'enseignement secondaire montrent que ce groupe est confronté à un environnement scolaire hostile (UNESCO, 2020). Plus précisément, il est reconnu qu'entre 47 % et 81 % de ces élèves ne se sentent pas en sécurité dans leur école en raison de leur orientation sexuelle, et entre 32 % et 63 % en raison de leur expression de genre; par conséquent, ils évitent certains espaces dans les écoles, le plus souvent les salles de bain, les vestiaires et les cours d'éducation physique. Un quart des élèves ont déclaré avoir manqué des cours parce qu'ils ne se sentaient pas en sécurité, et la majorité d'entre eux ont déclaré avoir entendu des commentaires homophobes de la part d'enseignants ou d'autres membres du personnel de l'école (Kosciw & Zongrone, dans UNESCO: 2020).

L'homophobie et son expression par des brimades homophobes portent atteinte au droit à l'éducation, au droit au libre développement de la personnalité et au droit à la libre association affective et sexuelle; les mauvais résultats scolaires et l'abandon scolaire sont des conséquences fréquentes de la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle (UNESCO, 2015). Le scénario est tout aussi complexe pour les élèves transgenres, car des questions telles que les politiques en matière d'uniformes scolaires et d'installations sanitaires sont basées sur le genre binaire (masculin et féminin) et ne sont pas adaptées aux besoins de ces élèves (UNESCO, 2013). À cet égard, il est essentiel de reconnaître le contexte socio-éducatif et culturel des pays afin de relever les défis de l'éducation inclusive pour tous, en fixant des objectifs de politique éducative réalisables qui garantissent le droit à l'éducation pour chaque élève.

Les informations générales présentées ici montrent que les différences et les inégalités entre les sexes se manifestent dans les trajectoires scolaires, dans les résultats scolaires et dans les processus et les causes du désengagement scolaire. Ces résultats sont également liés à la vulnérabilité socio-économique et, dans les contextes de pauvreté, les rôles de genre sont souvent exacerbés, avec une plus grande pression sur les hommes pour qu'ils travaillent en tant qu'enfants et jeunes travailleurs (UNESCO, 2018), et l'exposition à la violence basée sur le genre, à des rôles de soins surchargés, et à des grossesses d'enfants et d'adolescentes dans le cas des femmes (UNESCO, 2022). Les faits montrent que les discriminations et les exclusions s'articulent autour de ce que l'on appelle l'intersectionnalité du genre, de la race et de la classe (Connell, 2010) et que, par exemple, en Guyane, les filles autochtones sont particulièrement défavorisées en termes de continuité de l'éducation (Prouty, 2019). En outre, il est pertinent de prêter attention à la violence sexiste dans les espaces éducatifs, étant donné que l'un des défis pertinents pour lutter contre ce type de violence est que beaucoup d'entre elles ne sont pas signalées ou même reconnues, étant donné que les normes sociales et de genre font qu'il est difficile pour les garçons et les filles de signaler ou de reconnaître certains comportements et actions comme de la violence. La vulnérabilité est un autre obstacle, car les enfants les plus vulnérables ont souvent moins de soutien et moins de liens pour signaler les abus (UNESCO et ONU Femmes, 2019).

S'attaquer aux lacunes, aux inégalités et à la violence liées au genre pour une éducation inclusive et fondée sur les droits nécessite un effort explicite et délibéré à tous les niveaux de la politique et de la pratique de l'éducation.



Ces inégalités, ainsi que les rôles et les attentes en matière de genre, sont ancrés dans des pratiques de socialisation profondément enracinées dans les cultures et sont souvent transmises à l'école. Les enseignants ont un rôle clé à jouer dans ce domaine en tant qu'agents pédagogiques, et il est nécessaire qu'ils soient en mesure de promouvoir l'égalité des sexes dans leur travail quotidien (Aikman et Rao, 2012). La transmission et la reproduction des rôles stéréotypés des hommes et des femmes ne sont souvent pas planifiées, mais se produisent implicitement par le jeu, dans les tâches assignées aux garçons et aux filles, et dans la manière dont les enseignants se comportent avec leurs élèves en fonction de leur sexe. Par exemple, il est courant que les enseignants traitent les garçons et les filles différemment, qu'ils les disciplinent différemment et que les stéréotypes de genre concernant les caractéristiques intellectuelles et émotionnelles de chaque sexe entrent en jeu dans les interactions de groupe (UNESCO, 2016). Cette reproduction est due au fait que les enseignants, hommes et femmes, ont été socialisés dans des normes de genre stéréotypées, de sorte qu'un changement dans leurs pratiques nécessite une prise de conscience et une capacité d'auto-observation de leurs propres schémas et croyances de genre. À cet égard, dans une enquête menée auprès de professionnels de l'éducation dans 12 pays de la région, 81 % des personnes ont estimé que, dans leur pays, il n'existe pas de formation adéquate pour faire progresser l'égalité des genres en intégrant cette perspective dans leur travail (OAS-RIED, 2012, cité par l'UNESCO, 2016). C'est pourquoi la formation des enseignants qui promeut une perspective de genre inclusive et équitable dans les processus d'enseignement devrait être une partie essentielle de la formation initiale et continue (Aikman et Rao, 2012).

3. Contexte et analyse politique

3.1 L'espace de la classe et l'enseignant en tant qu'agent dans les interactions en classe.

Plus précisément, les salles de classe représentent des espaces aux caractéristiques uniques, car elles constituent l'espace privilégié pour les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elles sont souvent considérées comme des lieux d'"autorité" exercée par l'enseignant responsable, qui, en général, contrôle ces espaces de diverses manières. Par exemple, il a la capacité de contrôler qui peut entrer et quand il est autorisé à sortir de la salle, ainsi que le pouvoir de définir la disposition physique de l'espace et de réglementer la façon dont les étudiants l'utilisent (Mellor & Epstein, 2006).

En outre, il existe une relation de pouvoir dans l'interaction entre l'enseignant et l'élève, les enseignants exerçant une influence par le biais de cette interaction, qui tend souvent à refléter les stéréotypes de genre (Liu, 2006). Rebollo et al. (2011), à la suite des travaux de Crawford (1997, 2006) sur le sujet, soulignent la pertinence d'une compréhension socioculturelle pour l'intégration d'une perspective de genre dans les écoles. Cela implique de comprendre et d'analyser le genre comme un système d'organisation sociale dans lequel ce sont les hommes qui ont le plus de pouvoir et de statut; comme un processus dynamique de représentation où le genre est élaboré dans les interactions face à face de la vie quotidienne; et comme un aspect de l'identité et des attitudes personnelles (Crawford 1997, 2006, cité dans Rebollo et al, 2011). Cette perspective socioculturelle est utile pour comprendre comment le genre est construit et reproduit dans les interactions quotidiennes dans l'espace de la classe.

Par exemple, en ce qui concerne la disposition des salles de classe, selon l'idée que les garçons sont plus actifs, perturbateurs ou désordonnés, tandis que les filles sont plus calmes, plus mûres et responsables, il est courant que les garçons soient assis à côté des filles afin de les discipliner et de contrôler leur comportement. Ces pratiques reposent sur l'hypothèse d'une masculinité active et d'une féminité passive, qui se reflète à son tour dans de nombreuses idées sur ce que devraient être les garçons et les filles (Mellor & Epstein, 2006). De même, l'accent tend à être mis sur la masculinité dans la salle de classe, les garçons étant en général plus dominants dans un double sens: ils ont tendance à être plus actifs et impliqués, et reçoivent donc plus de commentaires de la part de l'enseignant; mais en même temps, ils ont tendance à avoir plus de problèmes de comportement, exigeant plus d'attention de la part de l'enseignant (Liu, 2006). Par ailleurs, les activités et tâches académiques en classe, ainsi que les rôles dans la dynamique de groupe et les jeux dans l'espace de la classe, reproduisent souvent des formes stéréotypées de genre. Ce traitement différencié dans l'espace de la classe pousse les garçons et les filles à perpétuer ces rôles hégémoniques en dehors de l'école et, en même temps, limite leurs possibilités d'apprendre de nouvelles façons de traiter leurs pairs et d'entrer en relation avec eux (Liu, 2006).

3.2 Horizons pour une formation des enseignants sensible au genre

Un aspect clé de la pédagogie sensible au genre est la compréhension du fait que les cultures scolaires sont dynamiques et que, si les écoles reflètent la construction dominante du genre de la société dans laquelle elles sont intégrées, elles ne sont pas nécessairement un reflet passif de la société, mais produisent et reproduisent activement ces relations de genre. En ce sens, les écoles ont le potentiel d'être des agents de changement, et en particulier la salle de classe, qui est l'espace où se déroulent la plupart des interactions entre les sexes, peut être un espace de changement lorsque les enseignants peuvent jouer un rôle à cet égard (Liu, 2006).

García-Pérez et al. (2011), dans une étude sur les compétences d'enseignement en matière de reconnaissance des inégalités de genre, constatent que les hommes et les femmes éprouvent des difficultés à identifier les inégalités au niveau relationnel de leur propre pratique éducative. Compte tenu de la perspective socioculturelle du genre, il est particulièrement important que les enseignants, hommes et femmes, soient capables d'analyser leurs propres actions et les significations qui se matérialisent dans ces actions. À cette fin, la sensibilisation et la formation des enseignants au genre jouent un rôle fondamental dans les processus de changement éducatif dans ce domaine, et il est essentiel qu'ils jouent un rôle actif dans la réflexion et la révision de leurs habitudes et méthodes d'enseignement, dans le but d'offrir de nouvelles formes de socialisation aux étudiants (García-Pérez et al., 2011).

La formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue, devrait fournir aux stagiaires des connaissances et des outils leur permettant de remettre en question leurs propres opinions et significations du genre, ainsi que des outils pour lutter contre la discrimination. Ces connaissances comprennent un langage approprié permettant d'établir des distinctions conceptuelles entre le sexe, le genre, le rôle de genre, l'identité de genre, l'orientation sexuelle, etc., en tant que concepts sociaux de base, ainsi que des outils d'analyse critique de l'histoire racontée afin de comprendre comment le genre (et les relations de domination qui en découlent) est construit au cours de l'histoire sociale. Il s'agit notamment d'analyser la manière dont les rôles de genre ont été exposés, avec l'absence et l'invisibilité des contributions des femmes, ainsi que la construction sociale de la masculinité dominante afin de valoriser d'autres types de masculinités. La formation doit également fournir des outils pour distinguer et éliminer les préjugés, ainsi que les attitudes sexistes dans les espaces éducatifs et des outils pour éduquer les élèves et les familles sur le sujet (García-Pérez et al, 2013).

Expériences dans les pays KIX de l'ALC

Sur la base des contributions des membres de la **Communauté de pratique avec une perspective d'équité de genre KIX-LAC**, certaines initiatives de formation des enseignants avec une perspective de genre ont été identifiées dans la région. Par exemple, à l'**Universidad del Valle de Guatemala**, entre 2015 et 2020, le cours pilote "Développement et équité de genre" a été mis en œuvre dans tous les programmes de formation initiale des enseignants dans toutes les spécialisations. Les objectifs de ce cours étaient de permettre aux étudiants de comprendre les relations entre l'équité entre les sexes et le développement, d'identifier les différentes manifestations de la violence fondée sur le genre et d'adopter une position critique et éthique sur l'inégalité entre les sexes. À l'**université d'El Salvador**, le cours de spécialisation "Gestion et administration des écoles dans une perspective de genre" a été mis en place comme condition pour l'obtention du diplôme de licence en éducation. Les composantes du cours étaient liées aux approches de la gestion et de l'administration des écoles, ainsi qu'aux approches normatives en matière de genre et de pays.

En outre, une autre approche du genre dans les écoles a été développée, qui inclut les enseignants dans la perspective de la recherche-action participative (PAR) avec une approche de genre. À partir de cette vision promue par le projet KIX mis en œuvre par la Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation (CLADE), intitulé "Égalité dans l'éducation: vaincre la violence sexiste dans les écoles rurales", les communautés éducatives (enseignants, familles et élèves) étudient leurs propres pratiques et stratégies de transformation. Ce projet a été développé dans des écoles rurales du **Nicaragua, d'Haïti et du Honduras** dans le but de lutter contre la violence basée sur le genre, en particulier la violence sexuelle, sur la base de processus de création de connaissances partagées significatives pour les communautés éducatives, en intégrant les contextes et les modes d'expression (Communauté de pratique KIX LAC, 2022 ; CLADE, 2022).

Il convient de noter qu'une perspective de genre inclusive dans les écoles exige également une diversité du personnel enseignant qui puisse refléter la diversité de la société dans son ensemble. Dans de nombreux pays d'Amérique latine et des Caraïbes, en raison de la stigmatisation et des préjugés auxquels sont confrontés les groupes marginalisés, ainsi que du manque de soutien institutionnel et de protection politique, la diversité de la société ne s'exprime pas chez les enseignants. Il est donc essentiel que les programmes de formation des enseignants encouragent activement leur participation, car le manque de diversité parmi les enseignants et les autres professionnels de l'éducation entrave l'adoption de perspectives d'inclusion du genre dans les écoles (UNESCO, 2020).



3.3 Volet formation des enseignants dans les politiques d'éducation avec une perspective d'égalité entre les femmes et les hommes dans les territoires

Les politiques dans le domaine de l'éducation ont pour but d'orienter de manière cohérente les décisions et les actions en matière de développement de l'éducation et représentent l'engagement public pour l'orientation future du secteur (Jallade, Radi et Cuenin, 2001, cité par l'UNESCO en 2016). Compte tenu de l'importance du rôle des enseignants en tant que médiateurs des relations entre les sexes à l'école et de la nécessité de les former et de les éduquer pour leur permettre de pratiquer la pédagogie dans une perspective d'égalité entre les sexes, il convient d'analyser les cadres normatifs qui existent pour l'intégration de la dimension de genre dans l'éducation et, en particulier, la manière dont la formation des enseignants est abordée dans ces cadres normatifs.

Au cours des dernières décennies, les politiques d'équité et d'égalité entre les sexes ont progressé dans la région ALC, bien que leur intégration dans les systèmes éducatifs soit hétérogène. Une analyse de la législation sur le genre dans 18 pays de la région⁴ montre que, dans de nombreux cas, la dimension du genre est intégrée dans une législation axée sur d'autres questions ou dans le cadre de lois générales sur l'éducation, dans une perspective plus large d'inclusion ou d'égalité des chances en général et, dans ces cas, la mise en œuvre d'actions spécifiques liées au genre est moins fréquente. En revanche, lorsqu'il existe des lois spécifiques axées sur l'égalité des sexes, " elles deviennent fondamentales et imposent la mise en œuvre d'actions valables par un cadre réglementaire voté démocratiquement " (UNESCO, 2021c, p. 8).

En général, l'intégration du genre dans l'agenda politique est liée à l'existence d'une législation internationale et d'engagements politiques internationaux (conférences et accords), d'une part, et à l'action des acteurs sociaux qui font pression en faveur des droits et de l'égalité des sexes, tels que les organisations et les mouvements de femmes ou féministes, d'autre part. Dans le cas des pays de l'ALC, les engagements et accords internationaux qui ont servi de cadre à leurs politiques publiques en matière de genre sont la Convention de 1984 sur

⁴ Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Cuba, Colombie, Costa Rica, République dominicaine, Équateur, El Salvador, Guatemala, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, Uruguay.

l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et les objectifs de développement durable de 2015. Parallèlement, d'autres engagements ont été signés par certains pays, comme la Convention interaméricaine sur la prévention, la sanction et l'élimination de la violence contre la femme (Convention de Belém Do Para, OEA 1994) (UNESCO, 2021c).

Tableau 2:
Formation des enseignants aux politiques éducatives sensibles au genre dans les pays KIX de l'ALC

Pays	Année	Nom de la politique/stratégie	Entité responsable	Références à la pratique de l'enseignement et à la formation des enseignants
El Salvador	2020-2025	Politique d'équité et d'égalité des genres	Ministère de l'éducation	Elle comprend la formation initiale par l'intermédiaire des établissements d'enseignement supérieur, qui sont chargés de former les enseignants et les diplômés dans le domaine de l'éducation à tous les niveaux, et la formation continue (en mettant l'accent sur le personnel enseignant actif dans le secteur public).
Guatemala	2008-2023	Politique nationale de promotion et de développement intégral de la femme (PNPDIM) et Plan d'égalité des chances (PEO)	Ministère de l'éducation	Il envisage la formation initiale et continue et précise dans quels domaines: la formation des enseignants du système éducatif national de tous niveaux et disciplines à l'utilisation de matériels, guides et textes sur l'éducation sexuelle; créer et mettre en œuvre des programmes de formation pour les enseignants sur le système juridique national et international lié aux droits humains des femmes, en mettant l'accent dans les droits sexuels.
Honduras	2021-2023	Itinéraire stratégique pour l'égalité et l'équité entre les hommes et les femmes	Secrétaire d'État au Bureau de l'éducation du Honduras	Uno de los ejes estratégicos propuestos en el itinerario es el fortalecimiento de los procesos técnicos, pedagógicos y administrativos de la gestión institucional de la Secretaría de Educación desde una perspectiva de género. Dans le cadre de cet axe, l'une des lignes d'action est un "Programme de formation des enseignants sur le genre et les droits de l'homme", sous la responsabilité de la Direction générale de la gestion des talents humains.
Nicaragua	2006-2010	Programme national pour l'égalité entre les hommes et les femmes	Pouvoir exécutif	Dans le domaine de l'éducation, l'une des lignes d'action consiste à inclure dans les programmes d'éducation la formation continue des enseignants en matière d'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que des chefs communautaires et religieux.
Guyane	2021-2025	Plan du secteur de l'éducation	Ministère de l'éducation	Pas de mention particulière.

Haïti	2017-2027	Plan National de Lutte Contre Les Violences Envers les Femmes	Ministère à la condition Féminine et aux droits de femmes MCFDF Ministère de la Santé Publique et de la Population	Un domaine d'action consiste à améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons en promouvant l'égalité des sexes parmi les acteurs du système éducatif et en éliminant les stéréotypes de genre dans les environnements d'apprentissage à tous les niveaux de l'enseignement supérieur et universitaire.
Dominica	2006-	Politique nationale et plan d'action pour l'équité entre les sexes et Égalité	Gouvernement de la Dominica	Pas de mention particulière.
Grenade	2014-2024	Politique et plan d'action en matière d'égalité entre les femmes et les hommes	Ministère du développement social et du logement. La composante éducation est à la charge du ministère de l'éducation et du développement des ressources humaines.	Le plan d'action, dans sa composante "éducation et formation", s'engage à "intégrer la sensibilisation au genre et l'éducation sexuelle sensible au genre dans la formation des enseignants à tous les niveaux, y compris la médiation, le conseil et les aptitudes à la vie quotidienne".
Sainte-Lucie	2015-2016	Plan de développement du secteur de l'éducation de Sainte-Lucie	Gouvernement de Sainte-Lucie	Pas de mention particulière.
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	2014-2019	Plan de développement du secteur de l'éducation Saint-Vincent-et-les-Grenadines	Ministère de l'éducation	Pas de mention particulière.

Source: Élaboration propre sur la base de documents gouvernementaux des différents pays.

Comme le montre le tableau 2, sur les 10 pays partenaires du KIX LAC, 5 ont des politiques spécifiquement orientées vers l'égalité des sexes, dont 2 sont des politiques des ministères de l'éducation et 3 font partie de politiques intersectionnelles pour l'égalité des sexes qui ont une composante éducative dont la mise en œuvre relève de la responsabilité du ministère de l'éducation. Dans ces cas, l'approche de la perspective de genre dans le système éducatif est plus complexe: en général, le point de départ est constitué par des définitions conceptuelles du genre qui permettent une vision plus sensible du système, et des perspectives concrètes sont assumées, telles que "l'éducation inclusive non sexiste" (El Salvador) ou "les approches transformatrices de genre" (Honduras). En outre, il existe généralement une approche intersectorielle du genre et les institutions et acteurs responsables de la mise en œuvre de la stratégie sont identifiés, de même que les actions de coordination entre les secteurs (ministère de l'éducation du Guatemala, 2010; ministère de l'éducation du Salvador, 2020; secrétariat d'État au ministère de l'éducation du Honduras, 2022).

Dans les cinq autres pays, l'intégration de la dimension de genre fait partie d'une approche plus large de l'équité des systèmes éducatifs et est abordée dans les plans nationaux du secteur de l'éducation comme une variable ou un facteur associé à l'équité. Par exemple, en Guyane, la prise en compte du genre est associée à la planification de stratégies visant à garantir que les élèves terminent l'enseignement secondaire, comme la mise à disposition de matériel et de ressources sensibles au genre, et à la mise en œuvre de programmes et de mesures visant à résoudre les problèmes sociaux, y compris les brimades et la violence fondée sur le genre dans les écoles (ministère de l'éducation de Guyane, 2021). À Sainte-Lucie et à Saint-Vincent-et-les-Grenadines, l'accent est mis sur la réduction des écarts entre les sexes en matière d'accès à l'éducation et de résultats scolaires (gouvernement de Sainte-Lucie, 2016; ministère de l'éducation de Saint-Vincent-et-les-Grenadines, 2014).

En outre, ce n'est que dans les pays qui disposent de politiques spécifiques en matière d'éducation que l'on trouve une référence à la formation des enseignants dans une perspective de genre. En revanche, dans les pays où il n'existe pas de politiques spécifiques en matière de genre, mais où l'inclusion de la perspective de genre fait partie d'une vision plus large de l'équité dans les systèmes éducatifs abordée dans les plans nationaux pour le secteur de l'éducation, il n'y a pas de référence à la formation des enseignants dans ce domaine. Cela renforce l'importance pour les systèmes éducatifs d'adopter des politiques et des stratégies en matière d'égalité entre les hommes et les femmes, dans le cadre d'une approche transversale qui inclut tous les acteurs impliqués dans le système.

Il convient de noter que dans le cas des pays des Caraïbes orientales, l'OECO dispose d'une "stratégie du secteur de l'éducation" qui est conçue comme un cadre fournissant une approche régionale pour parvenir à une éducation de qualité sur le territoire pour la période 2012-2026. Cette stratégie identifie comme thème transversal la nécessité de renforcer l'éducation des garçons, compte tenu de la faible fréquentation et des mauvais résultats scolaires des garçons et des jeunes hommes. À cet égard, des lignes directrices pour un enseignement sensible au genre sont fournies, notant qu'il est nécessaire "d'améliorer la qualité de l'enseignement, y compris le renforcement positif dans la gestion du comportement, l'utilisation d'approches centrées sur l'apprenant et la fourniture de matériel d'apprentissage amélioré qui répond aux intérêts des apprenants masculins" (OECO, 2012, p. 29). La Banque de développement des Caraïbes a également élaboré un guide pour la mise en œuvre de l'équité entre les sexes dans les plans de développement du secteur de l'éducation, intitulé "Gender Mainstreaming Guidelines for the Design and Implementation of Education Sector Development Plans", dont l'OECO encourage l'utilisation. Parmi les recommandations, au niveau de l'école, l'accent est mis sur l'importance de fournir une formation professionnelle au personnel enseignant et non enseignant sur l'équité entre les sexes et de veiller à ce que cela se reflète dans toutes les activités d'enseignement/apprentissage (Banque de développement des Caraïbes, 2018). Il existe donc une préoccupation régionale d'intégrer une perspective de genre dans l'enseignement qui n'est pas encore reflétée dans tous les plans éducatifs des pays du territoire.

4. Conclusion et recommandations

Les inégalités entre les sexes s'expriment sous de multiples dimensions et formes dans les systèmes éducatifs d'Amérique centrale et des Caraïbes: dans les trajectoires scolaires, dans les résultats scolaires, dans les processus et les causes de désengagement scolaire, ainsi que dans les expériences de violence dans les espaces éducatifs vécues par les garçons, les filles et les jeunes du territoire; et les écoles agissent fréquemment comme des reproductrices des relations hégémoniques entre les sexes. La transmission et la reproduction des rôles stéréotypés des hommes et des femmes sont souvent le fait involontaire des enseignants dans les pratiques scolaires quotidiennes. C'est pourquoi l'éducation et la formation des enseignants à la perspective de genre sont extrêmement importantes pour changer les relations au sein des écoles, ce qui pourrait avoir un impact sur les modèles de genre que les enfants et les jeunes adoptent à l'école et en dehors de l'école. Dans le même temps, la formation et le renforcement des capacités peuvent fournir aux enseignants les outils nécessaires pour lutter contre les inégalités entre les sexes dans les espaces éducatifs.

L'analyse des politiques des pays KIX LAC montre que seuls 5 d'entre eux disposent de politiques éducatives spécifiques orientées vers l'égalité des sexes, tandis que dans les 5 autres, la dimension de genre est abordée dans les plans sectoriels de l'éducation dans le cadre d'une vision plus large de l'inclusion ou de l'égalité des chances en général. Dans ces cas, il n'existe pas de lignes directrices ou d'actions spécifiques pour la pédagogie ou la formation des enseignants dans une perspective de genre, comme c'est le cas dans les pays où il existe des politiques spécifiques. Sur la base de l'analyse documentaire et des contributions de la communauté de pratique, les recommandations suivantes sont proposées pour une formation des enseignants sensible au genre en Amérique centrale et dans les Caraïbes:

1. Au niveau des politiques publiques

Intégrer dans tous les pays des **politiques spécifiques axées sur l'égalité entre les femmes et les hommes** avec une perspective intersectionnelle du genre et des stratégies et actions pour l'éducation et la formation des enseignants. Une politique comporte au moins trois éléments de base: la définition du problème, les objectifs et les instruments; et dans le cas des politiques de formation des enseignants, il convient d'aborder à la fois les conditions dans lesquelles la formation est dispensée en termes d'équité entre les sexes (personnel enseignant masculin et féminin, achèvement des études, etc.), ainsi que le contenu du programme d'études avec une perspective de genre et des stratégies pour un regard inclusif sur le genre dans l'éducation (UNESCO, 2016).

2. Au niveau des institutions, programmes ou initiatives de formation des enseignants

- Inclure dans la formation initiale et continue des enseignants l'étude des **cadres juridiques, des politiques et des réglementations** qui protègent l'égalité des sexes dans leur pays (Communauté de pratique KIX-LAC, 2022).
- Situer le travail éducatif et pédagogique dans une perspective de genre à partir d'une approche des **droits de l'homme**, afin de comprendre que la transformation de l'école en un espace d'égalité et d'inclusion est un aspect du changement social dans cette direction (Booth et Ainscow, 2000, Barrientos et al, 2018, Communauté de pratique KIX-LAC, 2022).

- Examiner d'un œil critique les programmes des établissements de formation des enseignants afin d'identifier les notions de genre qui sont transmises et inclure un contenu transformateur de genre dans les programmes d'études et les programmes pour aider les enseignants à explorer les moyens par lesquels ils peuvent remettre en question la discrimination et les normes de genre au sein des écoles (UNESCO et ONU Femmes, 2019).
- Intégrer une **conceptualisation adéquate du genre dans les programmes de formation des enseignants** qui leur permette de faire des distinctions conceptuelles entre le sexe, le genre, le rôle de genre, l'identité de genre, l'orientation sexuelle, etc. afin de disposer d'un langage adéquat et d'une approche sensible au genre (García-Pérez et al., 2013). Cela permettrait aux enseignants stagiaires de réfléchir et d'ouvrir des discussions avec une perspective de genre sur l'école, le programme, les pratiques pédagogiques, le matériel d'enseignement et les évaluations (Barrientos et al., 2018).
- Étant donné que les enseignants ont eux-mêmes été socialisés dans certains schémas de genre, il est utile et pertinent de **prendre leurs propres récits de vie**, croyances et expériences en tant qu'hommes et femmes comme point de départ de la sensibilisation, afin d'analyser la manière dont ils comprennent les relations de genre à l'école (avec les collègues et les élèves), ainsi que la discrimination et la violence de genre dans l'environnement scolaire (Barrientos et al, 2018 ; UNESCO et ONU Femmes, 2019).
- Intégrer dans la formation des enseignants une discussion ouverte et fondée **sur des données probantes sur la manière dont les rôles de genre et les sexualités sont construits à différents moments de l'histoire**, afin de permettre aux enseignants de penser en dehors de la norme dominante et d'offrir ainsi de plus grandes possibilités d'expression à tous les individus (Mellor & Epstein, 2006; García-Pérez et al, 2013).
- **Analyser le "curriculum caché"**, c'est-à-dire les attitudes, les valeurs et les normes qui sont transmises par les structures, les relations et les systèmes institutionnels, en les rendant plus explicites et visibles; et fournir des outils aux enseignants pour travailler avec leurs élèves en leur apprenant à analyser de manière critique ces structures et ces normes (UNESCO et ONU Femmes, 2019).
- **Inclure l'éducation sexuelle complète dans la formation des enseignants**, pour une compréhension adéquate de l'interdépendance entre la sexualité, la santé et l'éducation, et son lien avec d'autres droits; ce qui constitue à son tour un outil de connaissance de la diversité sexuelle pour lutter contre la discrimination à l'égard de ceux qui vivent une sexualité diverse (Muñoz, V., 2010 cité dans UNESCO, 2015, Communauté de pratique KIX-LAC).
- Former les enseignants sur **la portée et les conséquences de la violence fondée sur le genre** et inclure dans la formation des enseignants la **promotion de comportements antidiscriminatoires**, y compris les principes anti-homophobie et anti-transphobie, dans une perspective d'inclusion et de droits de l'homme (UNESCO, 2015). Parallèlement, il convient de fournir des outils permettant d'agir en classe et de créer un climat scolaire exempt de violence (UNESCO 2013, 2015).
- Aborder la question des **masculinités** dans l'éducation et la formation des enseignants, avec un regard critique sur leur construction et leur reproduction à travers des pratiques quotidiennes telles que les punitions et les pratiques néfastes. Inclure une réflexion critique sur le rôle du pouvoir et la manière dont il s'articule avec les systèmes de genre (Communauté de pratique KIX-LAC, 2022).
- Incorporer **l'utilisation de la recherche-action participative (PAR) axée sur le genre** dans la formation initiale et continue des enseignants, en tant que stratégie méthodologique pour une approche

communautaire et culturellement pertinente de la discrimination fondée sur le genre dans les espaces éducatifs. La PAR est un outil qui permet aux communautés éducatives (enseignants, familles, étudiants, gestionnaires) d'enquêter sur leurs propres pratiques afin d'établir un diagnostic et de concevoir leurs propres stratégies de transformation (communauté de pratique KIX-LAC).



Matériel de référence et références

Aikman, S., & Rao, N. (2012). Gender equality and girls' education: Investigating frameworks, disjunctures and meanings of quality education. *Theory and Research in Education*, 10(3), 211-228.

Apple, M. W. (2012). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? In *Knowledge, power, and education* (pp. 195-211). Routledge.

Bailey, B. (2014). Boys, Masculinity and Education. *A Journal of Caribbean Perspectives on Gender and Feminism*. Recuperado de: https://sta.uwi.edu/crgs/december2014/journals/CRGS_8_Pgs283-288_BoysMasculinityEducation_BB Bailey.pdf

Barrientos, P., Andrade, D., Montenegro, C. (2018) La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. Cuaderno de Educación N° 81, 2018. Universidad Alberto Hurtado.

Brathwaite, M. (2022, November 22) . *Actions of the ministry of Education Youth, Sports and Culture targeting gender equality in Grenada* [presentation] KIX-LAC Community of Practice in Gender Equality Perspective for Public Education.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002) Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK - UNESCO.

Caribbean Development Bank (2018) Gender Implementation Guidelines for the Design and Implementation of Education Sector Development Plans. Recuperado de: <https://www.caribank.org/publications-and-resources/resource-library/guides-and-toolkits/gender-implementation-guidelines-design-and-implementation-education-sector-development-plans>

CLADE (2022) Metodologías y herramientas de investigación, acción participativa y enfoque de género. Material elaborado a partir de la experiencia del proyecto Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en las escuelas rurales en Nicaragua, Haití y Honduras. Recuperado de: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Cuaderno-Metodolo%CC%81gico-.pdf>

Clarke, C. (2020) Gender and Education in Jamaica. Boys and inclusion in education in the Caribbean. Background paper prepared for the 2020 GEM Report Latin America and the Caribbean. Santiago, UNESCO.

Commonwealth of Dominica (2013) Report on Two Areas of Achievement and Challenges in Respect to the Brasilia Consensus Presented at the Twelfth Session of the Regional Conference on Women In Latin America and the Caribbean. Recuperado de: https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/dominica_report_-_xii_crm.pdf

Connell, R. (2010) Kartini's children: on the need for thinking gender and education together on a world scale, *Gender and Education*, 22:6, 603-615

Department of Education, Government of Saint Lucia (2020) Statistical Digest. Past Trends, Present Position and Projections up to 2021/22. Recuperado de: <https://www.govt.lc/media.govt.lc/www/resources/publications/educational-statistical-digest-20200.pdf>

Gobierno de la República de Guatemala. Secretaría Presidencial de la Mujer (2008) Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres y Plan de Equidad de Oportunidades 2008-2023. Recuperado de http://www.segeplan.gob.gt/downloads/clearinghouse/politicas_publicas/Derechos%20Humanos/Politica%20Promoci%C3%B3n%20y%20desarrollo%20Mujeres%202008-2023.pdf

Government of Saint Lucia (2016) Education Sector Development Plan. Priorities and Strategies 2015 - 2020. Recuperado de:

<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2016-st-lucia-education-sector-plan-2015-2020.pdf>

Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua (FEDH-IPN) (2021) Enfoque de Género en la Educación Nicaragüense: Una mirada desde la diversidad sexual. Recuperado de

<https://redclade.org/wp-content/uploads/Enfoque-de-genero-en-la-educacion-Nicaraguense.pdf>

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

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

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

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

Ministerio de Educación de El Salvador (2020) Política de Equidad e Igualdad de Género. Plan de implementación 2020-2025. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador. Recuperado de:

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/politicas_de_genero_mined_editada.pdf

Ministerio de Educación de El Salvador (2020) Estadísticas Educativas. Disponible en:

<https://www.mined.gob.sv/2020/11/19/estadisticas-e-indicadores/>

Ministerio de Educación de Guatemala (2010) Estrategia y Plan para la Institucionalización de la Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres –PNPDIM- y Plan de Equidad de Oportunidades –PEO- en el Ministerio de Educación. Recuperado de

<https://www.mineduc.gob.gt/UNEGEPE/documents/inicio/Estrategia%20de%20institucionalizaci%C3%B3n%20de%20la%20PNPDIM.pdf>

Ministerio de Educación de Guatemala (2010) Estrategia de educación integral en sexualidad. Recuperado de

<https://www.mineduc.gob.gt/UNEGEPE/documents/experienciasTerritoriales/Resumen%20Estrategia%20EIS.PV.pdf>

Ministerio de Educación de Nicaragua (2022) Estadísticas Educativas. Disponible en:

<https://serviciosonline.mined.gob.ni/mapa-de-la-educacion/MapaEstadistica.aspx>

République d'Haïti (2017) Plan National 2017-2027 de Lutte Contre des Violences Envers des Femmes. Ministère à la Condition féminine et aux droits des femmes et Ministère de la Santé publique et de la population. Recuperado de:

<https://platform.who.int/docs/default-source/mca-documents/policy-documents/plan-strategy/HTI-GBV-19-01-PLAN-STRATEGY-2017-fra-Plan-nacional-de-lutte-contre-les-violences-envers-les-femmes.pdf>

Ministry of Education from Guyana (2021) Education Sector Plan 2021 - 2025. Recuperado de:

<https://education.gov.gy/en/index.php/policies/sector-plan/4212-esp-2021-2025>

Ministry of Education from Saint Vincent and the Grenadines (2014) Education Sector Development Plan St. Vincent and the Grenadines, 2014-2019. Recuperado de:

https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/saint_vincent_and_the_grenadines_esdp2014-2019.pdf

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NOTE D'INFORMATION | 3

