

**Lic. Alicia Mónica Pintus Calvi**

Licenciada y Profesora en Filosofía (UNR) Magíster en Género, Sociedad y Políticas (FLACSO)

[aliciapintus@hotmail.com](mailto:aliciapintus@hotmail.com)

## EDUCACIÓN, GÉNERO Y ODS El lenguaje inclusivo en disputa

## EDUCATION, GENDER AND SDGS Debating inclusive language

### Resumen

*Este artículo analiza cómo el currículum oculto de género opera en la vida escolar cotidiana y cómo el lenguaje inclusivo puede visibilizar, disputar y transformar esas dinámicas. Desde un enfoque teórico-documental, articula teoría curricular, estudios de género y análisis del lenguaje con el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente las metas 4.5, 4.7 y 4.c. Como resultado, propone una matriz ODS–acciones–indicadores para diagnosticar sesgos, orientar intervenciones pedagógicas y fortalecer la formación docente. Se concluye que la igualdad no depende solo de normas formales, sino también de prácticas discursivas capaces de ampliar reconocimiento, participación y justicia educativa sostenible e inclusiva.*

**Palabras clave:** currículum oculto de género. lenguaje inclusivo. formación docente. ODS.

### Abstract

*This article examines how the gender hidden curriculum operates in everyday school life and how inclusive language can make these dynamics visible, contest them, and transform them. Using a theoretical-documentary approach, it connects curriculum theory, gender studies, and language analysis with the framework of the Sustainable Development Goals,*

*especially targets 4.5, 4.7, and 4.c. As a result, it proposes an SDG–actions–indicators matrix to identify biases, guide pedagogical interventions, and strengthen teacher education. The article concludes that equality does not depend only on formal norms, but also on discursive practices capable of expanding recognition, participation, and educational justice.*

**Keywords:** gender hidden curriculum. inclusive language. teacher education. SDG

### 1. INTRODUCCIÓN

Pensar la educación, y en específico la formal, en el horizonte de la Agenda 2030 implica privilegiar la mirada de la educación como derecho y como dispositivo sociocultural que configura capacidades, identidades y ciudadanía a lo largo de la vida. La Resolución A/RES/70/1 establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas integradas e indivisibles, donde la educación aparece simultáneamente como fin (ODS 4) y como medio para otros fines públicos, en particular me centraré en la igualdad de género (ODS 5), la reducción de las desigualdades (ODS 10) y el fortalecimiento institucional democrático (ODS 16) (ONU, 2015). Esto exige que los sistemas educativos que no sólo contemplen el acceso, permanencia y egreso del alumnado, sino que examinen qué y cómo se enseña en

función de quién aprende y puede participar de reconocimiento en el espacio escolar. Sin embargo, la distancia entre las metas normativas y las prácticas cotidianas evidencia que la igualdad formal no siempre se traduce en equidad sustantiva en las aulas. La Agenda 2030, al ser adoptada por unanimidad por la Asamblea General es un acuerdo político global que reordena prioridades y legitima reformas. Su gobernanza se articula en torno al Foro Político de Alto Nivel (HLPF), que se reúne anualmente bajo el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas (ECOSOC) y cada cuatro años en cumbre de jefes de Estado y de Gobierno, y que recibe los Exámenes Nacionales Voluntarios (VNRs) con pautas comunes de reporte (UN DESA, 2024; HLPF, 2025). Para la educación formal tiene algunas implicancias: alinea los programas nacionales con metas reconocidas internacionalmente; habilita la rendición de cuentas multinivel; e institucionaliza el principio de no discriminación como obligación verificable, y no como aspiración difusa. Las metas operan como bisagras entre el plano normativo y la práctica escolar. A los fines de este trabajo, resultan relevantes la 4.5, que hace foco en eliminar disparidades en educación, y la 4.7, que impulsa garantizar que todo el alumnado adquiera conocimientos y competencias para promover el desarrollo sostenible, incluidos derechos humanos e igualdad de género (ONU, 2015). El objetivo es analizar cómo las políticas de equidad de género y los ODS se materializan -o no- en el currículum y en las prácticas educativas, particularmente a través del lenguaje inclusivo y del currículum oculto de género.

El Grupo Interinstitucional y de Expertos en Indicadores de los ODS (IAEG-SDGs) diseñó el marco global de indicadores, adoptado por la Asamblea General en A/RES/71/313, con refinamientos periódicos publicados por *UN Statistics Division* (UN DESA; UN Statistics Division, 2017). Estos parámetros van desde

resultados de aprendizaje (4.1) y escolarización (4.2, 4.3) hasta inequidades (4.5), habilidades para la ciudadanía y la igualdad (4.7) y formación docente (4.c). La regla de desagregación (sexo/género, edad, discapacidad, ubicación geográfica, situación migratoria, entre otras) es fundamental para no invisibilizar brechas. Ya que, sin datos comparables, las desigualdades podrían naturalizarse (UN DESA; UN Statistics Division, 2017). El informe anual *The Sustainable Development Goals Report 2025* actualiza las tendencias y advierte sobre nudos críticos persistentes en educación, empleo y protección social, señalando la necesidad de aceleradores sistémicos para recuperar terreno tras choques encadenados (UN DESA; UN Statistics Division, 2025a).

El marco *Education 2030 - Incheon Declaration & Framework for Action* traduce el ODS 4 a decisiones sectoriales concretas: políticas de inclusión y equidad; currículo y materiales; carrera y desarrollo docente; evaluación de aprendizajes; y financiamiento y gobernanza (UNESCO, 2016). Incheon establece que ningún objetivo del ODS 4 es alcanzable sin sistemas que aseguren docentes competentes, currículos relevantes y escuelas inclusivas. El documento es explícito en situar la igualdad y los derechos humanos como ejes de contenidos y competencias (meta 4.7) y en destacar el rol de la formación docente para transformar la cultura pedagógica (meta 4.c) (UNESCO, 2016). Incheon orienta acerca de qué priorizar, cómo secuenciar y con qué medir.

La reforma educativa con enfoque de derechos requiere de una formación continua para la docencia. La meta 4.c coloca la formación y el desarrollo profesional en el centro. No hay transformación sin equipos docentes que sean capaces de innovar en sus dispositivos de enseñanza (UNESCO, 2016). Incheon respalda la inclusión de contenidos y competencias vinculados a igualdad y no discriminación (4.7). Mientras que los VNRs

consolidan capacidades estatales para el seguimiento ODS, pero la rendición de cuentas significativa en educación ocurre donde se decide cotidianamente: en escuelas e institutos de formación docente. Concebir la educación formal con este enfoque obliga a enlazar el reconocimiento con la participación y el aprendizaje significativo. La meta 4.7 no prescribe listas de contenidos estáticos, sino que convoca a construir capacidades para la convivencia democrática, la igualdad de género y los derechos humanos. El horizonte institucional de ODS 16 -instituciones eficaces, responsables e inclusivas- y la meta 17.18 -fortalecimiento de datos desagregados- dan soporte en términos de gobernanza escolar: participación estudiantil, mecanismos de queja y revisión de prácticas, y transparencia en resultados (UN DESA; UN Statistics Division, 2017; HLPF, 2025).

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 2.1. *Quién decide lo que se enseña en las escuelas: reflexiones sobre los fundamentos del currículum escolar*

El currículum escolar no es un constructo técnico de racionalidad instrumental ni un dispositivo normativo de pretendida neutralidad, sino que se trata de un recorte socio-cultural atravesado por decisiones políticas y relaciones de poder. Es una selección convencional y arbitraria que define qué debe ser enseñado y aprendido en un contexto histórica y socialmente situado. En consecuencia, ha de entenderse que ese conjunto de conocimientos no es un dogma cristalizado, sino una producción dinámica sometida al escrutinio y susceptible de investigación en las prácticas educativas (Stenhouse, 1985; De Alba, 1991; Gimeno Sacristán, 1988; Grundy, 1994; Cullen, 1997; Dussel, 2006). Las corrientes sociocríticas cuestionaron la supuesta neutralidad escolar

y mostraron el entrelazamiento entre institución, cultura y poder (Althusser, 1970; Bourdieu; Passeron, 2001). En teoría curricular, Lawrence Stenhouse (1985 [1987]) fue precursor en definir al currículum como una hipótesis de trabajo que debe ponerse a prueba por docentes y estudiantes, convirtiendo la evaluación en investigación formativa y no solo en verificación de resultados. Por tanto, el currículum escolar delimita qué saberes se reconocen como valiosos, con qué fines formativos y bajo qué vínculos pedagógicos se legitiman y aparece en diálogo con tradiciones críticas que disputan la pretendida asepsia de los diseños y recuerdan que toda selección curricular implica una teoría del conocimiento y de la sociedad que la produce (Pintus, 2012).

Esta perspectiva reorienta la discusión desde el cómo técnico hacia el por qué/para qué y quién decide, abriendo a procesos más integrales y a la transparencia de los aspectos subyacentes. Fundar es, en este sentido, hacer explícitas las razones: por qué un contenido entra o queda fuera, por qué cierta bibliografía se considera canónica y otra periférica, y qué impactos se prevén en términos de inclusión y exclusión. La noción de fundamento como justificación pública conecta el plexo normativo con el nivel institucional y el del aula, evita el formalismo burocrático desplaza la autoridad de la figura de experticia individual hacia procedimientos colegiados y argumentativos (Dussel, 2006).

¿Quién decide lo que se enseña en las escuelas? Pensar los fundamentos del currículum implica reconocer su carácter normativo: prescribe, orienta y compromete prácticas, de modo que no puede eludir la pregunta por su legitimación pública. Para Carlos A. Cullen, esa exigencia no es un gesto retórico sino el núcleo mismo del problema, ya que un currículum no se defiende por su diseño formal, sino por las razones que lo sostienen, en tanto proyecto de educación para una sociedad particular y concreta

(Cullen, 1997). Desde esta visión, esas bases son el lugar donde se hacen explícitos y se justifican los saberes que la escuela instituye como valiosos. Es el conjunto de razones que legitiman sus prescripciones sobre la enseñanza, articuladas en tres planos inseparables: legitimidad pública, consistencia racional y prudencia profesional. En primer lugar, hay un fundamento político-pedagógico, que enlaza el currículum con los principios que definen la educación como derecho y bien público. En segundo lugar, es pertinente un fundamento epistemológico-crítico, que justifica qué cuenta como conocimiento válido y cómo se organiza y se enseña. Por último, es imprescindible un fundamento profesional-didáctico, que fija los límites de lo prescriptible, reconoce la mediación docente y garantiza la posibilidad de contextualizar, innovar y evaluar. La formulación es deudora de una tesis axial de este autor: "La escuela socializa mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente" (Cullen, 1997, p. 35). Y de esa definición se desprenden los criterios de legitimidad, validez y prudencia.

El fundamento político-pedagógico coloca la cuestión de la autoridad en el espacio público. Un currículum está bien fundado cuando su pretensión normativa es coherente con los marcos constitucionales y legales que consagran la educación como bien común, y cuando declara con transparencia los fines que persigue: igualdad, inclusión, formación para la ciudadanía democrática. Esa coherencia organiza la relación entre contenidos y fines y exige que la autoridad curricular se sostenga en razones comunicables, no en prerrogativas técnicas. Las decisiones de inclusión o exclusión del canon escolar se autentican cuando se adoptan por procedimientos colegiados y trazables. El problema clásico acerca de quién decide sobre lo enseñable en el sistema educativo se traslada a cómo se decide, y en

sentido, en un estado democrático, sería óptimo que responda a consensos con la participación docente y estudiantil, además de las consultas a comunidades profesionales. Ahora bien, el fundamento político no basta sin un fundamento epistemológico-crítico que responda por la calidad del conocimiento escolar. Cullen insiste en que todo currículum, al seleccionar y organizar contenidos, construye una teoría de la relación educación-conocimiento, donde se examina el proceso de conocimiento y sus participantes. Define quién aprende, quién enseña y con qué intencionalidades. También fija criterios de control de la circulación del saber -qué se considera válido y por qué- y establece vínculos con la vida social -para qué sirve lo que se aprende-. Por eso, la consistencia racional del currículum exige justificar por qué esos contenidos, en esa organización, con esos modos de enseñanza, representan el mejor camino para realizar fines públicos (Cullen, 1997).

Si el fundamento ha de ser epistemológicamente consistente, el currículum no puede limitarse a una versión tecnicista. Necesita del horizonte emancipador que conecta conocer con autonomía. Shirley Grundy (1994) desarrolla una de las críticas más sólidas al modelo técnico del currículum que dominó buena parte del siglo XX. Desde su perspectiva, concebir el currículum como *producto* significa reducir la educación a una ingeniería de objetivos y resultados, donde la práctica docente se limita a ejecutar diseños previamente definidos por instancias externas. En ese esquema, la enseñanza se transforma en un procedimiento instrumental orientado a la eficacia y la medición, y se pierde de vista su dimensión ética, política y cultural. Grundy advierte que tal enfoque niega el carácter socialmente situado del conocimiento y transforma al profesorado en un mero operador del sistema, sin posibilidad

de deliberar sobre el sentido de lo que enseña. Frente a esta lógica de control y predeterminación, la autora propone comprender el currículum como *praxis*, es decir, como una forma de acción reflexiva que se desarrolla en la interacción entre teoría y práctica. Desde esta concepción, el currículum no es un documento acabado, sino un proceso abierto de construcción colectiva, atravesado por decisiones éticas y políticas. La *praxis*, siguiendo la tradición aristotélica, implica un juicio práctico: una *phronesis*, que articula la reflexión crítica con la acción concreta. Por lo tanto, cada acto pedagógico es una oportunidad para interrogar las finalidades de la educación y para transformar las condiciones en que se produce el conocimiento.

Esto nos lleva al tercer plano, profesional-didáctico, donde Cullen introduce la categoría de prudencia, sin la cual un currículum se desvirtúa en exceso de control prescripto inviable o en retórica sin sustento. La prudencia razonable establece un límite entre aquello que puede y debe ser normado y aquello que no debe ser objeto de imposición porque empobrece las prácticas. Así, fines, criterios de evaluación, estándares de calidad, tiempos institucionales deben ser predeterminados, mientras que, por ejemplo, metodologías únicas, ritmos uniformes, lenguajes excluyentes deben quedar a juicio docente. En esa zona, la profesionalidad es su condición de posibilidad. Implica acciones como contextualizar, innovar, evaluar y volver a decidir. La docencia aparece como mediación ineludible entre el documento y la experiencia, porque interpreta marcos, ajusta estrategias, abre espacios de participación y da cuentas de sus decisiones (Freire, 1970; Stenhouse, 1985; Grundy, 1994). Esta prudencia no relativiza la autoridad del currículum, sino que la sostiene, ya que no todo es prescriptible y que sin margen para la interpretación situada ninguna política se vuelve práctica. De ahí que los diseños

curriculares prudentes provean formatos flexibles que articulan decisiones de nivel sistema con proyectos institucionales y de aula, prevén tiempos y dispositivos de evaluación formativa y contemplan el trabajo colegiado como ambiente natural de la mejora. La evaluación, en este contexto, abandona la dimensión del control y se torna indagación pública sobre lo que hacemos y aprendemos, perfeccionando el triángulo de principios fundantes: legitimidad pública, consistencia racional y prudencia profesional.

## **2.2. Currículum oculto de género: genealogía y persistencias contemporáneas**

Hay consensos académicos que coinciden en que el currículum va más allá de un inventario de contenidos a enseñar y aprender. Incluye una totalidad de experiencias y prácticas que se viven y que regulan todo lo que acontece en el aula a partir de esa tarea sustantiva de la escuela. Así podemos encontrar, como mínimo, tres clasificaciones: a) currículum prescripto o prescrito, b) currículum vivido y c) currículum oculto. El prescripto o prescrito comprende lo plasmado en documentos oficiales (planes, diseños, programas). Incluye objetivos y contenidos, pero no agota la experiencia educativa ni es ideológicamente neutro, ya que toda prescripción legitima ciertos saberes y deja otros en los márgenes (Apple, 1997; Giroux, 1990). El vivido designa lo que efectivamente ocurre en el aula: decisiones didácticas, ritmos y tiempos, recursos, interacciones y tensiones, entre otros. En este plano se reinterpreta lo formal y la escuela aparece como un ámbito donde pueden habilitarse prácticas democratizadoras o reproducirse exclusiones (Giroux, 1990). El oculto remite a aprendizajes tácitos que no figuran en los documentos, pero modelan la cotidianidad: reglas de comportamiento, gramáticas de autoridad, jerarquías simbólicas y criterios informales de reconocimiento y sanción. Centrándose en la

experiencia concreta de aula, Philip W. Jackson (1968 [1992]) acuñó la denominación de "currículum oculto" para ese plano tácito hecho de rutinas, recompensas, formas de control, modos de habitar el tiempo y el espacio escolar, y reglas no escritas. Hizo explícito que en la escuela no sólo se aprenden contenidos, sino también lo que significa ser estudiante. La noción se vincula con la descripción etnográfica de la vida escolar. Por su parte, Miguel A. Santos Guerra lo conceptualiza como un entramado no consciente de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala en la estructura y el funcionamiento de las instituciones, sosteniendo su cultura hegemónica. Así, lo oculto no remite a algo misterioso sino a lo naturalizado de ese entramado no consciente, que se incorporan por habituación y que guían la vida escolar sin declararse (Santos Guerra, 1996/1997).

Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra (1998) proponen definir el currículum oculto de género (COG) como el conjunto interiorizado y no visible de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran y determinan las relaciones y las prácticas sociales "de y entre" mujeres y varones. El COG no solo tiñe contenidos; sino que atraviesa socializaciones tempranas -juegos, cuentos, narrativas infantiles-, expectativas diferenciales y criterios informales de evaluación, consolidando jerarquías que la escuela, muchas veces, reitera sin advertirlo. En la misma dirección, Jurjo Torres Santomé (1998) profundiza este enfoque cuando afirma que la escuela no es neutra, porque proyectos curriculares, contenidos, materiales, organización y conductas se inscriben en matrices ideológicas y en relaciones de poder. Por eso conviene abandonar cualquier lectura inocente del currículum oculto: lo que ocurre allí reproduce o disputa hegemonías. En esta perspectiva, el autor argumenta que el currículum oculto afecta de manera desigual

a mujeres y varones: "aprender a ser alumna" puede ser más difícil que "aprender a ser alumno", en tanto ciertos comportamientos visibles -típicamente leídos como masculinos- sean celebrados o sancionados otorgan presencia y reconocimiento que quedan desigualmente distribuidos (Torres Santomé, 1998, p. 154).

Ahora bien, ¿cómo opera el COG en la práctica? Algunas investigaciones muestran múltiples dimensiones a través de las cuáles se construye ese currículum oculto: la socialización lúdica, las narrativas escolares, las formas de comunicación en el aula, las asignaciones de tareas y los estereotipos asociados a ellas, los contenidos y materiales didácticos, las evaluaciones y las devoluciones, entre otras. Los juegos de la infancia y las narrativas escolares no son inocentes. La asignación de actividades "propias" de niños/niñas, la insistencia de héroes masculinos activos y figuras femeninas cuidadoras o domésticas, los guiones de "protección masculina" y "cuidado femenino", componen matrices normativas que se reciclan en manuales y recursos, y sobre las que luego se montan expectativas escolares diferenciadas (Lovering Dorr; Sierra, 1998). Si bien en la actualidad, se han dado cambios significativos con respecto a la literatura y el cine, con la aparición de historias y personajes que se salen de los moldes tradicionales, esto no está totalmente incorporado y sigue generando controversias. Cuando se analiza las formas de comunicación en la clase se ha evidenciado que determinados comportamientos, como por ejemplo: toma de iniciativa, disputa de reglas, intervención competitiva, se codifican como masculinos y se vuelven visibles, con un retorno de atención y estímulo que incide sobre la autoestima, la proyección y el acceso a posiciones de liderazgo. En contrapartida, la "buena alumna" queda menos presente fuera del instante de clase, con efectos

acumulativos en su reconocimiento (Torres Santomé, 1998). También se pueden observar diferencias en la asignación de tareas y estereotipos de desempeño. El reparto "naturalizado" de tareas feminizadas (cuidado, orden, secretaría del grupo) y masculinizadas (técnicas, liderazgo operativo) refuerza la idea de talentos por sexo/género todavía sigue estando presente, a pesar de que las nuevas generaciones no siempre responden a esos parámetros.

En los contenidos, en los materiales didácticos, en los tipos de consignas y devoluciones se detectan sesgos, que muchas veces son invisibles para quienes tienen a su cargo la conducción de la enseñanza. Se requiere una revisión permanente de las propias prácticas para hacer visibles esos sesgos y poder modificarlos. El modo de nombrar -quién es protagonista de la acción, a quién se interpela, quién aparece en las imágenes y ejemplos- enseña tanto como los contenidos. Y a la par de estos componentes propios de los dispositivos de enseñanza, está un nudo neurálgico que es la evaluación y las sanciones informales. Más allá de instrumentos que expliciten pautas y criterios de evaluación, como rúbricas que desactivan en parte la arbitrariedad de la ponderación, existen otras maniobras de sanción informal -miradas, gestos, bromas, silencios- que instituyen reglas de pertenencia y definen lo "apropiado" para cada género. Es una zona difícil de auditar, precisamente porque se la considera natural. Allí se juega gran parte de la transmisión del COG.

### **2.3. Lenguaje inclusivo de género y educación: el androcentrismo en disputa**

El lenguaje es una dimensión constitutiva de la vida humana. En los últimos años, y a partir de movimientos que ponen de manifiesto marcadores sexistas en la lengua y propuestas de modificación para explicitarlos y corregirlos, el tema se ha convertido en foco de controversias y tensiones. Los

significados atribuidos al concepto de "lenguaje inclusivo" son múltiples. En general, se vinculan con el uso de expresiones discursivas que eviten formas de discriminación al aludir a colectivos o grupos históricamente marginados por motivos de edad, etnia, religión, sexo, género, entre otros. Todas estas acepciones convergen en una orientación común: respetar y promover la ampliación de derechos. Aunque el término admite varias interpretaciones, en la coyuntura actual la más extendida es la que lo asocia a la perspectiva de género. Así, cuando se habla de "lenguaje inclusivo" suele aludirse a prácticas que procuran que las expresiones orales y escritas no discriminen por sexo, género social o identidad de género, evitando la reproducción de estereotipos sexistas y heteropatriarcales (NACIONES UNIDAS, s. d.; ONU MUJERES, 2017; CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 2018; ESPAÑA, MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA, JUSTICIA Y RELACIONES CON LAS CORTES, 2023; UNODC, 2021).

No es una cuestión meramente técnica reservada a especialistas, sino un campo de disputa donde confluyen enfoques interdisciplinarios y posiciones ideológicas que suelen pasar inadvertidas para quienes hablan. En el ámbito hispanohablante, las prácticas lingüísticas han ido incorporando y haciendo convivir diversas soluciones como la alternancia y desdoblamiento (alumnos y alumnas), la arroba (*alumn@s*), la x (*alumnxs*) y la e (*alumnas*). Todas con la intencionalidad de evitar la subordinación de un género a otro en el plano discursivo, como símbolo de resistencias más amplias frente a formas de discriminación y segregación. Estos recursos y estrategias ponen de manifiesto esa dimensión ideológica del lenguaje (Tosi, 2020). Si bien la discusión atraviesa múltiples lenguas, aquí se privilegia el análisis del español. Cabe recordar que Naciones Unidas ofrece recomendaciones para un uso inclusivo en materia de género en sus seis

lenguas oficiales: inglés, francés, español, árabe, chino y ruso.

El debate suele polarizarse en dos puntos de vista antagónicos. Por un lado, quienes rechazan el uso del lenguaje inclusivo, apelando a un purismo lingüístico y a la defensa de la no deformación de la lengua, apoyándose a menudo en pronunciamientos de la Real Academia Española (RAE). Por otro lado, quienes promueven su adopción sostienen que el lenguaje también produce discriminación y que las políticas de equidad de género requieren transformaciones lingüísticas, dado que aquello que no se nombra difícilmente pueda modificarse.

Paralelamente, diversos colectivos de hablantes impulsan cambios que abarcan desinencias de sustantivos, adjetivos y pronombres, así como la creación de neologismos. Estas iniciativas no solo circulan en sus comunidades, sino que también se tramitan políticamente para que organismos gubernamentales y no gubernamentales los acepten y, en algunos casos, los establezcan en documentos oficiales. La finalidad es visibilizar elementos patriarcales y sexistas que no reflejan la diversidad de géneros, que excluyen a quienes no se ajustan a la matriz binaria masculino-femenino. Para estos movimientos representa promover la ampliación de derechos de personas y colectivos -como LGBTTTIQ+ (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transgénero, Transexuales, Intersex y Queer, entre otras identidades)- que no se reconocen en el uso tradicional de la lengua.

Desde una mirada crítica del lenguaje, resulta insostenible pensar que el masculino genérico sea una forma neutra, esto es utilizar el masculino para designar el colectivo, como ejemplo, cuando decimos "alumnos" tanto para el caso de que sean todos varones o de que el grupo esté constituido por varones y mujeres. Nancy Fraser (1997) aporta una herramienta clave: la denuncia del "universal falso" como

mecanismo de exclusión estructural. El problema del masculino genérico, en tanto forma universalizada, no es que nombre mal, sino que invisibiliza a quienes no están comprendidos en esa universalidad enmascarada. Mientras que Robin Lakoff (1975) mostró tempranamente que las estructuras lingüísticas codifican relaciones de poder, y que la pretendida neutralidad del lenguaje estándar reproduce una jerarquía donde el varón es la medida de lo nombrable. Judith Butler (2007) profundiza esta idea al señalar que el género no es una identidad preexistente al lenguaje, sino un efecto performativo de su repetición normada. La autora sostiene que el género no preexiste al lenguaje ni a las prácticas sociales, sino que se constituye performativamente mediante la repetición normada de actos, gestos y enunciados que sedimentan la apariencia de una identidad estable. A su vez, Mercedes Bengoechea (2000) mostró que la gramática no es un campo neutral ni cerrado, sino el resultado de disputas históricas y decisiones ideológicas. El español moderno, como muchas otras lenguas, consolidó el masculino como forma no marcada a partir de un proceso activo de exclusión de variantes que visibilizaban la diferencia. La retórica de la economía del lenguaje -que justificaría el uso del masculino como forma eficiente- oculta que esa economía se logró suprimiendo opciones previamente disponibles, como los desdoblamientos explícitos o las fórmulas inclusivas. Teresa Moure (2021) avanza sobre esta línea al afirmar que toda gramática es también una política. No existen formas inocentes: toda elección lingüística conlleva una posición sobre el mundo. La defensa cerrada del masculino genérico no es un apego técnico, sino una afirmación ideológica que impide el acceso a la palabra plena a quienes no se ajustan a esa lógica binaria y jerárquica. La escuela, al sostener esa gramática sin discusión, se convierte en reproductora de esa violencia simbólica. La

lengua es un terreno donde se disputan sentidos, jerarquías y legitimidades. El lenguaje inclusivo no pretende clausurar esa disputa, sino ampliarla. Exige revisar lo que se ha naturalizado, y eso incluye no solo los contenidos, sino las formas del decir, las reglas de corrección, los tonos autorizados.

### 3. MATERIALES Y MÉTODOS

El presente trabajo adopta un enfoque teórico-documental. Se basa en la revisión crítica de literatura clásica especializada en teoría curricular, estudios de género y teoría del lenguaje, junto con el análisis interpretativo de documentos internacionales vinculados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, UNESCO, UN DESA). Esta metodología permite articular marcos conceptuales y normativos con prácticas pedagógicas concretas.

La estrategia de análisis se organiza en tres niveles complementarios:

- a) la exploración conceptual del currículum y sus fundamentos teórico-políticos;
- b) la descripción de los mecanismos de reproducción de desigualdades de género a través del currículum oculto; c) la incorporación del lenguaje inclusivo como herramienta didáctica, política y ética de transformación educativa.

El dispositivo central de esta propuesta es la matriz ODS -acciones-indicadores, construida a partir de las metas 4.5, 4.7 y 4.c del ODS 4, y complementada con los ODS 5, 10, 16 y 17.18. Esta matriz se concibe como una herramienta de diagnóstico, intervención y evaluación de prácticas escolares con enfoque de género y equidad. El procedimiento combina el análisis documental de marcos internacionales y nacionales con una reflexión situada sobre prácticas docentes.

El objetivo metodológico no es medir resultados empíricos, sino construir una base conceptual y operativa que permita vincular metas globales con estrategias pedagógicas concretas para la igualdad. La propuesta se apoya en el enfoque cualitativo interpretativo, considerando las prácticas educativas como procesos culturales, relacionales y discursivos donde se configuran las condiciones del reconocimiento y la participación.

### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### ***4.1. Posibles intervenciones pedagógicas para desmontar el currículum oculto de género***

Los Estudios de Género dan cuenta de un proceso histórico de invisibilización de esa perspectiva, que frecuentemente se ha denominado "ceguera de género" y que dificulta reconocer en distintos campos los sesgos patriarcales y sexistas naturalizados y legitimadores de desigualdad (Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2017; Forman-Rabinovici; Kretshmer, 2023; UNESCO, 2021; UNICEF, 2017). También ha ocurrido en el ámbito educativo. Aquí se proponen algunos criterios operativos para examinar las propias prácticas pedagógicas y visibilizar elementos del COG que puedan estar presentes. Es menester aclarar que no se trata de añadir "temáticas de mujeres" al planeamiento áulico o institucional como un agregado que va en paralelo y por fuera del desarrollo habitual de los contenidos disciplinares. Lo pertinente es una inspección cuidadosa de algunas dimensiones en la planificación de las asignaturas: temas y enfoques; textos, fuentes y recursos; sistema de evaluación; dinámicas de trabajo áulicas y comunicación y lenguaje.

Se ha asumido como premisa que el currículum es un recorte sociocultural parcial,

y no un elenco de contenidos neutros. Entonces, es insoslayable preguntarse por ausencias y sesgos. Implica una revisión que tensiona el canon. Esto se evidencia en textos, fuentes y recursos, entre otros. También se pueden observar las pautas y criterios desde los que se construye la evaluación, haciéndolos explícitos y transparentes para el estudiantado, y sometiendo a escrutinio sanciones informales que otorgan valor a ciertos comportamientos visibles según correspondan a un género u otro. El uso de rúbricas es un instrumento que puede contribuir a que la evaluación deje de ser una zona secreta y por ello, muchas veces proclive a la arbitrariedad, para que cada participante pueda ponderar sus actividades, optimizar su proceso de aprendizaje y recibir devoluciones que retroalimenten formativamente ese aprendizaje. Las dinámicas de trabajo en el aula también son reveladoras de esos sesgos. Cabe interrogarse acerca de si se trata de la misma manera a varones y mujeres, o qué diferencias se hacen y por qué, para generar dispositivos comunicacionales que democratizan la palabra y eviten la cristalización de actividades por género; que impulsen la rotación de roles, acuerdos de intervención y reglas de escucha. En suma, la comunicación y el lenguaje no son temas menores cuando se trata de descubrir los elementos del currículum oculto de género, ya que lo que se nombra y cómo se nombra o se omite nombrar produce efectos sobre la realidad.

#### **4.2. Lenguaje inclusivo de género: polémicas y posibilidades**

La comunicación es el soporte sobre el que se despliega la relación pedagógica y el proceso de enseñanza y aprendizaje (Edwards; Pintus, 2004). Por tanto, es imprescindible una revisión crítica de ciertas naturalizaciones acerca del lenguaje que se han instalado en diferentes ámbitos, y por supuesto, también

en el educativo. Esto sitúa en el centro del debate el uso del "lenguaje inclusivo de género", que ya ha sido delimitado en una aproximación inicial en el cuarto apartado de este artículo, y que consisten en modificaciones gramaticales y morfológicas destinadas a evidenciar y transformar componentes androcéntricos y sexistas latentes que modelan la comprensión del mundo e inciden en los comportamientos sociales. Se espera, adicionalmente, que contribuyan a desactivar estereotipos de género desde el plano discursivo.

El desplazamiento desde el tema de contenidos hacia el tema de prácticas y lenguaje ha sido progresivo. Aunque el COG se estudió históricamente en interacciones y materiales, el lenguaje se ha convertido en un territorio de contienda, pero también en una potencial herramienta didáctica. Las decisiones de redacción no son meramente estéticas o estilísticas. En consignas y devoluciones se definen subjetividades, se distribuyen posiciones y se habilitan o clausuran tomas de palabra. El lenguaje inclusivo se conceptualiza como instrumento situado -no como moda normativa- para evaluar y rediseñar la comunicación de aula. Esto se funda en la tesis según la cual la lengua no nombra lo que existe, sino que produce lo existente (Butler, 2007).

En el ámbito escolar, donde se enseña tanto el qué como el cómo decir, el debate sobre lenguaje inclusivo no se resuelve en términos técnicos propuestos por sectores normativos, ya que no constituye desviación ni moda, sino cuestionamiento de los dispositivos que regulan el derecho a la palabra. Al reproducir sin crítica la gramática patriarcal -que instituye el masculino como forma no marcada y sinónimo de lo humano- la escuela no solo enseña un modo de hablar, sino que legitima un modo de excluir. Este sesgo desborda lo estrictamente gramatical y atraviesa selección de ejemplos, materiales, expectativas de habla, consignas de escritura

y criterios de evaluación; por ello, no basta con permitir la "e" o el desdoblamiento, sino que es preciso interrogar la política del discurso que sustenta el orden lingüístico vigente. La autoridad de la escuela no debería radicar únicamente en regular el habla, sino en formar personas capaces de interrogar las condiciones de ese habla. Una política lingüística inclusiva excede el permitir el uso de ciertas formas. Se espera que contribuya a transformar la concepción de la enseñanza del lenguaje, y por ende de todas las demás áreas que son atravesadas por la lengua, desde el currículum en sus diferentes dimensiones. El objetivo no es imponer la "e" ni prohibir el masculino, sino interpretar el lenguaje como campo de disputa, donde cada forma es también posición política, en el marco de instituciones capaces de justificar sus normas, no solo aplicarlas. Si el lenguaje escolar omite ciertas existencias o las subordina a una regla convencional que las excluye en su forma misma, no refleja una desigualdad sino que colabora a producirla. El acto de nombrar posee, así, estatuto constituyente. En esta perspectiva, el lenguaje inclusivo no puede relegarse al sitio de un suplemento, sino que debe comprenderse como estrategia para desnaturalizar el régimen de inteligibilidad del discurso público.

### **4.3. Los ODS como andamiaje de seguimiento y mejora**

La agenda contemporánea del ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 5 (igualdad de género) ofrece un encuadre programático para traducir principios en métricas: distribución de la palabra (quién habla, cuánto y cómo), revisión de materiales y consignas (quiénes aparecen y con qué roles), seguimiento de cambios en los criterios de evaluación (qué valorizan las rúbricas) y formación docente basada en biografías y observación situada de prácticas. La evidencia de trayectos formativos

innovadores en los diseños curriculares de la Formación Docente Inicial en Santa Fe, Argentina, muestra que, cuando existen dispositivos de acompañamiento a docentes, el discurso de equidad ancla en la práctica y se pueden producir transformaciones sustantivas. En ese contexto, la planificación estratégica situacional provee una estructura de diagnóstico, sensibilización, desarrollo y evaluación capaz de sostener el cambio cultural (Pintus, 2012).

El COG se manifiesta precisamente en los pliegues de lo no medido: quién toma la palabra, con qué ejemplos se legitima el saber, qué formas lingüísticas se sancionan como "no estándar". De ahí la necesidad de interrogar el lenguaje escolar -instrucciones, consignas, retroalimentación y comunicación institucional- y su capacidad de nombrar a la construcción de nuevas subjetividades que están aprendiendo. Cuando las prácticas lingüísticas borran identidades o sancionan usos que expresan pertenencia y reconocimiento, se incumple no solo el ODS 4, sino también el ODS 5 (igualdad de género) y el ODS 10 (reducción de desigualdades) (ONU, 2015; UN DESA; UN Statistics Division, 2017).

Para evitar que la sección permanezca en un plano meramente declarativo, se propone articular un dispositivo metodológico que operacionalice los compromisos de la Agenda 2030 mediante una matriz ODS / acciones—indicadores, concebida no como un instrumento técnico, sino como una herramienta reflexiva de transformación institucional. En este sentido, el ODS 4.5, orientado a eliminar las disparidades de género en la educación, se traduce en acciones concretas de aula y de centro destinadas a identificar sesgos en las interacciones docente—estudiante y en las consignas de trabajo. La observación sistemática de tales prácticas puede nutrirse de indicadores como la razón de intervenciones por género, la frecuencia de

interrupciones, la distribución de tareas de cuidado en el aula y la percepción de trato justo entre los y las participantes (UN DESA; UN Statistics Division, 2017; UN DESA; UN Statistics Division, 2025a).

Por su parte, el ODS 4.7, que vincula educación, derechos humanos e igualdad de género, invita a una revisión crítica de contenidos y bibliografías, así como a la incorporación de objetivos de aprendizaje explícitos sobre reconocimiento y no discriminación. Los indicadores asociados podrían incluir la presencia de autorías diversas en los programas de estudio, el desempeño del estudiantado en tareas de argumentación ética y ciudadanía, y los resultados de encuestas de clima de aula (UNESCO, 2016). En paralelo, el ODS 4.c, referido a la formación y desarrollo profesional docente, subraya la necesidad de trayectos de actualización sobre sesgos y lenguaje inclusivo, acompañados de observaciones de aula con retroalimentación formativa. Su seguimiento puede contemplar el porcentaje de docentes formados, la autoevaluación del cambio de práctica y las evidencias de mejora consignadas en rúbricas y registros (UNESCO, 2016).

Asimismo, la articulación de los ODS 5 y 10 amplía el horizonte desde la equidad de género hacia la reducción de todas las formas de desigualdad. En este plano, resultan estratégicos los protocolos institucionales contra la discriminación y los lineamientos de comunicación inclusiva, sustentados en indicadores como los reportes y resolución de incidentes, y la evolución de brechas en logro y permanencia escolar desagregada por género y otros ejes de diversidad (UN Women; UN DESA, 2024). Finalmente, los ODS 16 y 17.18, centrados en la gobernanza democrática y la transparencia, remiten a la creación de instancias de participación estudiantil y de rendición de cuentas pública. Entre los indicadores pertinentes se incluyen el funcionamiento efectivo de los consejos

escolares con representación diversa, la publicación anual de metas e indicadores educativos y la revisión participativa de los resultados (HLPF, 2025; UN DESA; UN Statistics Division, 2017). En consecuencia, esta propuesta no solo traduce los compromisos globales en procedimientos observables, sino que sienta las bases analíticas para: a) discutir los fundamentos del currículum como selección cultural orientada por fines públicos y obligaciones de no discriminación; b) examinar el currículum oculto de género como sedimentación de prácticas que esta matriz permite visibilizar; c) abordar el lenguaje inclusivo como enfoque operativo de reconocimiento y participación; y d) justificar su relevancia epistémica y política para hacer evidente aquello que el currículum explícito no nombra. En síntesis, el ODS 4, en diálogo con los ODS 5, 10, 16 y 17, configura un marco normativo, metodológico y ejecutivo que orienta los sistemas educativos hacia una ética pública de igualdad y justicia (ONU, 2015; UNESCO, 2016; UN DESA; UN Statistics Division, 2017; 2025a).

La trayectoria reconstruida -desde la atención a lo no dicho hasta un programa de acción que diagnostica, interviene y evalúa- sugiere que lo decisivo ya no es "agregar género al papel", sino transformar lo que se hace: revisar dispositivos, reconocer la sanción informal, redistribuir la palabra, reconfigurar la evaluación y diseñar una comunicación de aula que haga justicia a la diversidad de voces y formas de agencia. En este punto, el lenguaje inclusivo pasa a convertirse en un medio privilegiado para la desactivación del COG y apertura de la escuela a otras cartografías de reconocimiento (Jackson, 1968; Lovering Dorr; Sierra, 1998; Santos Guerra, 1996/1997; Torres Santomé, 1998; Ziffer, 2008).

## 5. CONCLUSIONES

El recorrido analítico permitió constatar que la igualdad de género en la educación no depende únicamente de la prescripción normativa, sino de la textura discursiva de la vida escolar, allí donde se sedimentan las formas más persistentes del currículum oculto. Las micro-reglas del habla (interrupciones, apelativos, silencios, omisiones, modos de corrección, entre otros) constituyen los verdaderos engranajes de la desigualdad, y es precisamente en ese nivel donde el lenguaje inclusivo actúa como instrumento de revelación y negociación. Integrado en la matriz

ODS-acciones-indicadores, el enfoque propuesto permite diagnosticar, intervenir y evaluar la distribución del reconocimiento en la escuela, articulando la dimensión normativa de la Agenda 2030 con la autonomía pedagógica y el juicio profesional docente. Lo que aquí se plantea es que la igualdad no se declara: se enuncia, se practica y se evalúa. Cuando el currículum proclama equidad pero el aula nombra a medias, la lengua se convierte en el umbral donde se decide quién cuenta, cómo cuenta y si puede contarse. Allí, la escuela tiene la posibilidad y la responsabilidad de transformar la palabra en justicia.

## Referencias bibliográficas

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión. (Obra original publicada en 1970)

Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Paidós.

Bengochea, M. (Coord.). (2000). *La representación del femenino y el masculino en el lenguaje*. Instituto de la Mujer.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (Trad. M. A. Muñoz). Paidós. (Obra original publicada en 1990)

Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Paidós.

Consejo de la Unión Europea. (2018). *Comunicación inclusiva en la Secretaría General del Consejo*. Secretaría General del Consejo de la UE.

[https://www.consilium.europa.eu/media/35447/es\\_brochure-inclusive-communication-in-the-gsc.pdf](https://www.consilium.europa.eu/media/35447/es_brochure-inclusive-communication-in-the-gsc.pdf)

Consejo Nacional para la Igualdad de Género. (2017). *Glosario feminista*. CNIG. <https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/06/GLOSARIO-FEMINISTA-CNIG-2017.pdf>

Cullen, C. A. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Paidós.

De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Díaz-Barriga, F. (1993). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. Trillas.

- Dussel, I. (2006). Curriculum y conocimiento en la escuela media argentina. *Anales de la Educación Común*, 2(4), 106–115.  
[http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/9\\_dussel\\_st.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/9_dussel_st.pdf)
- Edwards, E., & Pintus, A. (2004). *Violencia en la escuela: pensando estrategias y soluciones*. Laborde.
- Forman-Rabinovici, A., & Kretshmer, H. (2023). The prevalence and implications of gender blindness in quantitative political science research. *Politics & Gender*.  
<https://www.cambridge.org/core/journals/politics-and-gender/article/prevalence-and-implications-of-gender-blindness-in-quantitative-political-science-research/E3755AB5EA69E15A7694658B56ACAB17>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition*. Routledge.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.
- High-Level Political Forum on Sustainable Development. (2025). *High-level Political Forum on Sustainable Development*. United Nations. <https://hlpf.un.org>
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1968)
- Lakoff, R. T. (1975). *Language and woman's place*. Harper & Row.
- Lovering Dorr, A., & Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educación. Revista de Educación*, Nueva Época, (7), 43-49.  
<http://www.educandoenigualdad.com/2014/02/28/el-curriculum-oculto-de-genero/>
- Maffía, D. (2012, agosto). *Hacia un lenguaje inclusivo. ¿Es posible?* [Ponencia]. Jornadas Universidad de Belgrano, Buenos Aires, Argentina.  
<http://dianamaffia.com.ar/archivos/Traducciones-y-lenguaje-inclusivo.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2009). *Diseño curricular jurisdiccional para el profesorado de educación primaria* (Resolución Ministerial n.º 528/09).
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2009). *Diseño curricular jurisdiccional para el profesorado de educación inicial* (Resolución Ministerial n.º 529/09).
- Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes de España. (2023). *Guía para el uso de un lenguaje más inclusivo e igualitario*.  
<https://www.mjusticia.gob.es/es/AreaTematica/DocumentacionPublicaciones/InstListDownload/Guia%20lenguaje%20inclusivo.pdf>
- Morgade, G. (2009). *Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de debates actuales*. PRIGEPP-FLACSO.
- Moure, T. (2021). *Lingüística se escribe con A: la perspectiva de género en las ideas sobre el lenguaje*. Catarata.
- Naciones Unidas. (s. f.). *Lenguaje inclusivo en cuanto al género*.

<https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/>

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2021). *Guía para la comunicación inclusiva en cuanto al género*. [https://www.unodc.org/documents/Gender/gender\\_sensitive\\_language/Gender-sensitiveCommsGuide-Spanish-final.pdf](https://www.unodc.org/documents/Gender/gender_sensitive_language/Gender-sensitiveCommsGuide-Spanish-final.pdf)

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1). <https://undocs.org/en/A/RES/70/1>

ONU Mujeres. (2017). *Guía para el uso de un lenguaje inclusivo al género*. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Gender-inclusive%20language/Guidelines-on-gender-inclusive-language-es.pdf>

Pintus, A. (2012). *Género y educación formal: representaciones de género en la formación docente inicial* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Repositorio Digital FLACSO. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5066/2/TFLACSO-2012AMPB.pdf>

Romaine, S. (2000). *Language in society: An introduction to sociolinguistics* (2.ª ed.). Oxford University Press.

Santos Guerra, M. A. (1996/1997). El currículum oculto y la construcción de género en la escuela. *Kikirikí. Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, (42-43), 14-27. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2344685>

Spender, D. (1980). *Man made language*. Routledge & Kegan Paul.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. (Obra original publicada en 1985)

Suardiá, D. (2002). *El sexismo en la lengua española*. Libros Pórtico.

The Guardian. (2025, 2 de octubre). "Cancel Netflix": Elon Musk leads right-wing backlash over trans character in kids' show. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2025/oct/02/elon-musk-netflix-trans-character-dead-end-paranormal-park>

Torres Santomé, J. (1998). *El currículum oculto*. Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1991)

Tosi, C. (2020). ¿Hojas de estilo para el lenguaje inclusivo? Un análisis acerca de las prácticas de corrección de estilo en el ámbito editorial. *Exlibris*, 9, 169-179. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3345>

United Nations Department of Economic and Social Affairs, & United Nations Statistics Division. (2017). *Global indicator framework for the Sustainable Development Goals and targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/71/313). <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/indicators-list/>

United Nations Department of Economic and Social Affairs & United Nations Statistics Division. (2025). *The Sustainable Development Goals report 2025*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2025/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2025.pdf>

United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2024). *Handbook for the preparation of voluntary national reviews*:

2025 edition.

[https://hlpf.un.org/sites/default/files/vnrs/hand-book/VNR%202025%20Handbook%20EN\\_1.pdf](https://hlpf.un.org/sites/default/files/vnrs/hand-book/VNR%202025%20Handbook%20EN_1.pdf)

UNESCO. (2021). *Glossary: Understanding concepts around gender equality*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380971>

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNICEF. (2017). *Gender equality: Glossary of terms and concepts*. UNICEF ROSA.

<https://www.unicef.org/rosa/media/1761/file/Genderglossarytermsandconcepts.pdf>

UN Women & United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2024). *Progress on the Sustainable Development Goals: The Gender Snapshot 2024*.

<https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2024/09/progress-on-the-sustainable-development-goals-the-gender-snapshot-2024>

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Graó.

Ziffer, A. (2008). *La equidad de género en la educación básica: diagnóstico inicial*. SEE/BID.