

Perspectivas docentes sobre la integración del ODS 5 en la educación pública colombiana



Alejandra Bustamante De La Torre, Daniel Felipe León Hernández.

Directora: Andrea Marcela Mahecha Montañez

Universidad Santo Tomás

División de ciencias sociales y educación

Facultad de educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá D.C.

2025

Perspectivas docentes sobre la integración del ODS 5 en la educación pública colombiana

Alejandra Bustamante De La Torre, Daniel Felipe León Hernández.

Tercer Semestre – Opción de grado III_860C1

Directora: Andrea Marcela Mahecha Montañez

Universidad Santo Tomás

División de ciencias sociales y educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá D.C.

2025

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Santo Tomás en su esfuerzo por acercar la educación a los rincones más olvidados de nuestro país. A nuestra directora de investigación, Andrea Marcela Mahecha Montañez, por su calidad humana, constancia y generosidad. Al equipo Directivo y Docente de la Maestría en pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, quienes pacientemente han sabido guiar nuestro proceso formativo. A Dios, nuestras familias y estudiantes, quienes son la razón de todo esto. A todos y todas, ¡Salud!

Resumen

Esta investigación analiza las percepciones del cuerpo docente de la sede principal de la Institución Educativa Román Chica Olaya; ubicada en Lorica (Córdoba, Colombia), frente a la integración del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (igualdad de género) en sus prácticas pedagógicas. A través de un enfoque cualitativo y bajo la metodología de estudio de caso, se examina cómo los y las docentes interpretan y aplican el enfoque de género en el aula, en un contexto caracterizado por condiciones de vulnerabilidad, desigualdad social y tensiones culturales. El estudio parte de la premisa de que la implementación del ODS 5 en el ámbito educativo exige una apropiación crítica y situada, que reconozca las particularidades territoriales, los saberes docentes y las barreras estructurales que condicionan su ejercicio. Los hallazgos permiten identificar desafíos en la formación docente, prácticas emergentes de equidad y oportunidades para fortalecer una educación pública comprometida con la justicia social y la transformación cultural desde una perspectiva de género.

Palabras clave: equidad de género, ODS 5, percepciones docentes, prácticas pedagógicas, estudio de caso, educación pública.

Abstract

This research analyzes the perceptions of teachers at the main campus of the Román Chica Olaya Educational Institution, located in Lorica (Córdoba, Colombia), regarding the integration of Sustainable Development Goal 5 (gender equality) into their pedagogical practices. Through a qualitative approach and a case study design, the study explores how teachers interpret and apply gender-focused education in a context marked by vulnerability, social inequality, and cultural tensions. It is based on the premise that the implementation of SDG 5 in education requires a critical and context-sensitive appropriation that acknowledges territorial specificities, teachers' experiential knowledge, and the structural barriers that shape pedagogical action. The findings reveal challenges in teacher training, emerging practices of equity, and opportunities to strengthen public education committed to social justice and cultural transformation from a gender perspective.

Keywords: gender equality, SDG 5, teacher perceptions, pedagogical practices, case study, public education.

Introducción

La igualdad de género en la educación es un eje fundamental para garantizar el derecho a una formación inclusiva y democrática, así como para avanzar en el cumplimiento de los compromisos globales de desarrollo sostenible. En este sentido, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (ODS 5) plantea a las instituciones educativas el reto de integrar de manera efectiva la perspectiva de género, no solo a través de contenidos curriculares, sino también mediante el cuestionamiento de las dinámicas escolares que reproducen desigualdad (García Luján Ávila & Albareda-Tiana, 2024; Fondón Ludeña & Alzás García, 2023).

El papel del profesorado resulta clave en este proceso. Sus percepciones frente a la igualdad de género influyen directamente en la manera como esta se incorpora en la vida escolar. La forma en que los y las docentes comprenden, valoran e integran el enfoque de género puede ampliar o limitar las posibilidades de construir ambientes educativos más equitativos y libres de discriminación.

Esta investigación tiene como propósito analizar las percepciones del profesorado de la sede principal de la Institución Educativa Román Chica Olaya, en el municipio de Lorica (Córdoba), frente a la integración del ODS 5 en sus prácticas pedagógicas. El estudio se ubica en un contexto marcado por desigualdades sociales, condiciones de vulnerabilidad y tensiones culturales, lo que permite identificar tanto las barreras como las oportunidades para fortalecer la equidad de género en la educación pública.

Aunque centrado en una institución específica, el estudio busca aportar insumos relevantes para el diseño de estrategias de formación docente y de políticas educativas sensibles al contexto, orientadas al fortalecimiento de una escuela más justa e inclusiva.

Tabla de contenido

Introducción	6
Capítulo 1: Delimitación y propósito del estudio	11
1.1. Planteamiento del Problema	12
1.2. Formulación del problema	15
1.3. Objetivos de investigación.....	16
1.4. Justificación	18
1.5. Limitaciones de investigación.....	20
Capítulo 2: Revisión de la literatura y marco teórico	22
2.1 Estado de la cuestión (antecedentes).....	22
2.2 Marco teórico	27
Capítulo 3: Marco Metodológico.....	36
3.1 Enfoque y diseño de la investigación.....	36
3.2 Caracterización de percepciones institucionales (Objetivo específico 1).	36
3.3 Exploración de percepciones de las y los docentes (Objetivo específico 2).	38
3.4 Matriz de sesgos de género (Objetivo específico 3).	41
3.5 Criterios de confiabilidad y validez.	43
3.6 Consideraciones éticas.	44
3.7 Cronograma.	44
3.8 Instrumentos anexos.....	45
Capítulo 4: Análisis documental (PMI, PEI, Manual de convivencia).....	46
Resumen	46
4.1 Análisis de la nube de palabras	47
4.1.1 Recurrencia de aparición >100	48
4.1.2 Recurrencia de aparición entre >50 y <99.....	51
4.1.3 Recurrencia de aparición menor >30 y <50	53
4.2 Resultados de la aplicación del instrumento en los documentos institucionales	55
4.2.1 Red Igualdad explícita (código ig_explicit)	55
4.2.2 Red Valores institucionales (valores_genero)	56
4.3.3 Red Metas e indicadores (metas_genero).....	58

4.2.4 Red Estrategias pedagógicas (estrategias_aula)	59
4.2.5 Red seguimiento y evaluación (seguimiento_genero).....	60
4.2.6 Red roles y responsables (roles_responsables).....	62
4.2.7 Red recursos (recursos_genero).....	63
4.2.8 Red protocolos frente a violencias basadas en género (protocolos_vbg).....	64
4.2.9 Red participación de la comunidad educativa (participacion_com).....	66
4.2.10 Red lenguaje inclusivo (lenguaje_inclusivo).....	67
Capítulo 5: Análisis resultados grupos focales (Docentes, Directivos docentes y Docentes orientadores)	69
5.1 Red Conocimientos y percepciones generales	71
5.2 Red de visión y horizonte institucional	76
5.3 Red prácticas, experiencias y elementos situacionales	80
5.4 Red obstáculos y apoyos necesarios.....	86
5.5 Red perspectiva sobre ODS 5 y cierre	90
Capítulo 6: Análisis sesgos de género en las practicas, discursos y documentación.....	92
Capítulo 7: Conclusiones	99
Anexos	113
Redes Atlas TI análisis documental	113
Red 1: Equidad de Género explícita (IG_Explicit)	113
Red 2: Valores género (valores_genero)	113
Red 3: Metas de equidad de Género (metas_genero)	114
Red 4: Estrategias de aula (estrategias_aula)	114
Red 5: Seguimiento políticas de género (seguimiento_genero)	115
Red 6: Responsabilidades políticas género (roles_responsables).....	115
Red 7: Recursos políticas de género (recursos_género).....	116
Red 8: Protocolos de violencias basadas en género (protocolos_vbg).....	116
Red 9: Participación comunitaria en temas de género (participacion_com)	117
Red 10: Lenguaje inclusivo (lenguaje_inclusivo)	117
Redes Atlas TI grupos focales.....	118
Bloque A: Conocimientos y percepciones generales	118
Bloque B: Visión institucional en documentos	119



Bloque C: Prácticas experiencias y situaciones reales 120

Bloque D: Obstáculos y apoyos necesarios 121

Bloque E: Perspectiva sobre ODS 5 y cierre 122

Matriz análisis sesgos de género 123



Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Nube de palabras P.E.I., Manual de convivencia Y P.M.I..... 47

Índice de Tablas

Tabla 1. Criterios de Inclusión y exclusión del análisis documental..... 37

Tabla 2 Caracterización grupos focales 40

Tabla 3 Relación objetivos específicos y los instrumentos de recolección 41

Tabla 4 Cronograma de actividades..... 45

Capítulo 1: Delimitación y propósito del estudio

Este capítulo ofrece el marco contextual, teórico y metodológico que sustenta la investigación, la cual está centrada en estudiar las percepciones que tienen las y los docentes de secundaria en la integración del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 5, relativo a la igualdad de género, en el contexto de la educación pública colombiana.

La estructura del capítulo se compone de seis apartados fundamentales: una introducción al tema general; el planteamiento del problema, que da cuenta de las tensiones y desafíos que motivan la investigación; la formulación de la pregunta orientadora; los objetivos que guían el proceso investigativo; la justificación que sustenta su pertinencia y relevancia; y, finalmente, las limitaciones que enmarcan su alcance. Esta organización permite tanto delimitar con claridad el rumbo del estudio como establecer un puente entre los marcos normativos internacionales sobre igualdad de género y las condiciones concretas del ejercicio pedagógico en instituciones públicas.

En la investigación educativa, el marco introductorio constituye un eje estructurante que posibilita construir el objeto de estudio desde una comprensión situada, crítica y reflexiva. En línea con el enfoque cualitativo, se reconoce que toda investigación inicia con una mirada interpretativa del contexto, en la cual el investigador no se limita a observar, sino que participa activamente en la construcción del sentido de los fenómenos sociales (Creswell & Poth, 2018). Esta postura permite explorar las experiencias docentes como expresiones de una realidad educativa más amplia, en la que confluyen diversos factores—culturales, económicos, políticos y de género—que condicionan la práctica pedagógica.

De este modo, el capítulo introductorio no solo delimita el campo de análisis, sino que orienta el resto del trabajo investigativo, estableciendo las bases conceptuales, metodológicas y

éticas para una comprensión crítica de la integración del enfoque de género (ODS 5) en la práctica docente contemporánea (Creswell & Poth, 2018; Vasilachis de Gialdino, 2021). Asimismo, permite anticipar cómo los hallazgos del estudio pueden alimentar procesos de mejora institucional, orientar líneas futuras de investigación y contribuir a fortalecer la incidencia de las y los docentes en la implementación de marcos internacionales sobre igualdad de género, en particular la Agenda 2030.

1.1. Planteamiento del Problema

La Agenda 2030 de las Naciones Unidas establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de los cuales el ODS 5 se centra en “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas” (ONU Mujeres, 2021; UNESCO, 2020). Este objetivo ubica la igualdad de género como un pilar del desarrollo sostenible y reconoce que la erradicación de la discriminación y la violencia contra las mujeres, así como el acceso equitativo a oportunidades educativas, son indispensables para el bienestar colectivo. Aunque no existe una meta específica para la educación dentro del ODS 5, sus líneas estratégicas (por ejemplo, ODS 5.2: eliminación de la violencia contra las mujeres y niñas; ODS 5.5: asegurar la participación plena de las mujeres en la toma de decisiones) afectan directamente al ámbito escolar y condicionan la calidad y la inclusión en la enseñanza (UNESCO, 2020; ONU Mujeres, 2021).

En el contexto colombiano, el país ha suscrito compromisos con la Agenda 2030 y ha implementado políticas públicas que pretenden avanzar en materia de igualdad de género y acceso educativo (MEN, 2020). No obstante, persisten brechas relevantes en el sistema educativo: a pesar de que en la educación primaria y secundaria la matrícula de niñas y niños está prácticamente equilibrada (DANE, 2023), existen desigualdades en el desempeño

académico, en las trayectorias de egreso y en las oportunidades de liderazgo dentro de las instituciones (Banco Mundial, 2021; OCDE, 2022).

Las brechas de género dentro del sistema educativo son persistentes. Informes de la OCDE (2022) muestran que las jóvenes colombianas tienen más del doble de probabilidad que los hombres de convertirse en población “nini” (ni estudian ni trabajan), lo que refleja obstáculos estructurales para su permanencia y éxito educativo. Además, las mujeres reciben ingresos significativamente menores que los hombres con la misma formación: una mujer con educación primaria gana en promedio un 35 % menos que su contraparte masculina (DANE, 2021). Estas cifras ponen en evidencia la urgencia de integrar el enfoque de género en las políticas y prácticas pedagógicas, tal como lo plantea el ODS 5.

Este panorama evidencia la urgencia de integrar un enfoque de igualdad de género que no solo garantice el acceso, sino que promueva condiciones reales de permanencia y éxito educativo para las niñas y adolescentes. A nivel institucional, la brecha de liderazgo de género en la educación colombiana también es significativa: aunque alrededor del 80 % del personal docente en primaria y cerca del 70 % en secundaria son mujeres, menos del 50 % de los cargos directivos en las instituciones educativas están ocupados por ellas (UNESCO, 2022).

Por otra parte, la formación inicial docente en Colombia, según Cordero-Aliaga y Romero-López (2025), incorpora la perspectiva de género de manera incipiente y predominantemente normativa. Esto genera un desfase entre los marcos internacionales —que enfatizan una educación transformadora del género— y la praxis pedagógica concreta. La falta de herramientas metodológicas, la resistencia cultural y la sobrecarga laboral dificultan que las y

los docentes implementen estrategias de equidad de género en el aula (González & Martínez, 2021).

Los ODS, al proponer un marco común de acción, plantean también retos curriculares y pedagógicos. Investigaciones recientes como la de Rentería-Vera et al. (2024) muestran que para alcanzar una educación realmente inclusiva en América Latina es necesario transformar profundamente los planes de estudio, los métodos pedagógicos y las prácticas evaluativas. En su estudio sobre educación superior, los autores proponen un modelo curricular que prioriza competencias para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, enfrentando la tendencia tradicional de muchas instituciones latinoamericanas a valorar más la memorización que el pensamiento crítico. Señalan además que los sistemas educativos carecen de mecanismos efectivos para integrar de manera transversal en sus currículos contenidos centrados en la igualdad de género, el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, en coherencia con los principios de la Agenda 2030.

En este orden de ideas, la integración efectiva del ODS 5 en la práctica docente requiere no solo políticas claras, sino también procesos de formación que fortalezcan una mirada crítica sobre las desigualdades de género, entendiendo la educación como un espacio de transformación social donde el educador debe cuestionar y desafiar las estructuras opresivas que perpetúan esos estereotipos. Para ello, es fundamental reconocer y valorar distintas formas de conocimiento, promoviendo ambientes inclusivos que favorezcan la equidad y el desarrollo de competencias socioemocionales. Sin embargo, en América Latina, la concreción de estas perspectivas en la práctica pedagógica enfrenta aún importantes desafíos (Freire, 1970; Sousa Santos, 2018).

En Colombia, los contextos de pobreza, postconflicto y marginalidad —como el de Lórica, Córdoba— agravan los desafíos para la igualdad de género: las presiones económicas, los roles tradicionales y la violencia estructural limitan las oportunidades de empoderamiento de las niñas en el entorno escolar (Fundación FExE, 2024). En síntesis, la brecha entre los ideales de igualdad de género establecidos por el ODS 5 y las realidades del sistema educativo colombiano revela tensiones estructurales y pedagógicas que afectan a los actores escolares. Comprender cómo perciben las y los docentes la integración de la igualdad de género en sus prácticas pedagógicas permite visibilizar obstáculos, resistencias y potencialidades, así como identificar estrategias que contribuyan a superar las desigualdades y a fortalecer la calidad educativa desde un enfoque inclusivo y transformador.

1.2. Formulación del problema

A partir del análisis anterior, se identifica la necesidad de comprender cómo se interpretan y aplican, en la práctica, los principios del ODS 5 (igualdad de género) dentro de instituciones educativas públicas. La Institución Educativa Román Chica Olaya, ubicada en Lórica (Córdoba), se sitúa en un contexto donde la desigualdad de género y las condiciones de pobreza coexisten, acentuando las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres. En este escenario, factores socioeconómicos adversos incrementan las dificultades para alcanzar la equidad de género en la educación, afectando especialmente el desempeño y la permanencia de las estudiantes en el sistema educativo. (Cobos Franco et al., 2019; Cortés Sabogal, 2016).

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, comprendiendo a las y los docentes como actores clave en la implementación de políticas educativas y marcos internacionales (Creswell & Poth, 2018). Se busca identificar tanto las concepciones que las y los

docentes tienen sobre la igualdad de género como los factores que facilitan o dificultan su integración en la práctica pedagógica cotidiana.

Así, la pregunta central que orienta este estudio es: ¿De qué manera las y los docentes, directivos docentes y docentes orientadores de la Institución Educativa Román Chica Olaya (Lorica- Córdoba), perciben la integración del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (equidad de género) en sus prácticas pedagógicas, y qué desafíos identifican en el contexto de la educación pública?

A partir de esta pregunta general, emergen dos subpreguntas que permiten profundizar en dimensiones clave del problema:

1. ¿Qué significados atribuyen las y los docentes al concepto de equidad de género en relación con su contexto institucional y social?
2. ¿Qué obstáculos, tensiones u oportunidades identifican las y los docentes para incorporar el enfoque de igualdad de género (ODS 5) en su labor educativa diaria?

Con la formulación de estas preguntas específicas, se busca una comprensión situada del fenómeno de estudio, visibilizando los sentidos que las y los docentes asignan a la equidad de género y las condiciones concretas en las que desarrollan su práctica pedagógica.

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. Objetivo general

Analizar las perspectivas de las y los docentes, docentes orientadores y directivos docentes de secundaria de la sede principal de la Institución Educativa Román Chica Olaya (Lorica, Córdoba), en el año 2025, frente a la integración del Objetivo de Desarrollo

Sostenible 5 (equidad de género) en el contexto de la educación pública colombiana.

1.3.1. Objetivos específicos

A su vez, los objetivos específicos son:

1. Caracterizar las perspectivas institucionales de la IE Román Chica Olaya sobre la equidad de género, a partir del análisis cualitativo del Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Institucional y el manual de convivencia, con la finalidad de identificar cómo se integra en estos el ODS 5.
2. Explorar las perspectivas de las y los docentes, docentes orientadores y directivos docentes de secundaria de la IE Román Chica Olaya acerca de la incorporación de la equidad de género en su quehacer, mediante entrevistas de grupo focal y apuntes en diario de campo, con la finalidad de identificar cómo integran el ODS 5.
3. Identificar posibles sesgos de género presentes en documentos, discursos y prácticas de los docentes, docentes orientadores y directivos docentes de secundaria de la IE Román Chica Olaya, mediante la contrastación de resultados del análisis documental, entrevistas y observaciones de campo.

En este orden de ideas, se busca que una vez se logren identificar las percepciones docentes sobre el ODS 5, las conclusiones del ejercicio puedan servir de orientaciones técnicas que contribuyan a la construcción de posibles herramientas de intervención socioeducativa posteriores, que involucren otros actores institucionales (estudiantes o comunidad). Aunque el estudio se circunscribe a una única institución en Lorica - Córdoba, sus hallazgos pueden ofrecer insumos relevantes para futuras investigaciones, procesos de formación docente y políticas públicas orientadas al mejoramiento del sistema educativo colombiano.

1.4. Justificación

La equidad de género en la educación se reconoce como un elemento clave para el desarrollo sostenible y la justicia social a nivel global. Su incorporación en los sistemas educativos no solo contribuye a superar desigualdades históricas, sino que fortalece la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas (García Luján Ávila & Albareda-Tiana, 2024). En este sentido, es posible considerar que el ODS 5 no solo demanda la inclusión de contenidos sobre equidad de género, sino también una transformación de las culturas escolares que permita cuestionar y dismantelar las estructuras patriarcales que subyacen en los sistemas educativos (Fondón Ludeña & Alzás García, 2023).

A pesar de los marcos normativos internacionales, persisten brechas significativas en la implementación práctica de políticas de género en distintos países. Morley y Crossouard (2021) evidencian que, aun cuando se han promulgado avances legislativos, la falta de enfoques interseccionales en la formación docente y la carencia de recursos pedagógicos adecuados perpetúan las desigualdades. De igual manera, Protogerou, Flouri y Brown (2022) señalan que las disparidades socioeconómicas incrementan las dificultades para que las políticas de género se traduzcan en prácticas inclusivas, especialmente en zonas con altos índices de pobreza.

En América Latina, estas brechas adquieren matices específicos. Se ha documentado que, si bien las mujeres han alcanzado paridad en matrícula y tasas de finalización, persisten diferencias en el rendimiento académico y en el acceso a carreras STEM. (Morley y Crossouard, 2021). Por su parte, López-Hornickel et al. (2024) complementan este diagnóstico: resaltan que los estereotipos de género influyen en las trayectorias educativas de estudiantes, limitando su participación en roles de liderazgo y en ciertas disciplinas académicas.

En Colombia, Cordero-Aliaga y Romero-López (2023) muestran que, pese a la existencia de políticas que promueven la equidad de género, la aplicación en contextos rurales y vulnerables resulta limitada. Advierten que la falta de alineación entre la normativa y las prácticas pedagógicas genera brechas de desempeño y deserción escolar, afectando de manera desproporcionada a las niñas. Además, Pegalajar Palomino et al. (2023) coincide en que las iniciativas centrales a menudo no consideran las especificidades socioculturales de cada territorio, lo que entorpece su impacto real.

A nivel local, la realidad de municipios como Lórica (Córdoba) adquiere mayor complejidad. Díaz et al. (2024) señalan que, en contextos andinos y caribeños, la percepción de los educadores sobre la equidad de género está mediada por factores socioeconómicos y culturales que dificultan la inclusión de prácticas pedagógicas sensibles al género. Estas autoras y autores destacan que, sin un entendimiento profundo de dichas dinámicas, las estrategias formativas corren el riesgo de ser meramente declarativas.

El déficit de formación docente en perspectiva de género se identifica como un obstáculo central. Martínez Lirola (2020) subraya que la capacitación orientada al ODS 5 debe trascender la transmisión de contenidos y centrarse en el desarrollo de competencias críticas y metodologías participativas. Asimismo, se advierte que la insuficiente oferta de cursos especializados, junto con la sobrecarga laboral de las y los docentes, impide la implementación sostenible de enfoques inclusivos (Pegalajar Palomino et al, 2023)

Las implicaciones para diseño de políticas y formación continua son evidentes. Hernández y Prada (2021) argumentan que la investigación cualitativa con perspectiva de género aporta insumos metodológicos indispensables para construir programas de capacitación que

aborden las intersecciones entre género, pobreza y el territorio. De igual manera, la evaluación sistemática de estas iniciativas, basada en evidencia empírica, permite ajustar las estrategias y garantizar su pertinencia en contextos específicos. (Protogerou et al.,2022)

Finalmente, focalizar el estudio en la Institución Educativa Román Chica Olaya, en Lórica, responde a la urgencia de generar conocimiento contextualizado que apoye el cumplimiento del ODS 5 en el nivel local. Cordero-Aliaga y Romero-López (2023) insisten en que explorar las percepciones docentes en entornos rurales revela barreras y oportunidades propias de cada comunidad. Así, esta investigación busca contribuir a la creación de entornos escolares más inclusivos, equitativos y comprometidos con la transformación social, al alinear los lineamientos internacionales con las realidades locales.

1.5. Limitaciones de investigación

En primer lugar, una posible limitación de este estudio se relaciona con la naturaleza cualitativa y de caso único que se propone, ya que la investigación se centra únicamente en la sede principal de la Institución Educativa Román Chica Olaya, ubicada en un contexto socioeconómico y cultural específico en Lórica, Córdoba. Esto implica que los hallazgos pueden no ser generalizables a otras instituciones educativas o contextos diferentes, dado que las percepciones y experiencias de las y los docentes están estrechamente ligadas a las particularidades de su entorno social y organizacional.

En segundo lugar, la investigación depende en gran medida de la disposición y apertura de las y los docentes participantes para expresar sus percepciones, significados y experiencias en torno a la integración del ODS 5. Aspectos como la autoselección, posibles sesgos de deseabilidad social, o la sensibilidad que algunos temas de género y calidad educativa pueden

generar, pueden influir en la profundidad y autenticidad de las respuestas recolectadas, condicionando así la validez interna del estudio.

Una tercera limitación estriba en las posibles dificultades para abordar de manera exhaustiva las múltiples dimensiones del fenómeno desde la perspectiva docente, especialmente porque las tensiones y contradicciones alrededor de la implementación de los ODS en la práctica pedagógica son complejas y pueden estar influidas por factores institucionales, políticos y comunitarios que escapan al control o conocimiento directo de los participantes. Esto puede implicar que ciertos aspectos relevantes queden parcialmente explorados o no emergen con suficiente claridad en el análisis.

Finalmente, el desarrollo de esta investigación en un contexto vulnerable y con recursos limitados podría afectar aspectos logísticos y temporales del proceso, como el acceso a las y los docentes, la continuidad en la recolección de datos o la realización de observaciones. Estas dificultades prácticas pueden incidir en la extensión, profundidad o riqueza de los datos, y, en consecuencia, en la construcción final del conocimiento sobre las percepciones docentes respecto al ODS 5.

Capítulo 2: Revisión de la literatura y marco teórico

2.1 Estado de la cuestión (antecedentes)

Percepciones de las y los docentes sobre equidad de género.

Investigaciones recientes muestran que los profesores reconocen la importancia de la equidad de género en la escuela, pero advierten obstáculos prácticos. Por ejemplo, Cortijo Ruiz et al. (2022) hallaron en entrevistas con docentes españoles que, si bien promueven valores de igualdad y civismo en proyectos de servicio-aprendizaje, enfrentan dificultades como “la escasa formación docente” y la baja implicación del profesorado que no participa directamente. En un estudio cuantitativo en España, Moya y De-Juanas (2022) encontraron que la “situación de género en la escuela” actúa como transmisora de estereotipos sexistas mediante el currículo oculto, evidenciando percepciones de desigualdad persistentes entre el profesorado.

De manera similar, Franco Estupiñán (2021) subraya que la escuela debe ser un espacio donde se “cimentan las bases de acceso de hombres y mujeres a saberes, habilidades y valores” para lograr condiciones más equitativas, insistiendo en propiciar “el respeto mutuo entre hombres y mujeres” y rechazar cualquier discurso discriminatorio. De este modo, estos estudios destacan que las y los docentes poseen marcos interpretativos clave sobre equidad de género, pero también señalan la falta de apoyo institucional y formación continua como barreras para traducir esas percepciones en prácticas efectivas en el aula.

Incorporación del ODS 5 en políticas educativas y prácticas institucionales.

La Agenda 2030 y el ODS 5 han movilizad análisis sobre su implementación en la educación. Un estudio de Chamorro González et al. (2022) revisó documentalmente el

cumplimiento del ODS-5 en Colombia y concluyó que el país presenta rezagos en sus metas propuestas; subraya además la necesidad de abordar los ODS de manera integrada para cerrar diversas brechas sociales, entre ellas las de género.

A nivel regional, Riveros Santa y Vásquez Rodríguez (2025) realizaron una revisión exploratoria de políticas públicas latinoamericanas de equidad de género (ODS 5) en el sistema educativo. Dichos autores identifican que, aunque existen declaraciones normativas, es urgente trascender discurso teórico para generar acciones concretas: proponen cambiar los currículos, reforzar la formación docente en género y asignar presupuestos específicos. En su análisis, la equidad de género (ODS 5) se presenta como objetivo complementario que debe abordarse simultáneamente en las agendas estatales para avanzar hacia la equidad real. Estas investigaciones recientes evidencian que, a pesar de los marcos institucionales, persiste un desafío en traducir políticas de equidad de género en prácticas escolares efectivas.

Enfoques cualitativos en la investigación educativa sobre género.

La mayoría de los estudios sobre percepciones y prácticas de género en la escuela emplean metodologías cualitativas, dado que permiten comprender en profundidad las experiencias y significados de las y los docentes. Como señala Cerrón Rojas (2019), la investigación cualitativa es especialmente pertinente en educación, pues facilita “la comprensión, interpretación, crítica y transformación de la realidad educativa” mediante métodos como la etnografía, la fenomenología o la investigación-acción.

Estos enfoques permiten explorar cómo los agentes educativos construyen roles de género en el aula y en la convivencia escolar. En consonancia, revisiones de la literatura de género en educación resaltan la creciente adopción de métodos cualitativos e interpretativos para analizar actitudes y discursos docentes, enfatizando que solo a través de este enfoque se pueden

captar las sutilezas de la desigualdad y las barreras que enfrentan niñas y estudiantes diversos en la escuela.

Síntesis crítica y vacíos de investigación

Los estudios revisados coinciden en varios puntos: reconocen la influencia persistente de estereotipos de género en la escuela (aunque los docentes proclamen valores igualitarios) subrayan el papel del currículo oculto como transmisor de dichas desigualdades, y advierten que la formación docente actual es insuficiente para implementar efectivamente la equidad. No obstante, conviene matizar estos hallazgos desde una perspectiva crítica.

La mayoría de los estudios cualitativos citados (y muchos cuantitativos) se focalizan en los marcos interpretativos de los profesores y sus discursos. Raramente vinculan esas percepciones con medidas objetivas de cambio en los estudiantes o en el aula (por ejemplo, rendimiento o clima escolar). Además, la literatura tiende a estudiar el género como factor aislado, sin integrar sistemáticamente otros elementos como clase social, etnia o ruralidad. Sin embargo, como señalan Solís Calvo (2024) y la CLADE (2023), la desigualdad de género se constituye con raza y clase. En este sentido, los estudios existentes presentan un vacío importante: pocos adoptan un enfoque interseccional, y menos aún examinan escenarios multiculturales o discriminación múltiple.

Otro hallazgo relevante es la brecha entre políticas y práctica. Si bien hay abundantes declaraciones normativas (planes de educación con enfoque de género, incorporación de la perspectiva de género en normativas ministeriales, etc.), los análisis critican que se quedan en el papel. Existe escasa evidencia sobre la asignación real de recursos o la evaluación de impacto de esas políticas en el aula.

Por ejemplo, la Agenda 2030 y el ODS 5 aparecen en los documentos oficiales, pero no se han publicado estudios que midan cómo esto afecta la formación docente o el presupuesto escolar en zonas rurales. Este déficit señala la necesidad de investigaciones que conecten las metas globales con la realidad local, tal como propone el presente estudio al explorar cómo se percibe el ODS 5 en zonas como Lorica, Córdoba.

En síntesis, a partir de esta revisión se pueden identificar al menos cinco vacíos de interés para el presente trabajo: En primer lugar, la revisión evidencia una notable ausencia de evidencia empírica localizada en contextos rurales públicos del Caribe colombiano. La mayor parte de la bibliografía disponible procede de España u otros países latinoamericanos, cuyos marcos socioculturales y estructurales difieren en aspectos relevantes —como composición étnica, dinámicas de ruralidad y organización escolar— de municipios como Lorica, en el departamento de Córdoba. Esta carencia impide comprender cómo se configuran las percepciones docentes sobre igualdad de género en entornos concretos donde la historia, la economía y las relaciones de poder locales modulan tanto las prácticas escolares como las posibilidades de implementación de políticas nacionales e internacionales. Por tanto, resulta imprescindible generar datos de campo que retraten la realidad de las escuelas públicas rurales del Caribe colombiano para evitar extrapolaciones inapropiadas y aportar evidencias contextualizadas que informen políticas y estrategias pedagógicas pertinentes.

En segundo lugar, existe una escasez preocupante de estudios observacionales que documenten las prácticas reales en el aula y permitan contrastar los discursos docentes con las acciones cotidianas. Gran parte de la investigación se ha basado en relatos de docentes mediante entrevistas o encuestas, lo cual aporta información valiosa sobre creencias y representaciones, pero no siempre captura la complejidad performativa del trabajo pedagógico: asignación de roles

en actividades, interacciones entre docentes y estudiantes, manejo de conflictos y reproducción del currículo oculto. Sin análisis etnográficos y observacionales del quehacer escolar día a día resulta difícil establecer hasta qué punto las percepciones declaradas se traducen en prácticas pedagógicas concretas o, por el contrario, coexisten con contradicciones y continuidades que reproduzcan estereotipos de género.

En tercer lugar, se aprecia un bajo énfasis en enfoques interseccionales que articulen género con otras dimensiones estructurales como clase social, etnia y ruralidad. La mayor parte de los estudios tiende a tratar el género de manera relativamente aislada, sin indagar cómo las desigualdades de género se entrelazan con procesos de marginalización económica, racismo estructural o efectos de la ruralidad en el acceso a recursos educativos. En el Caribe colombiano —región caracterizada por una presencia significativa de poblaciones afrodescendientes e indígenas y por marcadas desigualdades socioeconómicas— no atender estas intersecciones implica perder matices críticos sobre cómo se experimenta y se enseña la equidad de género.

En cuarto lugar, la evaluación de los programas de formación docente en materia de género muestra fragilidades metodológicas y empíricas que limitan el conocimiento sobre su eficacia. Son escasos los estudios que adopten diseños de impacto, seguimientos longitudinales o evaluaciones sistemáticas que permitan afirmar con evidencia qué estrategias formativas generan cambios sostenibles en actitudes y prácticas docentes. Esta ausencia de evaluación rigurosa impide además una asignación informada de recursos y dificulta la identificación de modelos replicables en contextos rurales y de bajos recursos.

Finalmente, se detecta una insuficiente vinculación entre el ODS 5 y la gestión escolar concreta: apenas se dispone de estudios que exploren cómo los objetivos globales de igualdad de género se traducen en instrumentos de gestión escolar —planes de estudio, currículo formal y

oculto, asignación presupuestal y prioridades institucionales— a nivel local. La brecha entre la retórica normativa y la praxis administrativa es particularmente relevante, pues sin mecanismos de articulación y seguimiento a nivel escolar las metas del ODS 5 corren el riesgo de permanecer en documentos sin incidencia real.

2.2 Marco teórico

Percepciones docentes

Las percepciones docentes, entendidas como esquemas de interpretación, valoración y clasificación del conocimiento (Vargas Melgarejo, 1994), son los marcos interpretativos, creencias y actitudes que los profesores mantienen respecto al género y la equidad en la escuela. Dichas percepciones actúan como filtros que influyen directamente en las prácticas pedagógicas y en la interpretación del currículo. Por ejemplo, cuando las y los docentes perciben roles tradicionales de género como naturales, es más probable que repliquen estereotipos en el aula; en cambio, percepciones informadas, sustentadas en una reflexión crítica sobre esas creencias, pueden impulsar prácticas que promuevan la igualdad de oportunidades y el respeto.

En este sentido, Estupiñán (2021) destaca que la escuela debe formar individuos con “respeto mutuo entre hombres y mujeres” y rechazar todo discurso discriminatorio, reflejando la intersección de percepciones docentes con valores democráticos. En síntesis, comprender las percepciones de las y los docentes permite diagnosticar qué barreras se deben superar para lograr una educación con equidad de género.

Equidad e Igualdad de género

La igualdad supone ofrecer las mismas condiciones y recursos a todas las personas de manera homogénea, sin hacer distinciones según sus circunstancias previas. No obstante, en contextos marcados por desigualdades estructurales, esta concepción formal resulta insuficiente para garantizar resultados equitativos.

Gul, Fatima y Akhtar (2025) muestran que, en numerosos sistemas educativos, la igualdad formal —medida simplemente a través de la paridad en matrícula o tasas de asistencia— reproduce brechas existentes porque no aborda las barreras socioculturales (roles de género tradicionales), económicas (falta de transporte o materiales) ni psicológicas (falta de apoyo emocional) que enfrentan especialmente niñas, adolescentes y personas con identidades de género diversas. En estos casos, mantener un trato idéntico para todos no asegura que cada estudiante pueda aprovechar de igual manera las oportunidades educativas, lo que perpetúa la desigualdad real en el acceso, la permanencia y el aprendizaje.

La equidad de género, por su parte, reconoce explícitamente esas asimetrías y propone la implementación de acciones diferenciadas para nivelar el punto de partida de cada persona. Kuteesa, Akpuokwe y Udeh (2024) subrayan que la equidad implica “ajustar recursos, metodologías y apoyos según las necesidades y contextos particulares de los estudiantes”. En el ámbito escolar, esto se traduce en medidas como tutorías focalizadas para quienes provienen de entornos vulnerables, becas dirigidas a niñas con alta probabilidad de deserción o programas de apoyo psicosocial para estudiantes que han sufrido discriminación de género. Solo así es posible transformar una estructura aparentemente igualitaria en una práctica verdaderamente inclusiva, donde cada estudiante disponga del respaldo necesario para desarrollar todo su potencial en condiciones de justicia.

En este sentido, en el campo educativo, centrarse únicamente en la *igualdad* —por ejemplo, al medir la paridad en matrícula o permanencia— puede invisibilizar las barreras socioculturales, económicas e institucionales que enfrentan especialmente niñas, adolescentes y personas con identidades de género diversas. Así, se corre el riesgo de mantener una estructura aparentemente igualitaria pero profundamente inequitativa en términos de resultados y oportunidades reales de desarrollo.

Por tanto, la problemática radica en que la promoción de la igualdad de género en educación, si no es acompañada por un enfoque de *equidad*, puede quedarse en una declaración normativa sin capacidad transformadora. Esta distinción no solo es semántica, sino que tiene implicaciones directas en la formulación de políticas, en el diseño curricular y en las prácticas pedagógicas que deben responder a las desigualdades concretas y no solo a indicadores de acceso, toda vez que un enfoque real de equidad en el ámbito escolar debe ir más allá de la igualdad de acceso, apuntando a la interiorización de la igualdad y la transformación de las prácticas docentes (Campos & Lisboa, 2025).

Prácticas pedagógicas

Las *prácticas pedagógicas* con enfoque de género consisten en metodologías y estrategias didácticas que promueven la equidad y la inclusión en el aula. Estas prácticas buscan erradicar los prejuicios y estereotipos de género, favoreciendo ambientes de aprendizaje cooperativo y respetuoso. En este sentido, Saborío-Taylor y Arguedas (2023) señalan que las metodologías inclusivas —que incorporan actividades cooperativas, dialógicas y socioafectivas— son “el medio justo para desarrollar estrategias pedagógicas” que previenen la transmisión de estereotipos y obstáculos a la convivencia igualitaria. Dichas estrategias incluyen uso de lenguaje

inclusivo, recursos bibliográficos paritarios y diseño de materiales didácticos que visibilicen a todos los géneros.

La dimensión dialógica de estas metodologías cobra vida mediante espacios de discusión estructurada, como círculos de palabra o debates sobre representaciones de género en la literatura y los medios. Bajo la moderación atenta del docente, cada estudiante aporta su perspectiva en condiciones de equidad, lo que facilita el cuestionamiento crítico de las normas tradicionales. Este intercambio constante y voluntario refuerza la idea de que la equidad de género no es solo un concepto teórico, sino una práctica viva que se construye mediante la escucha activa y el respeto mutuo, tal como indican Saborío-Taylor y Arguedas.

Junto al componente cognitivo y dialógico, las estrategias socioafectivas procuran trabajar las emociones y la empatía en escenarios concretos. A través de ejercicios de dramatización, los estudiantes asumen temporalmente identidades de género diferentes a la propia —por ejemplo, representando roles tradicionalmente asignados al otro sexo— con el fin de vivenciar situaciones de exclusión o privilegio. Estas dinámicas permiten reconocer cómo los sentimientos y las expectativas sociales influyen en la interacción diaria, y contribuyen a instaurar un clima de mayor comprensión y solidaridad.

El diseño y selección de materiales didácticos se convierte asimismo en un eje vertebrador de la equidad. Revisar cuidadosamente el vocabulario utilizado en guías y programaciones, optar por un lenguaje no sexista y balancear las fuentes bibliográficas entre autoras y autores son acciones que favorecen la visibilidad de todos los géneros. Imágenes, ejemplos y casos de estudio deben reflejar esta diversidad, reforzando así un mensaje coherente que complemente las dinámicas cooperativas y dialógicas.

Finalmente, la evaluación formativa adopta un enfoque de co-responsabilidad. Al elaborar rúbricas que incluyan criterios vinculados al respeto mutuo, al liderazgo compartido y a la colaboración equitativa, los estudiantes participan en la valoración de sus propias prácticas y las de sus compañeros. De este modo, la retroalimentación no solo mide contenidos, sino también actitudes y comportamientos que apuntan al cumplimiento del ODS 5, haciendo de la evaluación un instrumento de aprendizaje ético y crítico.

En la práctica, los profesores pueden implementar dinámicas de grupo mixtas, debates críticos sobre roles de género y análisis de contenidos didácticos, siempre con el fin de cuestionar creencias tradicionales. Estas prácticas pedagógicas, en definitiva, son herramientas fundamentales para traducir las políticas de igualdad de género a la realidad cotidiana del aula.

Sesgos de género en la práctica pedagógica

La objetividad científica ha sido históricamente cuestionada por la presencia de errores sistemáticos que, a menudo de forma involuntaria, distorsionan la realidad estudiada. En este contexto, el sesgo se define como un "error sistemático" que ocurre cuando se favorecen ciertas respuestas o resultados frente a otros de manera no aleatoria (Ramos-Delgado et al., 2012). Específicamente, los sesgos de género actúan como factores que contribuyen a mantener o acentuar las desigualdades, introduciendo discrepancias predecibles que suelen desfavorecer a las mujeres o invisibilizar sus experiencias. Lejos de ser fallos puntuales, estos pueden impregnar todas las fases del método científico y educativo.

Para comprender la naturaleza de estos sesgos, es necesario analizar sus raíces cognitivas. Siguiendo la distinción de Kahneman (2012) sobre los sistemas de pensamiento, los sesgos

suelen surgir cuando opera el "sistema rápido", automático e intuitivo, en lugar del "sistema lento", deliberado y analítico. En la práctica investigativa y docente, factores como el agotamiento o la presión laboral pueden impedir la activación de mecanismos reflexivos, permitiendo que prejuicios implícitos sobre el género guíen la toma de decisiones metodológicas y pedagógicas.

Una de las primeras manifestaciones de este fenómeno es el sesgo del observador, visible en la fase de diseño y formación de equipos. La homogeneidad en los grupos de trabajo limita la variabilidad de perspectivas, derivando históricamente en una visión androcéntrica donde el comportamiento masculino se toma como norma universal. En el contexto de este estudio, esto se vincula directamente con la variable de formación docente en género. La ausencia de esta capacitación favorece la operación de expectativas por género estereotipadas, lo que impacta en el liderazgo estudiantil: la selección de líderes en el aula puede estar sesgada por afinidades implícitas hacia rasgos de mando masculinizados, relegando a las estudiantes a roles secundarios independientemente de sus competencias reales (García-Jiménez & Trigo, 2025).

El riesgo de sesgos de medición puede ocultar o maximizar artificialmente las diferencias en el sistema educativo colombiano. Al igual que pruebas estandarizadas internacionales han sido criticadas por formatos que penalizan el estilo de respuesta femenino, en el ámbito nacional, los materiales didácticos y los criterios de evaluación (incluyendo aquellos usados en pruebas de Estado como las Saber) son susceptibles de contener "sesgos de diseño" que activen la amenaza del estereotipo (García-Jiménez & Trigo, 2025). Esto puede llevar a conclusiones académicas que no reflejan la capacidad real, sino la adaptación a un formato de prueba culturalmente sesgado.

Esta misma falta de sensibilidad se evidencia en la implementación de protocolos de violencias basadas en género (VBG) y el esquema de sanciones diferenciadas, que corre el riesgo de carecer de la sensibilidad contextual necesaria. Al igual que ciertos instrumentos clínicos malinterpretan respuestas defensivas (como el llanto) como violencia, los protocolos escolares excesivamente rígidos podrían generar revictimización en las estudiantes si no consideran las asimetrías de poder subyacentes en las relaciones escolares y el contexto social específico, limitando la identificación precisa de la dinámica de la agresión (Palma-Guevara & Villareal, 2021, p. 7).

Finalmente, el sesgo de selección y contexto afecta la representatividad de la muestra y la interpretación de la realidad. La iniciativa SAGER (*Sex and Gender Equity in Research*) subraya la necesidad de considerar la identidad de género más allá del sexo biológico; ignorar esto conlleva a la exclusión sistemática de realidades no normativas. En el currículo, esto se traduce en la falta de lenguaje inclusivo y en la nula visibilización de cuerpos y sexualidades diversas. Además, omitir variables estructurales como las cargas domésticas y la disponibilidad de las estudiantes constituye un sesgo grave: evaluar el rendimiento sin considerar que las mujeres suelen asumir mayores roles de cuidado implica olvidar que "hombres y mujeres parten desde distintas casillas de salida" (García-Jiménez & Trigo, 2025), asumiendo una falsa igualdad de condiciones.

Incluso en la etapa de análisis, sesgos como el de confirmación pueden llevar a buscar resultados que encajen con estereotipos prevalentes, sobredimensionando diferencias estadísticas sin impacto práctico real. Por lo tanto, la incorporación de la perspectiva de género no es un mero añadido ideológico, sino un requisito de rigor metodológico. Adoptar una "objetividad feminista" implica reconocer y confrontar estos errores sistemáticos para producir un

conocimiento más preciso, justo y útil, evitando construir un relato incompleto del comportamiento humano y educativo (*Ibidem*, 2025).

Educación con enfoque de género

La *educación con enfoque de género* es aquella que incorpora la perspectiva de género de manera transversal en el currículo, la gestión escolar y la formación docente. Este enfoque supone replantear las políticas, los planes de estudio y las actividades educativas para que visibilicen las inequidades de género y trabajen por la inclusión. Según UNESCO (citado por Saborío-Taylor y Arguedas), la transversalización de la perspectiva de género representa una nueva visión educativa que propicia “el desarrollo de una educación inclusiva”. Esto implica que los objetivos de aprendizaje incluyan contenidos sobre derechos e igualdad de género, que las instituciones formen a sus docentes en estas temáticas y que las evaluaciones midan la capacidad de los estudiantes para cuestionar desigualdades.

De esta forma, el enfoque de género trasciende clases puntuales de igualdad y se convierte en un criterio permanente de reflexión y acción pedagógica. En suma, la educación con enfoque de género es un proceso sistémico que busca transformar la cultura escolar en todos sus ámbitos –políticas, prácticas y contenidos– hacia la equidad.

Enfoques teóricos de género

En el análisis académico confluyen varias corrientes teóricas de género. El feminismo se define como una teoría crítica comprometida con la transformación social. Como indica Batthyany (2021), la esencia de la teoría feminista radica en cuestionar lo normalizado, generando nuevas miradas y construyendo redes conceptuales para sociedades más justas e

igualitarias. Este enfoque busca revelar y desafiar las estructuras patriarcales que legitiman la desigualdad. En América Latina, los feminismos contemporáneos son plurales y ligados a los movimientos sociales; integran también la teoría de género, que entiende el género como construcción social y analiza cómo las normas de género configuran roles, identidades y poder en la educación.

Otro enfoque clave es la interseccionalidad, que destaca que las experiencias de género se cruzan con otras desigualdades (clase, etnia, orientación, etc.). Tal como resalta la UNESCO (IESALC, 2025), al considerar “cómo múltiples identidades y desigualdades se entrelazan”, las políticas educativas logran atender más eficazmente las necesidades específicas de estudiantes y docentes, promoviendo entornos de aprendizaje más justo. En la práctica, una perspectiva interseccional en educación conlleva reconocer que las niñas y jóvenes afrodescendientes, indígenas o con discapacidad, por ejemplo, enfrentan barreras distintas a las de sus pares, y por tanto requiere acciones particulares.

Finalmente, el enfoque de educación transformadora de género propone un cambio profundo de los sistemas educativos. UNICEF (2021) define la educación transformadora como aquella que “cambia por completo los sistemas educativos al erradicar las desigualdades”. Esto implica no solo incluir contenidos sobre género, sino también “desmantelar las normas de género y las relaciones de poder” que subyacen en la enseñanza. Desde este enfoque, se entiende que la verdadera igualdad exige revisar el currículo, capacitar a las y los docentes y modificar las prácticas institucionales para empoderar a estudiantes y docentes de todos los géneros. En conjunto, estos enfoques teóricos (feminista, de género, interseccional y transformador) ofrecen un marco sólido para analizar cómo la educación puede contribuir a la igualdad de género en el espacio escolar.

Capítulo 3: Marco Metodológico

3.1 Enfoque y diseño de la investigación.

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de corte interpretativo, orientado a comprender en profundidad las percepciones y significados que actores educativos atribuyen a la equidad de género (ODS 5). Se selecciona un diseño de estudio de caso único en la Institución Educativa Román Chica Olaya, dada la intención de caracterizar detalladamente las representaciones institucionales y docentes en su contexto específico.

El estudio de caso permite explorar las dimensiones contextuales y subjetivas del fenómeno sin buscar generalizar los resultados, asumiendo que la realidad social es múltiple y construida (Bonilla-Castro, 2013). Se enfatiza la interpretación desde la perspectiva de los participantes y se privilegia la observación profunda de sus prácticas cotidianas. En concordancia, esta investigación adopta un carácter comprensivo y exploratorio, de modo que las percepciones emergentes de docentes y documentos institucionales sirvan para generar comprensiones en torno al ODS 5.

3.2 Caracterización de percepciones institucionales (Objetivo específico 1).

El primer objetivo específico busca caracterizar cómo la institución define y comunica la equidad de género. Para ello se realizará un análisis cualitativo de documentos oficiales: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y el Manual de Convivencia. Se elaborará una matriz de análisis documental para organizar los contenidos relevantes de estos textos. Dicha matriz incluye campos como la dimensión del ODS 5, conceptos clave (igualdad, equidad, inclusión), aportes para la investigación y notas de contexto. Cada documento será codificado temáticamente según las categorías emergentes de género y

valores institucionales, comparando además estos hallazgos con los principios del ODS 5. Este proceso permitirá delinear la percepción institucional de la equidad de género, entendida como el marco de creencias y políticas explícitas sobre esta temática.

Para la selección de unidades de análisis se empleará muestreo intencional (no probabilístico), siguiendo criterios claros. La *Tabla 1* resume los criterios de inclusión y exclusión aplicados tanto a los documentos institucionales como a las y los docentes participantes. Se incluyen documentos vigentes (PEI, PMI y Manual de Convivencia actuales) que contengan referencias al género, mientras se excluyen materiales desactualizados o no pertinentes. Este corpus institucional (aprox. 3 documentos clave) ofrece la voz oficial de la institución.

Tabla 1. *Criterios de Inclusión y exclusión del análisis documental*

Población/participantes	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión	Muestra aproximada
Documentos institucionales	PEI, PMI y Manual de Convivencia vigentes (2025)	Documentos obsoletos o sin contenido relacionado con equidad de género.	3 documentos clave
Docentes de secundaria	Docentes de la sede principal con ≥ 1 año en la institución, de cualquier género, dispuestos a participar.	Docentes de transición (< 1 año), administrativos o que rechacen participar.	6–8 docentes

Nota: Datos de elaboración propia.

El análisis documental se realizará mediante codificación abierta de los textos institucionales para identificar categorías emergentes. Aunque este capítulo prioriza la descripción de procedimientos, es importante anotar que la validez del análisis documental se refuerza con la triangulación teórica: los resultados documentales serán contrastados con la

literatura especializada en género y educación. Este proceso sistemático permitirá cumplir el Objetivo 1 y sentar las bases para comparar más adelante las percepciones docentes.

3.3 Exploración de percepciones de las y los docentes (Objetivo específico 2).

La técnica principal de recolección de datos en este estudio corresponde a la entrevista de grupo focal, caracterizada por un diálogo abierto y espontáneo en torno al tema de investigación. Esta elección metodológica, inspirada en el enfoque de Bonilla (2013), y se justifica por su capacidad para explorar ampliamente las percepciones de equidad de género entre los actores escolares sin limitar el desarrollo de la conversación a un guion estricto. Al no depender de preguntas y respuestas cerradas preestablecidas, la entrevista de grupo focal favorece que los participantes expresen libremente sus ideas, experiencias y emociones en un ambiente de confianza mutua.

De este modo, el investigador obtiene narrativas colectivas que reflejan no sólo opiniones individuales, sino también las interacciones discursivas del grupo, facilitando el acceso a significados profundos y sentires compartidos en el contexto educativo. En particular, en el plantel Román Chica Olaya esta modalidad permite captar la cultura escolar y las representaciones sociales en torno a la equidad de género desde una perspectiva vivencial y contextualizada.

Al organizar entrevistas grupales con perfiles homogéneos (directivos entre sí, docentes entre sí, y miembros del comité de convivencia en conjunto), se pretende potenciar la interacción natural entre pares que comparten responsabilidades o experiencias similares. Esa dinámica grupal induce recuerdos colectivos y discusiones internas que enriquecen la información, pues al escucharse entre ellos los participantes pueden aclarar dudas y añadir matices a las opiniones ajenas. Además, el formato grupo focal fomenta un ambiente menos amenazante que una

entrevista estructurada tradicional, lo que permite que los sujetos expongan con mayor sinceridad creencias o prácticas que tal vez de otro modo se mantendrían implícitas.

La selección de los participantes se basó en muestreo intencional, privilegiando la representatividad de los roles clave en el plantel. Se conformaron tres grupos focales diferenciados: 1) un grupo de directivos (integrado por la rectora y los coordinadores académico y de disciplina) que ejerce la dirección y toma de decisiones institucionales; 2) un grupo de orientación escolar (compuesto por la psicóloga, la trabajadora social y una docente de secundaria designada para la representación ante el comité de convivencia escolar) que se encarga de promover la sana convivencia y mediar en conflictos; y 3) un grupo de docentes de aula (docentes de diferentes asignaturas y niveles, con al menos cinco años de experiencia en la institución) que aportan la visión del cuerpo docente en la práctica pedagógica diaria.

Cada grupo se conforma por un número moderado de participantes (Tabla 1), lo cual permite un diálogo fluido donde todos pueden participar activamente sin sobrepoblar la discusión. Los criterios de selección incluyeron la responsabilidad formal en la escuela (para directivos y comité de convivencia) y la diversidad académica y antigüedad (para docentes), de manera que los entrevistados representen las distintas perspectivas institucionales y pedagógicas implicadas en la equidad de género. En la Tabla 2 se resume la caracterización de cada grupo focal, indicando su tamaño y los criterios mencionados.

Tabla 2 Caracterización grupos focales

Grupo focal	N.º de participantes	Criterios de selección
Directivos	4	Líderes institucionales (rectora, coordinadores y tutora PTAFI 3.0 responsables de la gestión y políticas escolares.
Comité de convivencia escolar	3	Equipo de orientación escolar y una docente del comité oficial de convivencia escolar, implicados en estrategias de sana convivencia.
Docentes	4-6	Profesores de distintas áreas académicas con al menos 5 años de trayectoria en el plantel, representativos de la diversidad docente.

Nota: Elaboración propia.

Los datos obtenidos en las entrevistas de grupo focal se registrarán mediante grabación de audio (con consentimiento informado) para asegurar la captura fiel de las interacciones verbales y no verbales. Posteriormente, las grabaciones serán transcritas y sometidas a un análisis cualitativo interpretativo. Se empleará análisis de contenido temático, iniciando con lecturas detenidas de las transcripciones para identificar unidades de significado relevantes. Estas unidades se codificarán de manera inductiva, permitiendo la emergencia de categorías en función de los temas de equidad de género que los participantes discutan (por ejemplo, percepciones sobre roles de género, barreras institucionales, experiencias de discriminación, iniciativas de convivencia, etc.).

Se hará especial énfasis en las coincidencias y discrepancias entre los grupos, así como en los comentarios recurrentes o particularmente ilustrativos, con el fin de captar los significados profundos y las dinámicas subyacentes en el discurso colectivo. El análisis interpretará los hallazgos teniendo en cuenta el contexto específico de Román Chica Olaya, situando las narrativas de directivos y docentes en la realidad concreta de esta institución. De esta manera, la interpretación se orienta a revelar las construcciones sociales y las lógicas institucionales que

sostienen las percepciones de género, más allá de enunciados superficiales. A continuación, se resume la relación entre objetivos específicos e instrumentos de recolección correspondientes:

Tabla 3 *Relación objetivos específicos y los instrumentos de recolección*

Objetivo específico	Técnicas e instrumentos de recolección
1. Caracterizar las percepciones institucionales sobre la equidad de género (ODS 5).	Análisis documental cualitativo de los textos institucionales (PEI, PMI, Manual de Convivencia), apoyado en matriz de análisis.
2. Explorar las percepciones de las y los docentes de secundaria sobre la equidad de género.	Entrevista de grupo focal por estamento 1) equipo directivo, 2) orientación escolar 3) docentes.
3. Identificar coincidencias y vacíos entre percepciones institucionales y docentes.	Triangulación de datos: análisis comparativo de los resultados documentales y de las entrevistas; observación participante.

Nota: elaboración propia.

De esta manera, la entrevista grupo focal está alineada con la naturaleza exploratoria y de profundidad requerida por este estudio de caso. Permite acceder a la subjetividad de los entrevistados y a la cultura compartida en la escuela mediante la interacción grupal, ofreciendo un caudal de información importante. El procedimiento de análisis cualitativo aplicado a estas entrevistas facilita entender cómo cada colectivo entiende equidad de género en sus prácticas cotidianas.

3.4 Matriz de sesgos de género (Objetivo específico 3).

El tercer objetivo de la presente investigación se propone identificar y caracterizar posibles sesgos de género en documentos institucionales, discursos docentes y prácticas pedagógicas, mediante la confrontación sistemática de evidencia procedente del análisis documental, entrevistas y observaciones de campo derivados de los objetivos 1 y 2. Esto se logrará a través de realizar una codificación temática con una matriz comparativa que articula y triangula la información para descubrir convergencias, discrepancias y vacíos operativos.

En primer lugar, se delimitará a: (a) documentos institucionales relevantes (PEI, PMI, manual de convivencia); (b) redes de Atlas TI generadas a partir de las entrevistas de grupo focal con docentes, orientadores y directivos; y (c) registros de diarios de campo. Cada ítem recibe un identificador único que preserva el anonimato y facilita el trazado de evidencia.

La segunda fase comprende la codificación. Se implementa un protocolo de análisis combinado (temático + análisis de discurso): lectura inmersiva, codificación abierta para generar códigos (p. ej., lenguaje inclusivo, expectativas por género, liderazgo, sanciones diferenciadas, visibilización/invisibilización, protocolos VBG).

A partir de los códigos se propone la siguiente matriz comparativa operacional: cada fila representa un tema/código y las columnas registran la evidencia extraída de (1) documentos, (2) discursos y (3) observaciones. En cada celda se consignan citas textuales o extractos documentales, la referencia codificada y una calificación cualitativa de presencia (presente / parcialmente presente / ausente). Esta matriz permite visualizar patrones de convergencia (temas sostenidos en las tres fuentes), divergencia (cuando la evidencia difiere entre fuentes) y vacíos (ausencia en documentos, pero presencia en prácticas, o viceversa).

La tercera fase es el análisis comparativo propiamente dicho. Para cada tema se realiza una lectura crítica de la matriz, buscando: (a) coincidencias que refuercen la validez de un hallazgo; (b) tensiones que expliquen implementaciones parciales o resistencias; y (c) vacíos que indiquen declaraciones performativas sin aplicación práctica. Cuando se detectan contradicciones, el equipo recupera notas de campo, contexto temporal y testimonios complementarios para adjudicar una categoría interpretativa (declaración performativa, implementación parcial, práctica alternativa no institucionalizada) y explicar sus causas probables (falta de formación, recursos, voluntad institucional, factores culturales).

La triangulación se garantiza en cuatro planos: metodológico (múltiples técnicas), de fuentes (documentos, discursos, observaciones), de investigadores (codificación independiente y discusión de consensos) y teórico (lectura de resultados a la luz de marcos de género e interseccionalidad). Además, se realiza devolución selectiva de interpretaciones a participantes clave (member checking) para validar lecturas y ajustar interpretaciones cuando corresponda.

Como productos del proceso se elaboran: (i) un informe analítico que sintetiza la tipología de sesgos detectados con ejemplos; (ii) la matriz comparativa anexa que sustenta las conclusiones; (iii) un compendio de códigos y memos metodológicos; y (iv) recomendaciones operativas vinculadas a formación docente, ajustes documentales y protocolos de respuesta. Todas las etapas quedan registradas en el audit trail para asegurar trazabilidad y transparencia.

Finalmente, el procedimiento considera estrictas medidas éticas: consentimiento informado, confidencialidad, manejo sensible de testimonios que refieran violencia o discriminación y salvaguardas para evitar daños a la comunidad educativa. El resultado esperado es un diagnóstico situado y accionable que permita priorizar intervenciones institucionales basadas en evidencia.

3.5 Criterios de confiabilidad y validez.

Para asegurar la calidad metodológica se adoptan los criterios de confiabilidad propios del paradigma cualitativo. En este estudio se implementarán las siguientes estrategias: a) *Credibilidad*, mediante la exposición detallada del proceso, la ilustración de resultados con citas textuales de los participantes y la revisión por pares de los hallazgos; b) *Transferibilidad*, documentando con precisión el contexto y los criterios de muestreo para que otros investigadores puedan evaluar la aplicabilidad en contextos similares; c) *Dependencia y confirmabilidad*,

mediante la elaboración de memorias metodológicas y triangulación de datos, de modo que las conclusiones sean consistentes con la evidencia recabada.

En suma, las decisiones metodológicas y analíticas serán registradas sistemáticamente para demostrar la coherencia interna del estudio. La triangulación ya descrita actúa también como una forma adicional de reforzar la confiabilidad, al proporcionar una visión más completa y robusta del fenómeno.

3.6 Consideraciones éticas.

La investigación cumplirá con estrictos estándares éticos. Se solicitará autorización formal de la institución y se informará a los participantes sobre los objetivos del estudio. Las entrevistas se realizarán solo con quienes otorguen consentimiento informado voluntario; se garantizará la confidencialidad de sus identidades (los nombres reales se sustituirán por códigos) y la privacidad de sus respuestas.

El manejo de datos respetará la normativa vigente en protección de datos personales y buenas prácticas investigativas. En las observaciones de aula y registros de campo se procurará no interrumpir las actividades docentes y preservar un trato respetuoso hacia estudiantes y profesores. La elaboración de informes y la difusión de resultados se harán cuidando el carácter confidencial de la información y resaltando únicamente aspectos generales de la institución, evitando estigmatizaciones. Con estas medidas se procura el cumplimiento de los principios de beneficencia, no maleficencia, justicia y respeto por los participantes.

3.7 Cronograma.

El desarrollo de la investigación se planifica a lo largo de 2025, distribuyendo las actividades en fases secuenciales. La Tabla 3 presenta el cronograma de actividades propuesto. Se dedica el primer semestre a la revisión bibliográfica, diseño de instrumentos y recolección de

datos (análisis documental y entrevista de grupo focal), mientras que el segundo semestre se reserva para la transcripción, codificación, análisis de datos, interpretación de resultados y redacción del informe final.

Tabla 4 Cronograma de actividades

Actividad principal	Ene-Feb	Mar-Abr	May-Jun	Jul-Ago	Sep-Oct	Nov-Dic
Diseño del protocolo e instrumentos (guía, matriz)	X					
Revisión bibliográfica y elaboración de matriz	X	X				
Validación piloto de instrumentos		X				
Recopilación de datos – análisis documental			X			
Recopilación de datos – entrevistas y observaciones			X	X		
Transcripción y codificación preliminar			X	X		
Análisis temático y matriz de interpretación				X	X	
Triangulación de resultados y contrastes teóricos				X	X	
Redacción de resultados, discusión y conclusiones					X	
Elaboración del informe final y anexos					X	

Nota: Elaboración propia.

3.8 Instrumentos anexos.

Como soporte metodológico, este estudio incorpora dos instrumentos primarios cuyos formatos completos se incluyen en los anexos. El primero es la guía de entrevista de grupo focal, la cual está dividida en secciones: datos sociodemográficos del docente y bloques temáticos centrados en el entendimiento de la equidad de género, experiencias pedagógicas relacionadas con el tema, percepciones de barreras institucionales y sugerencias para fortalecer la equidad.

Cada pregunta abierta en la guía se diseñó en correspondencia con los objetivos específicos: por ejemplo, preguntas sobre las definiciones de género y su importancia en la institución (Objetivo 2) o sobre recomendaciones para cerrar vacíos (Objetivo 3).

El segundo instrumento es la matriz de análisis documental. Como se ejemplifica en el Anexo (Tabla modelo), esta matriz contiene columnas para registrar el nombre del documento, su dimensión (ODS 5 – género), los conceptos clave identificados y los aportes relevantes para la investigación. Cada celda orienta la codificación de la información institucional de manera sistemática. Ambos instrumentos fueron elaborados por el equipo investigador y validados, garantizando que sus contenidos sean pertinentes y estén alineados con los objetivos planteados.

Capítulo 4: Análisis documental (PMI, PEI, Manual de convivencia)

Resumen

Este capítulo presenta el análisis de los principales documentos de gestión institucional de la Institución Educativa Román Chica Olaya: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), con el propósito de identificar en qué medida estos textos incorporan la perspectiva de equidad de género en sus estructuras discursivas, normativas y de planificación estratégica. La metodología empleada combina herramientas de análisis documental desde la perspectiva cualitativa, apoyadas en el uso del software Atlas.ti para realizar dos ejercicios: la generación de una nube de palabras que resalta las nociones más recurrentes, y la codificación estructurada a partir de diez preguntas orientadoras, organizadas en un mapa de relaciones entre códigos, permitiendo observar las conexiones y vacíos temáticos en torno al enfoque de género.

4.1 Análisis de la nube de palabras

La nube de palabras se aprecia como una técnica cualitativa de primer nivel en el análisis de corpus textuales, en la medida que traduce de manera visual la frecuencia léxica en un gráfico de fácil lectura, lo cual facilita la identificación rápida de los temas y conceptos prioritarios en documentos extensos (Reyes Soto, 2020). Al ajustar un umbral de aparición—como el criterio de >22 repeticiones—se asegura que únicamente los términos verdaderamente representativos del discurso institucional queden resaltados, evitando el ruido generado por palabras de baja frecuencia y contribuyendo así a enfocar el análisis en los ejes semánticos más relevantes.

Además, la nube de palabras favorece la detección de vacíos discursivos y silencios temáticos, pues al visibilizar los términos ausentes o marginales se anticipan áreas prioritarias para el análisis cualitativo profundo (Reyes Soto, 2020). Esta doble función—resaltar frecuencias significativas y poner en evidencia las omisiones—convierte a la nube en un recurso estratégico para orientar la codificación posterior, apoyar la triangulación de hallazgos y comunicar de forma contundente los patrones discursivos ante audiencias académicas y administrativas.

Ilustración 1 Nube de palabras P.E.I., Manual de convivencia Y P.M.I.



Nota: Elaboración propia en aplicativo Atlas.TI

La nube de palabras que se observa en la ilustración emerge de la vinculación de los textos del Proyecto Educativo Institucional (PEI), del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y del Manual de Convivencia de la institución. El factor de exclusión destaca los términos más repetidos (umbral ≥ 22). Los vocablos frecuentes se agruparon en tres ejes de interés relacionados con la recurrencia de aparición de la palabra. A continuación, se analiza cada eje en detalle, realizando un ejercicio de contrastación con literatura relacionada, así como un acercamiento contextual del uso de cada uno de ellos.

4.1.1 Recurrencia de aparición ≥ 100

La frecuencia de términos como *institución* (119), *educativo* (115) y, *estudiante* (105), revelan un marcado énfasis en la autoimagen y propósito institucional. Frente a este respecto, estudios contemporáneos resaltan que la documentación termina por transmitir “sello identitario institucional” que refuerza la cultura escolar y diferencia a la escuela (Rodríguez et al., 2014).

Dicho sello identitario se manifiesta en la misión y valores compartidos, lo que fomenta un sentido de pertenencia: Corona (2020) define este sentido como un “sentimiento de identidad que la persona genera con la comunidad en la que interactúa”. En otras palabras, la documentación institucional construye y refuerza una identidad colectiva, aspecto clave para cohesionar a docentes, estudiantes y familias en torno al proyecto pedagógico.

Desde un punto de vista teórico, la construcción de este sentido identitario de la *institución* puede responder a un espacio donde se ejerce una pedagogía del cuerpo y del comportamiento, destinada a producir sujetos adaptados a un orden social específico, mediante dispositivos de vigilancia, clasificación y normalización (Foucault, 1975).

Por otra parte, este enfoque entra en contraparte a la perspectiva constructivista -dicho sea de paso, corresponde a la retórica de los ODS-, que propone una visión normativa y prospectiva, donde la educación es un motor para el desarrollo sostenible, la equidad y la inclusión. Aquí lo institucional se concibe como un agente de cambio positivo, capaz de generar oportunidades y transformar realidades sociales, partiendo de la premisa de que la escuela puede y debe ser un espacio seguro, participativo y libre de discriminación (McLaren, 2012).

En el marco del presente análisis, el concepto de *institución* muestra una clara orientación hacia la definición de los rasgos que configuran la identidad institucional, siguiendo el primer enfoque aquí señalado. Este se centra en establecer de manera explícita los límites de lo que se considera aceptable dentro del ámbito interno, al tiempo que traza fronteras frente a los escenarios externos. De este modo, la institución no solo regula su funcionamiento interno, sino que también delimita su interacción y proyección hacia el entorno.

Esta perspectiva que plantean los documentos institucionales de la Institución Educativa de análisis no muestra una relación significativa con los esfuerzos planteados por la propuesta discursiva y conceptual de los ODS, entre tanto no suponen de manera implícita ni explícita un proyecto de transformación de la realidad social, sino que se agota establecer plantear un modelo disciplinario de incentivos y sanciones, así como en delimitar

Respecto al concepto de *estudiante* y *educativo*, estos aparecen en la documentación institucional analizada como parte de un dispositivo disciplinario y normativo. Desde una lógica institucional clásica, el estudiante se concibe como un cuerpo dócil, objeto de vigilancia y normalización, que es moldeado por la institución para ajustarse a un orden social previamente establecido. Tal como advierte Foucault (1975), la escuela opera como una “máquina

pedagógica” que regula tiempos, espacios y comportamientos, con el objetivo de producir sujetos funcionales a las normas vigentes.

Esta función reguladora y formativa se evidencia de forma explícita en los textos oficiales. A modo de ejemplo, el Manual de Convivencia señala: *“Dar a conocer a los estudiantes el plan operativo de la dirección de grupo y recibir inquietudes para realizar los ajustes correspondientes. (...) Ejecutar acciones de carácter formativo y hacer seguimiento de sus efectos en los estudiantes”* (Manual de convivencia, IE. Román Chica Olaya, p. 40). Aquí los lineamientos institucionales no solo definen acciones pedagógicas, sino que establecen un sistema de seguimiento y control que refuerza el carácter normativo de la relación educativa, tal como lo describe la noción foucaultiana de vigilancia jerárquica.

En contraposición, la pedagogía crítica propone un desplazamiento profundo en la concepción del estudiante, quien debe pasar de ocupar un rol pasivo y receptivo a convertirse en un sujeto histórico capaz de interpretar, cuestionar y transformar su contexto. Freire (1970) afirma que *“nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”* (p. 72), subrayando que la educación es un proceso dialógico y colectivo, donde el conocimiento se construye en interacción y con un propósito emancipador.

Bajo esta perspectiva, la institución educativa debería asumirse como un espacio para el ejercicio de la ciudadanía crítica, donde se favorezca la participación, la reflexión sobre la realidad y el desarrollo de capacidades transformadoras. McLaren (2012) advierte que el reto fundamental consiste en que la escuela *“no simplemente reproduzca el orden social existente, sino que se convierta en un agente de transformación social”* (p. 83). Esto implica un compromiso no solo con la transmisión de saberes, sino también con la formación integral de estudiantes como actores políticos y sociales, en consonancia discursos normativos

internacionales como lo pueden ser los ODS, pero abordados desde una óptica que confronte las estructuras de poder y no se limite a administrarlas.

4.1.2 Recurrencia de aparición entre >50 y <99

Un primer elemento de análisis en contexto tiene relación con los conceptos de *Comunidad (94)*, *Docente (86)*, *familia (55)*, y *Padre (52)*, que permiten examinar la manera en que el discurso institucional configura la participación y los roles de cada actor, así como las relaciones entre ellos y con la institución.

La alta recurrencia de términos como *comunidad educativa*, *participación familiar* y *labor docente* evidencia una articulación de roles diferenciales en la documentación institucional; esta distribución organiza quién decide, quién supervisa y quién ejecuta las rutinas escolares, configurando relaciones de poder y de responsabilidad dentro del centro educativo (Foucault, 1975). En este sentido, cada concepto en contexto establece:

- **Docente:** responsable de la transmisión de saberes, del control disciplinario en el aula y de funciones administrativas relacionadas con la gestión pedagógica y el registro de comportamientos. Esta estructura funcional sitúa al docente como operador del dispositivo disciplinario escolar (vigilancia, clasificación y normalización). (Foucault, 1975).
- **Familia:** en los textos analizados la familia es presentada como copartícipe del proceso formativo y como agente de vigilancia y legitimación sancionatoria. Este lugar permite a la institución reforzar normas más allá del aula, estableciendo continuidad disciplinaria entre escuela y hogar (Foucault, 1975; McLaren, 2012).

- **Comunidad:** se define en dos planos: (a) interna —cohesión normativa y cumplimiento entre los miembros de la institución— y (b) externa —articulación y cooperación con actores y organizaciones fuera del plantel—. En ambos casos la comunidad funciona como red de legitimación y capital social que sostiene prácticas institucionales y facilita la reproducción de expectativas.

Desde la perspectiva de Michel Foucault, la configuración descrita corresponde a un dispositivo disciplinario: la institución escolar produce y regula sujetos mediante prácticas de vigilancia, clasificación y normalización; los actores (docentes, familias, comunidad) se distribuyen funciones que mantienen el orden y la reproducción del poder (Foucault, 1975).

Un segundo escenario interpretativo se centra en la recurrente presencia de los términos *desarrollar* (50) y *actividad* (74), y permite leer la documentación institucional como una cartografía de la trayectoria formativa que la institución propone para sus integrantes. El verbo *desarrollar* aparece aquí no solo como sinónimo de crecimiento individual, sino como proyección deliberada de competencias y capacidades —una prospección institucional sobre lo que debe llegar a ser el sujeto escolar—; en ese sentido remite tanto a la planificación curricular como a la expectativa de "avance" medible en los estudiantes.

Desde una perspectiva pedagógica, este énfasis en el desarrollo conecta con tradiciones constructivistas y socioculturales que conciben el aprendizaje como proceso situado y mediado por la interacción y con nociones de experiencia formativa que subrayan la continuidad entre actividad y crecimiento (Vygotsky, 1978).

En paralelo, la noción de *actividad* funciona en los textos como categoría operativa: es la unidad mediante la cual se articula la enseñanza, se organizan las evidencias y se legitima el cumplimiento institucional. Las actividades escolares aparecen, por tanto, como instrumentos

para la construcción de identidad institucional (ser alumno “activo”, ser docente “gestor”) y como indicadores de logro o de ejecución de metas.

Este doble registro —identitario y evaluativo— evidencia la tendencia a convertir la praxis educativa en reportable y contabilizable, un proceso que puede desplazar finalidades formativas amplias en favor de la certificación y la comprobación de productos. Tal como advierte McLaren (2012), “*la lógica del mercado penetra en la educación imponiendo métricas, estándares y evaluaciones que reducen la enseñanza a un conjunto de procedimientos medibles, desplazando las dimensiones éticas, políticas y transformadoras de la práctica docente*” (p. 117).

Desde esta perspectiva, el énfasis en la medición no solo condiciona las prácticas pedagógicas, sino que también redefine el sentido mismo de la educación, subordinándolo a criterios de control y eficiencia. De este modo, *actividad* deja de ser solo medio pedagógico para la transformación, en signo de legitimidad institucional y en eje de control escolar.

4.1.3 Recurrencia de aparición menor >30 y <50

La prevalencia de términos ligados a lo académico y a los procesos de registro y evaluación —por ejemplo, *Académico (49)*, *Procesar (48)*, *Evaluación (30)*, *Programar (33)*— sugiere que la documentación institucional articula la vida escolar en torno a metas, procedimientos y controles que hacen legible y comprobable la actividad educativa. Esta configuración transforma prácticas formativas en objetos reportables y cuantificables, favoreciendo una lógica de rendimiento. (Foucault, 1975; McLaren, 2012; Muñoz Lira & Bruna Gaete, 2022).

Los términos *Convivencia (40)*, *Diferente (38)*, *Educación (38)* y *Social (37)* indican la dimensión normativa y normativa-moral de la institución: la escuela se plantea como escenario de “armonía social” y de formación para la cohesión, donde la diferencia aparece más como una categoría funcional que como una política de reconocimiento y pluralidad real. Desde esta perspectiva, las prácticas institucionales tienden a homogeneizar sujetos y comportamientos para asegurar el orden y la “convivencia” deseada, efecto coherente con las dinámicas performativas de control institucional observadas en la literatura sobre rendición de cuentas y performatividad educativa (Parcerisa, Lluís; Verger, Antoni, 2016).

La recurrencia de *Comunidad (94)*, *Docente (86)*, *Familia (55)* y *Padre (52)* muestra que la institución construye roles claramente diferenciados: al docente se le asigna la función central de gestión pedagógica y disciplinaria; a la familia, la co-responsabilidad en la vigilancia y el cumplimiento normativo; y a la comunidad, tanto la cohesión interna como la articulación externa. Esta segmentación de funciones evidencia una jerarquía relacional y una distribución de la autoridad que reproduce y regula las relaciones de poder en el espacio escolar (McLaren, 2012).

Finalmente, nociones operativas como *Formación (36)*, *Acción (35)*, *Deber (34)*, *Establecer (33)*, *Grupo (30)* y *Servicio (30)* configuran una escuela orientada a la producción de conductas y competencias esperadas: “formación” como moldeamiento del sujeto; “acción” y “establecer/programar” como secuencias institucionales de intervención; “deber” como imperativo normativo; y “servicio/grupo” como formas de vinculación y medición del impacto social. Esta intención de corte funcionalista convierte las prácticas educativas en procesos dirigidos a obtener resultados comprobables, más que en ocasiones a facilitar procesos críticos de emancipación y transformación social (McLaren, 2012).

4.2 Resultados de la aplicación del instrumento en los documentos institucionales

El análisis cualitativo de los documentos institucionales —Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y Manual de Convivencia— se realizó utilizando el software Atlas.ti, con base en el instrumento diseñado para identificar la incorporación del enfoque de equidad de género y el ODS 5 en la gestión escolar.

Para este proceso, se definieron diez categorías analíticas (códigos) que respondieron a preguntas orientadoras específicas sobre la presencia, alcance y operacionalización del enfoque de género en la documentación oficial. Cada código fue aplicado a segmentos textuales relevantes, obtenidos de manera inductiva y deductiva, generando así un conjunto de citas que ilustran cómo cada dimensión está representada (o ausente) en los textos revisados.

Con el fin de explorar la relación entre categorías y evidencias documentales, se construyeron redes de información para cada código. Estas redes permiten visualizar gráficamente los vínculos entre los fragmentos de texto seleccionados, las fuentes documentales y los conceptos clave emergentes, evidenciando tanto los patrones de aparición como las conexiones y tensiones discursivas presentes en los documentos.

4.2.1 Red Igualdad explícita (código ig_explicit)

La red correspondiente al código ig_explicit muestra, un núcleo temático centrado en formulaciones generales de inclusión y no discriminaciones relacionadas con la equidad de género. Las unidades textuales agrupadas bajo este nodo utilizan categorías como “vulnerabilidad”, “grupos étnicos”, “matrícula inclusiva” y enunciados que reivindican un trato equitativo y la participación de “todos los estudiantes”. Estos elementos aparecen como las principales formas léxicas que conectan entre sí en el mapa, evidenciando una intención

orientada a la universalidad de la inclusión más que a la especificidad de desigualdades por sexo o género.

Estructuralmente, esta primera red pone de manifiesto una concentración de citas en torno a mensajes normativos y procedimentales: normas de convivencia, disposiciones de trato igualitario y referencias a mecanismos de atención para poblaciones consideradas “vulnerables”. Al mismo tiempo, la red revela un vacío notable en torno a la denominación explícita de la “equidad -igualdad- de género” y del marco internacional del ODS 5; estas expresiones no emergen como nodos ni aparecen como aristas que relacionen los demás conceptos. En términos de topología de la red, los nodos empleados funcionan más como categorías generales de inclusión que como señales de una problematización diferenciada de la cuestión de género.

Los resultados de esta red permiten entender un panorama clave para las fases siguientes del estudio. Por un lado, permiten en esta etapa inicial confirmar las unidades semánticas que son predominantes en la documentación institucional. De otro lado, evidencian la necesidad de complementar la lectura cuantitativa de frecuencias presenten en la nube de palabras, con un análisis cualitativo detallado de los contextos en los que puedan emerger referencias indirectas a la equidad de género -para esto será fundamental el análisis de entrevistas de grupo focal- (Martínez, M. S. H., 2023).

4.2.2 Red Valores institucionales (valores_genero)

La red temática asociada al código *valores_genero* evidencia un conjunto de términos recurrentes que remiten a principios éticos y normativos: equidad, imparcialidad, legalidad, respeto, responsabilidad, tolerancia y sentido de pertenencia. Estos conceptos parecen sugerir una intención valorativa que apunta a una orientación institucional centrada en la convivencia

democrática y en la formación de sujetos integrados a una cultura escolar compartida. Estos valores crean un mapa semántico que funciona como eje articulador de normas y prácticas, que a su vez crean marcos de sentido desde los cuales se justifica la acción educativa. Así, para cada norma, tiene consigo una práctica deseable en el estudiantado, que, si no se cumple, termina por tener algún tipo de sanción. (Foucault, M.,1975)

Otro elemento que se aprecia es que, esos valores que aparecen con frecuencia enunciados de manera global tienden a ser generalistas; es decir, predominan formulaciones normativas que proclaman principios amplios sin una concreción operativa que se pueda visibilizar. A pesar de que en el proceso de análisis se procuró vincular las relaciones norma-práctica, la materialización de esos valores —es decir, sus traducciones en políticas, protocolos o actividades con criterios específicos— no aparecen con la misma intensidad léxica, lo que indica una distancia entre la dimensión declarativa y la dimensión ejecutiva dentro de los documentos (Campo Sesé & otros, 2023).

Finalmente, la disposición de estas unidades léxicas de esta red sugiere prioridades discursivas institucionales: la promoción de la convivencia y el respeto se sitúan como principios organizadores del discurso, mientras que la articulación explícita de esos valores con la equidad de género no aparece con fuerza en el mapeo. Esto implica que, empíricamente, los valores institucionales constituyen un marco simbólico significativo, pero que la vinculación explícita de ese marco con acciones o medidas orientadas a la equidad de género no aparecen. Esto llama particularmente la atención entre tanto las declaraciones programáticas pueden convertirse en gestos simbólicos que mantienen el statu quo (McLaren, 2012).

4.3.3 Red Metas e indicadores (metas_genero)

La red asociada al código *metas_genero* revela un conjunto de nodos centrados en objetivos de carácter general: reducción de la deserción, aumento de la matrícula, cualificación docente en educación inclusiva y la formulación de documentos orientadores para procesos institucionales. Estas unidades textuales aparecen con una intensidad notable y se conectan entre sí a través de aristas que remiten a la idea de “medición” y “cumplimiento”, lo que indica que el corpus documental privilegia la planificación cuantificable como forma dominante de gestión institucional, elemento contradictorio a la luz de la ausencia de “prácticas” analizadas en el aparte anterior.

De igual manera, al observar la red se aprecia con claridad la ausencia de indicadores desagregados por sexo o por categorías de identidad de género: los nodos que aluden a metas aparecen formulados en términos agregados y no contienen conexiones explícitas hacia variables diferenciadas por género. Esto se traduce en una débil presencia de enlaces que permitan rastrear el avance de políticas hacia la equidad entre géneros; las métricas previstas operan en un espacio de inclusión amplia pero no diferenciada, focalizándose más en cobertura y competencias que en brechas de oportunidades específicas entre distintos grupos sociales (Campo Sesé & otros, 2023).

Asimismo, la red muestra una orientación evaluativa centrada en la cualificación docente y en la implementación de instrumentos (documentos, planes, jornadas), más que en la construcción de indicadores sobre resultados en equidad de género. Desde un punto de vista descriptivo, en la red existen recursos técnicos mediante los cuales medir procesos institucionales; sin embargo, las relaciones entre estos recursos técnicos y la medición de desigualdades por género no aparecen sistematizadas ni visibles en el mapeo lexical. Así, esta orientación evaluativa centrada en la cualificación docente y la multiplicación de instrumentos

tiende a sobrecargar al profesorado y a desplazar hacia éste la responsabilidad de alcanzar metas de equidad, cuando en realidad faltan indicadores institucionales operativos que midan resultados de equidad de género (García Calvo, García Gómez & Vázquez Recio, 2024).”

En este orden de ideas, es posible concluir que esta red delimita empíricamente el alcance de las metas institucionales, es decir, hay una cultura de la evaluación y del establecimiento de objetivos, pero la incorporación de la perspectiva de género como criterio de diseño y seguimiento de metas no está presente en la estructura observada. Así mismo, la red permite afirmar que la institución propone y mide logros en sentido amplio, aunque no sitúa de manera explícita la equidad de género como una variable a monitorear con indicadores propios.

4.2.4 Red Estrategias pedagógicas (estrategias_aula)

La red asociada al código *estrategias_aula* evidencia un repertorio léxico orientado a metodologías activas y a una concepción holística del aprendizaje: aparecen con fuerza términos vinculados a mesas redondas, debates, talleres, prácticas de campo y actividades lúdicas, así como nodos que refieren a la consideración de saberes previos y necesidades del entorno. Esta configuración sugiere que, la acción pedagógica se conceptualiza predominantemente como un conjunto de actividades y formatos didácticos destinados a favorecer la participación y el aprendizaje situado. La topología de la red muestra, además, una densidad notable en torno a la idea de “actividad” como unidad operativa de la enseñanza.

De forma paralela, el mapeo pone en relieve otro bloque nodal vinculado a la formación docente: aparecen referencias sistemáticas a jornadas de capacitación y cualificación en educación inclusiva, así como a la promoción de acciones orientadas a la atención de grupos en situación de vulnerabilidad. En la estructura de la red estas referencias funcionan como puentes entre la planificación institucional y las prácticas en aula, lo que indica una preponderancia de la

idea de que la implementación pedagógica depende de la preparación y actualización del profesorado (García Calvo, García Gómez & Vázquez Recio, 2024).” La vinculación entre “actividad” y “cualificación docente” es una arista recurrente que articula el diseño y la ejecución de las estrategias pedagógicas.

Sin embargo, y de manera sistemática en la visualización, falta una articulación explícita que conecte dichas estrategias con criterios diferenciales por género: no emergen nodos que indiquen protocolos, adaptaciones o criterios evaluativos orientados específicamente a detectar o corregir desigualdades por sexo o identidad de género en las prácticas de aula. En la red, los elementos relacionados con afectividad, diálogo y recuperación pedagógica aparecen como posibles condiciones para climas inclusivos, pero no como puntos de anclaje para una política escolar con enfoque de género. Así, la presencia de un marco metodológico participativo coexiste con una ausencia de referencias que traduzcan explícitamente la equidad de género en decisiones pedagógicas concretas.

Desde el punto de vista descriptivo, la configuración observada define un campo de posibilidades: existe un andamiaje discursivo y operativo sobre prácticas activas y formación docente que podría servir de base para transversalizar criterios de género; no obstante, en la representación lexical ese tránsito no está explicitado. Estos resultados delimitan empíricamente qué tipos de estrategias predominan en el corpus y cuáles quedan por nombrarse con precisión (estrategias con enfoque de género), sin entrar aún en valoraciones explicativas que se desarrollarán en la etapa interpretativa del trabajo.

4.2.5 Red seguimiento y evaluación (*seguimiento_genero*)

La red asociada al código *seguimiento_genero* evidencia la existencia de una arquitectura procedimental destinada al control y la evaluación institucional: aparecen nodos que remiten al

montaje de sistemas de seguimiento, a la revisión periódica del cumplimiento de objetivos y metas, a la labor de comités de evaluación y control, y a la evaluación de actividades una vez ejecutadas. En la visualización se observa una circulación clara entre etapas planificadas (diseño del sistema), instancias colegiadas (comité de evaluación) y procesos de retroalimentación (revisión de resultados y programación de alternativas), lo que indica que la institución dispone de instrumentos técnicos para supervisar su quehacer en términos generales.

En cuanto a la naturaleza de esos mecanismos, la red pone de manifiesto un predominio de formatos organizativos y procedimentales: pasos definidos para montar el sistema de seguimiento, reuniones periódicas para analizar resultados por grado y la inclusión de la participación comunitaria como componente del proceso evaluativo. Estas aristas conectan la evaluación con la gobernanza institucional y la rendición de cuentas, mostrando que la evaluación no se limita a mediciones puntuales, sino que forma parte de un ciclo de gestión institucional más amplio.

No obstante, resalta también la falta una articulación explícita entre dichos procedimientos y criterios o indicadores orientados específicamente a un posible enfoque de equidad de género. Las unidades textuales vinculadas al seguimiento refieren a la revisión de objetivos y al mejoramiento de procesos en sentido amplio, pero no emergen nodos que especifiquen la desagregación por sexo, la medición de brechas de género o la inclusión de indicadores focalizados en resultados de equidad. En la topología del mapa, las líneas que conectarían el seguimiento con la dimensión de género aparecen débiles o ausentes.

En términos operativos, los resultados documentan que la institución cuenta con una base estructural para el monitoreo y la evaluación—lo que es un recurso positivo desde la gestión—pero que, empíricamente, esa base no integra de manera visible criterios de género. En este orden

de ideas, la red delimita qué se evalúa y cómo se organiza la supervisión institucional, al tiempo que también permite observar una marcada ausencia de mecanismos de seguimiento que permitan verificar, de forma diferenciada y sistemática, avances en materia de equidad de género.

4.2.6 Red roles y responsables (roles_responsables)

La red asociada al código *roles_responsables* evidencia una articulación formal de funciones y actores dentro de la organización: emergen nodos recurrentes que sitúan a figuras como los orientadores psicosociales, los tutores de grupo, los docentes, el rector y comités colegiados (por ejemplo, comités de convivencia y de evaluación y control) como instancias con atribuciones en la gestión de proyectos, la orientación de la formación integral y la supervisión de actividades institucionales. En la topología del mapa, estas referencias conforman un núcleo operativo que vincula la responsabilidad técnica (asesoría y ejecución de proyectos) con la gobernanza (coordinación y evaluación), mostrando que la institución dispone de una estructura organizativa explícita destinada a la gestión de su quehacer educativo.

Desde el punto de vista funcional, la red muestra una diferenciación de roles entre quienes planifican y ordenan (órganos de dirección y coordinación) y quienes ejecutan y acompañan (psicoorientadores, docentes, tutores). Las aristas que conectan estos nodos indican rutas de flujo de responsabilidad —por ejemplo, la coordinación del rector hacia dependencias y la asesoría técnica de los orientadores hacia proyectos específicos—; asimismo, hay trazos que enlazan la labor cotidiana (orientación en afectividad y sexualidad, presidencia de comités, recepción de orientaciones por parte de familias) con instancias de control y evaluación. Esta

configuración sugiere un entramado administrativo con roles definidos y con canales establecidos para la circulación de decisiones y recursos.

No obstante, la representación en la red también pone de manifiesto la ausencia de una designación explícita de responsabilidades orientadas específicamente a la equidad de género: los nodos identifican funciones vinculadas a la convivencia, la orientación y la inclusión en sentido amplio, pero no aparecen mandatos o equipos formalmente asignados con la misión expresa de liderar políticas de género. En términos descriptivos, la red delimita qué actores existen y cómo se conectan en la gestión institucional, al tiempo que señala que la focalización temática (en este caso, la equidad de género) no está traducida en roles con atribuciones nominales y documentadas.

4.2.7 Red recursos (*recursos_genero*)

El código *recursos_genero* recoge unidades textuales que aluden a dotación material, asignación de personal y mecanismos de financiamiento susceptibles de sostener iniciativas de inclusión y equidad. Este nodo fue construido para identificar si la planificación institucional articula explícitamente partidas presupuestales, perfiles de personal o provisión de insumos orientados prioritariamente a acciones con perspectiva de género, o si por el contrario las referencias a recursos permanecen en un registro genérico de fortalecimiento institucional.

En el corpus analizado aparecen referencias a mejoras en infraestructura, provisión de mobiliario y la posibilidad de contar con apoyo municipal para la contratación temporal de docentes y personal administrativo; asimismo se repite la meta de incorporar un profesional de apoyo pedagógico en fechas concretas. Estas entradas indican voluntad de aumentar la capacidad operativa de la institución, pero en la red aparecen desvinculadas de una finalidad explícita en clave de género: los recursos están consignados como refuerzos generales para la atención

educativa o la inclusión en sentido amplio, sin que manifieste un diagnóstico de necesidades surgidas de un enfoque de género.

En el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) la presencia de metas relacionadas con personal de apoyo y formación docente se registra como posible palanca para la inclusión; sin embargo, en la red semántica estos elementos no muestran enlaces directos con acciones focalizadas en género (por ejemplo, contratación de personal con formación específica en enfoque de género o asignación de partidas para planes contra desigualdades por sexo). Del mismo modo, el Manual de Convivencia documenta mecanismos de administración de fondos y provisión de recursos para servicios educativos, pero lo hace desde la perspectiva de garantizar funcionamiento y cumplimiento de funciones docentes, sin consignas presupuestales o procedimientos orientados explícitamente a financiar iniciativas de equidad de género.

De este modo, la visualización y el repertorio textual asociados al código *recursos_genero* apuntan a una existencia de capacidades y disponibilidades materiales y humanas que podrían sostener acciones de género, pero no evidencian una asignación deliberada ni etiquetada para ese fin. La red muestra apoyos logísticos y metas de fortalecimiento institucional en términos generales; sin embargo, la ausencia de vínculos textuales explícitos entre recursos y objetivos de equidad de género sugiere que, en el nivel del discurso institucional, la asignación de recursos para esta cuestión no se ha formalizado de manera diferenciada y rastreable.

4.2.8 Red protocolos frente a violencias basadas en género (protocolos_vbg)

La red correspondiente al código *protocolos_vbg* muestra un conjunto de unidades textuales centradas en la definición de conductas sancionables, la existencia de un debido

proceso comportamental y la disposición de pasos procedimentales para la gestión de faltas (notificación, investigación preliminar, presentación de pruebas, formulación de cargos y fallo). En la visualización estos elementos conforman un núcleo procedimental robusto cuya lógica se orienta a la detección, documentación y resolución de incidentes que afectan la convivencia. Desde la lectura de la red se aprecia, por tanto, una preocupación por el orden normativo y las garantías procesales en la atención a conflictos.

Del mismo modo, emergen nodos asociados a estrategias preventivas y a la articulación con instituciones externas (entidades de protección, salud y justicia) y a la intervención de instancias de apoyo psicosocial y orientativo (programas de educación sobre afectividad y sexualidad, acciones de prevención y solicitudes a organismos aliados). Estas aristas indican que el corpus incorpora recursos y vínculos para abordar factores de riesgo y facilitar la respuesta interinstitucional ante situaciones complejas. En la topología de la red se configuran, así, tanto rutas internas de gestión como canales de derivación hacia agentes externos.

No obstante, la representación textual evidencia que estos procedimientos y alianzas se plantean de forma general y no se explicitan como protocolos diferenciados para violencias basadas en género. En la red no aparecen nodos que detallen rutas específicas de atención a víctimas por razones de sexo o identidad de género, ni indicadores o criterios distintivos para abordar la violencia sexual, la violencia de pareja o las agresiones con motivación de género. En consecuencia, las medidas presentes operan como marcos de gestión de la conducta y de protección general, sin articular una respuesta normativa y técnica dirigida explícitamente a la problemática de la violencia de género.

En este orden de ideas, los hallazgos delimitan un panorama en el que existe capacidad procedimental para la atención de conflictos y para la cooperación interinstitucional, pero en el

que la especificidad requerida para enfrentar violencias basadas en género no emerge con claridad en la estructura lexical analizada. Estas constataciones describen qué formas de protocolo y prevención están documentadas en el corpus y cuáles permanecen ausentes desde la perspectiva de la focalización por género; las implicaciones y causas de esta ausencia se reservarán para el análisis interpretativo del capítulo siguiente.

4.2.9 Red participación de la comunidad educativa (*participacion_com*)

La ilustración de la red correspondiente al código *participacion_com* muestra una estructura claramente centrada en un nodo núcleo (participación de la comunidad) del que irradian múltiples aristas hacia unidades textuales provenientes de los tres documentos analizados. Visualmente se distinguen tres conjuntos temáticos: (a) nodos relativos a procedimientos representativos y electivos (elección de representantes estudiantiles, personero, consejos), (b) nodos vinculados a acciones formativas y consultivas (escuela de padres, asambleas, actividades académicas y culturales) y (c) nodos orientados a la evaluación y registro de la participación (mecanismos de evaluación de la participación estudiantil, instrumentos para medir la participación de padres). Esta organización sugiere que la institución documenta simultáneamente formas de representación, espacios de socialización y dispositivos de control/medición en torno a la participación.

De igual manera, la red muestra una alta conectividad entre el núcleo y los nodos procedimentales: las aristas que conectan la caja central con la “escuela de padres”, la “asamblea y consejo de padres” y los mecanismos de evaluación son abundantes y, en la visualización, aparecen como rutas preferentes. Por el contrario, las conexiones hacia nodos que describen actividades pedagógicas o culturales son algo más dispersas, lo cual indica que, en el corpus, la

participación se registra tanto como práctica normativa (elecciones, consejos) como herramienta operativa (actividades) pero con distinta densidad de referencia.

Desde la perspectiva de contenido que la red pone en evidencia, conviene destacar tres matices descriptivos: primero, la existencia de instrumentos evaluativos (registro y evaluación de la participación estudiantil; instrumentos para valorar la participación de padres) que confieren un componente medible a la participación; segundo, la formalización de espacios deliberativos (consejos, asambleas, elección de representantes) que legitiman la representación; y tercero, la articulación entre participación y formación (escuela de padres, actividades pedagógicas) que proyecta la participación como recurso educativo.

Finalmente, la red también pone de manifiesto vacíos descriptivos: aunque documenta multiplicidad de canales, no se observan en la topología nodos que orienten explícitamente esos canales hacia temáticas concretas —por ejemplo, agendas temáticas como equidad de género—, ni se aprecia un nodo que articule procesos deliberativos con indicadores de impacto diferenciados por tema.

4.2.10 Red lenguaje inclusivo (lenguaje_inclusivo)

La red correspondiente al código *lenguaje_inclusivo* presenta un núcleo central que conecta con unidades textuales provenientes principalmente del PEI y el Manual de Convivencia. En la visualización se distinguen dos grupos semánticos: (a) expresiones explícitas de desagregación binaria (“hombres y mujeres”, “niños, niñas, jóvenes y adultos”), que evidencian un intento deliberado por evitar el uso del masculino genérico en ciertos pasajes, y (b) formulaciones de carácter general o neutro (“educandos”, “los estudiantes”), que, aunque no emplean expresamente el masculino genérico, mantienen construcciones tradicionales que pueden reproducir la invisibilización de identidades no binarias. Esta coexistencia de patrones

discursivos distintos en la red configura un mapa heterogéneo, donde conviven prácticas inclusivas puntuales con usos lingüísticos convencionales.

Del mismo modo, para este código de análisis la red evidencia una alta centralidad de nodos que remiten a formulaciones en el PEI. Estos se vinculan entre sí mediante aristas directas que relacionan el discurso inclusivo binario con descripciones de misión y población atendida por la institución. El nodo del Manual de Convivencia aparece con menor densidad de conexiones, pero con enunciados que aluden al respeto y la singularidad de “los estudiantes”, manteniendo una gramática normativa que prioriza la claridad procedimental por encima de la innovación lingüística inclusiva. No se registran en la imagen enlaces hacia nodos que establezcan directrices o políticas internas sobre el uso de lenguaje no sexista, lo que sugiere que las prácticas identificadas responden a decisiones redaccionales puntuales más que a lineamientos institucionalizados.

En este sentido, el conjunto de nodos del PEI muestra que la inclusión lingüística se manifiesta sobre todo en pasajes que describen la población beneficiaria y los objetivos formativos, utilizando formas desagregadas por sexo. En contraste, los enunciados del Manual tienden a mantener un registro más tradicional, incluso cuando incorporan nociones de respeto, singularidad y responsabilidad. La red no evidencia la presencia de términos que visibilicen identidades de género no binarias o disidencias sexogénicas, ni construcciones neutras sistematizadas que trasciendan el binarismo.

Así, la configuración de la red *lenguaje_inclusivo* revela un panorama fragmentario: se documentan esfuerzos parciales por incorporar expresiones de inclusión en la redacción, pero estos aparecen aislados y no responden a una política lingüística coherente. La topología sugiere

que el lenguaje inclusivo no se integra como un criterio transversal en los documentos, sino como inserciones localizadas.

Capítulo 5: Análisis resultados grupos focales (Docentes, Directivos docentes y Docentes orientadores)

En este capítulo se presentan y analizan los hallazgos procedentes de los tres grupos focales aplicados en la Institución Educativa Román Chica Olaya (directivos, equipo de orientación / comité de convivencia y cuerpo docente). Cada sesión de grupo focal tuvo una duración aproximada de una hora y se condujo con consentimiento informado, grabación de audio y registro de notas de campo. Las cifras de participación corresponden a la caracterización ya descrita en el marco metodológico: 4 directivos, 3 integrantes del comité de convivencia y entre 4 y 6 docentes, lo que permitió recuperar tanto posiciones institucionales como experiencias pedagógicas situadas.

Metodológicamente, la exploración y presentación de los resultados se apoyaron en el uso del software ATLAS.ti como herramienta científica de análisis cualitativo. Tras la transcripción íntegra de las grabaciones, se realizó una codificación inductiva y deductiva de las unidades de sentido identificadas en las transcripciones, siguiendo una lógica de codificación abierta que luego se organizó en familias de códigos temáticos. A partir de ese corpus codificado se generaron diagramas de redes de datos (network views) —herramienta que ATLAS.ti ofrece para visualizar relaciones entre códigos, citas y documentos— con el propósito de identificar nodos centrales, conexiones recurrentes y vacíos discursivos que emergen en cada bloque temático de la guía. La elección de esta estrategia se enmarca en la literatura metodológica sobre grupos focales y análisis de redes cualitativas, que reconoce en las visualizaciones de relaciones

un soporte analítico para mapear significados colectivos y relaciones conceptuales en el discurso (Bonilla, 2013; literatura técnica de ATLAS.ti).

El análisis que se desarrolla en las secciones siguientes se organiza según los bloques de la guía de los grupos focales: 1) conocimientos y percepciones generales sobre la equidad de género y el ODS 5; 2) visión y horizonte institucional; 3) prácticas, experiencias y elementos situacionales; 4) obstáculos y apoyos necesarios; y 5) perspectivas sobre el cierre de brechas vinculadas al ODS 5. Para cada bloque se expone: (a) la red principal construida a partir de los códigos más recurrentes, (b) la lectura analítica de la topología de la red (nodos centrales, aristas significativas y sub-redes), y (c) la ilustración con citas textuales representativas que fundamentan las interpretaciones. Esta secuencia analítica permite conectar la visualización estructural —lo que aparece como más conectado o denso en el discurso— con el contenido discursivo cualitativo, favoreciendo una interpretación situada y contrastada.

En la lectura de las redes se privilegió una aproximación interpretativa atenta a la densidad y centralidad de los nodos (indicadores de recurrencia y relevancia), así como al grosor y dirección de las aristas (indicadores de coocurrencia y relación temática). Las redes no se toman como resultados autónomos ni definitivos, sino como mapas heurísticos que orientan la atención analítica hacia patrones discursivos emergentes. Esta estrategia converge con las recomendaciones metodológicas de Elssy Bonilla, quien sostiene que los grupos focales deben ser analizados tanto en su dimensión interaccional como en las tendencias temáticas que posibilitan comprender sentidos compartidos y divergentes (Bonilla, 2013). Asimismo, la documentación técnica de ATLAS.ti respalda el uso de vistas de red como recurso para visualizar co-ocurrencias, relaciones entre códigos y vínculos entre evidencias textuales, fortaleciendo la transparencia y trazabilidad del proceso analítico.

Finalmente, las interpretaciones construidas a partir de las redes serán trianguladas con los resultados del análisis documental desarrollado en el Capítulo 4 (PEI, PMI y Manual de Convivencia) y con las observaciones de campo. Esta triangulación busca identificar convergencias, tensiones y vacíos entre las declaraciones institucionales y las percepciones efectivas del personal escolar, de modo que las conclusiones del capítulo no sólo describan lo dicho por los participantes, sino que también sitúen esas expresiones en relación con las prácticas institucionales y las estructuras normativas del plantel.

A continuación, se exponen, bloque por bloque, las redes emergentes y su lectura interpretativa, presentando primero la descripción técnica de cada red y luego su interpretación teórica y práctica en el contexto de Román Chica Olaya.

5.1 Red Conocimientos y percepciones generales

La lectura red correspondiente al Bloque A —“Conocimientos y percepciones generales sobre la equidad de género y el ODS 5”— permite una aproximación compleja a los modos en que la comunidad escolar (directivos, orientadores y docentes) articula definiciones, prácticas y sentidos sobre la igualdad y la equidad en la institución.

La visualización en ATLAS.ti no sólo ordena frecuencias y coocurrencias, sino que pone en relieve tensiones conceptuales y prácticas que, a la luz de la literatura, exigen una interpretación situada: la red revela una convergencia discursiva en torno a la idea de “igualdad como trato equivalente”, y, al mismo tiempo, muestra la emergencia de matices que interpelan esa lectura formalista y remiten a la necesidad de políticas y prácticas diferenciadas y transformadoras (Young, 2000).

En primera instancia, la red pone de manifiesto una predominancia de definiciones basadas en la paridad de oportunidades y en la igualdad de trato —formas discursivas que son propias de la retórica institucional y de muchas políticas públicas- Frases de los participantes como “*dar la oportunidad a todos... brindar el mismo trato y las mismas oportunidades*” funcionan como nodos con alto grado de conexión en la estructura, lo cual indica que, a nivel colectivo, la equidad se concibe frecuentemente mediante la metáfora de la igualdad formal (Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. , 1970)

Desde la tradición crítica del feminismo y los estudios de género, cabe advertir que esta definición, si no se problematiza, corre el riesgo de reproducir la reproducción de roles y jerarquías: la igualdad en el trato no transforma necesariamente las condiciones materiales y simbólicas que generan desigualdad. Judith Butler, desde la construcción teórica de la performatividad del género, y Simone de Beauvoir, en su análisis sociohistórico de las posiciones de género, develan la frecuencia de esa definición como un punto de partida discursivo que demanda una intervención teórica y práctica más profunda. (Butler, J. (1999). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (trad. al español). Paidós. / Beauvoir, S. de (1949). *El segundo sexo*. (Ed. española).)

Simultáneamente, la red evidencia una línea discursiva que tensiona la igualdad formal con la sensibilidad hacia la diferencia y la contextualización: docentes y orientadores explicitan que “*la equidad no significa que todo sea exactamente igual... también valorar las particularidades y equilibrarlas*” y que resulta necesario “*tener en cuenta las circunstancias que vive cada estudiante*”. Estas enunciaciones, conectadas a nodos que remiten a la vulnerabilidad y al contexto territorial, sugieren una comprensión intuitiva de equidad en sentido sustantivo.

Este desplazamiento —desde la igualdad como principio abstracto hacia la equidad como praxis situada— puede ser leído con ayuda de Nancy Fraser, cuya propuesta de justicia articula la redistribución (lo material) y el reconocimiento (lo cultural/simbólico), y de María Lugones, cuyo trabajo sobre las múltiples jerarquías intervinientes (género, raza, clase, territorio) pueden ayudar a entender estas “circunstancias” como construcciones históricas. La coexistencia de ambas tendencias en la red (igualdad formal y reconocimiento de diferencias) no es casual: señala que la comunidad escolar tiene nociones críticas dispersas, pero todavía no institucionalizadas en prácticas pedagógicas sistemáticas. (Fraser, N., 1995; Lugones, M., 2008)

Otro elemento para analizar es la heterogeneidad en el grado de familiaridad con el ODS 5 presente en la red de datos. Algunos participantes muestran conocimiento técnico del objetivo, pero para otros el ODS aparece como etiqueta o incluso como desconocimiento directo. La asociación entre ODS 5 y acciones puntuales —por ejemplo, la mención a entregas de insumos como toallas higiénicas— pone de relieve una modalidad de intervención que podemos denominar “asistencialista-instrumental”:

Este asistencialismo responde a una provisión material que busca aliviar necesidades inmediatas, pero no siempre se articula a procesos de alfabetización crítica o de transformación curricular sobre género y cuerpo. Este fenómeno es consustancial con prácticas que, aunque necesarias, permanecen aisladas del proyecto pedagógico global y reproducen un tipo de intervención que Silvia Federici y otras autoras latinoamericanas han criticado: medidas que mitigan efectos sin desarticular estructuras de desigualdad ni cuestionar la división sexual del trabajo y la invisibilización de las tareas reproductivas. (Federici, S., 2004)

La red, por otra parte, articula un contraste entre el lenguaje técnico y la lengua de la práctica cotidiana. Se observan nodos que recogen términos institucionales —“ODS”,

“empoderamiento”— junto a vocabulario más cotidiano —“oportunidades”, “trato”, “actividades”—, lo que sugiere que la circulación del discurso técnico no siempre se traduce en un lenguaje pedagógico operativo compartido. En términos metodológicos, esta constatación remite a la necesidad de producir traducciones didácticas: no basta con que el ODS 5 aparezca en la documentación o incluso a nivel discursivo; es necesario que su semántica se convierta en criterios concretos de planificación curricular, diseño de actividades y evaluación formativa. La pedagogía de Paulo Freire aporta pistas importantes aquí: la transformación requiere de alfabetizaciones críticas que conviertan la información en acción liberadora, y la escuela debe ser el espacio donde esa conversión ocurra de manera colectiva y dialogada. (Freire, P., 1970).

Otro efecto relevante de la topología de la red es la diferenciación entre estamentos. Los directivos tienden a conectar con nodos relacionados con políticas y planificación; los orientadores con interpretaciones situadas y con una mirada psicoeducativa; los docentes de aula con prácticas y limitaciones concretas. Esta variabilidad en el “capital interpretativo” entre actores escolares evidencia un problema de coherencia institucional: los saberes y las responsabilidades sobre equidad de género no están homogeneizados ni circulan de manera integrada. (Bourdieu, P. (1986). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (también ver *La reproducción*)

Desde una perspectiva organizacional y crítica, es preciso favorecer procesos de formación en cascada y, sobre todo, espacios de construcción que permitan que el conocimiento técnico (ODS 5) se traduzca en repertorios de acción compartidos y en compromisos evaluables. Las recomendaciones metodológicas de Elssy Bonilla sobre la importancia de construir saberes colectivamente en contextos educativos (especialmente mediante técnicas participativas como

los grupos focales y talleres reflexivos) resultan aquí pertinentes: la acción formativa debe ser dialogada y situada, con énfasis en la transposición didáctica del conocimiento.

Finalmente, la lectura de la red sugiere que la escuela aparece en la imaginación de los agentes como espacio de derechos y, simultáneamente, como dispositivo regulador, lo cual reproduce la tensión clásica entre una educación concebida como emancipada y otra gestionada por criterios de control y medición.

La documentación institucional contenida en el Capítulo 4 y las coocurrencias observadas en esta red de datos señalan una institucionalidad que proclama valores (respeto, equidad, convivencia) pero que aún no ha hecho operativa la articulación entre esos valores y procedimientos pedagógicos transformadores. Leer esta tensión a la luz de Foucault y de la pedagogía crítica permite entender por qué las buenas intenciones no siempre devienen en prácticas emancipadoras: porque las estructuras y los dispositivos de clasificación y control — evaluaciones, programas, métricas— reconfiguran las posibilidades de acción cotidiana. (Foucault, M. 1975; Freire, P., 1970)

Finalmente, esta red configura un diagnóstico que combina potencial discursivo y fragilidad operativa: existe en la comunidad escolar una disposición discursiva favorable a la igualdad y emergentes intuiciones de equidad situada; sin embargo, la traducción de esas disposiciones en prácticas sostenibles requiere intervenciones formativas, ajustes institucionales que conviertan los enunciados en criterios de trabajo y la integración de medidas materiales con procesos pedagógicos críticos.

5.2 Red de visión y horizonte institucional

La segunda red —construida a partir de las interpretaciones de los actores del PEI, el PMI y el Manual de Convivencia institucional— muestra, a primera vista, una topología claramente diferenciada entre núcleos densos y una periferia operativa dispersa. Visualmente, la red concentra alta centralidad en nodos léxicos como *respeto*, *inclusión*, *formación integral* y *proyectos transversales*, mientras que los nodos que deberían articular esos valores con la praxis (p. ej. *matrices de actividades por área*, *criterios evaluativos*, *responsables*, *plazos* y *indicadores de seguimiento*) aparecen con menor grado de conexión y bajos coeficientes de densidad.

A su vez, son observables puentes de moderada capacidad articuladora (por ejemplo, el Comité de Convivencia y las instancias participativas), que actúan como posibles mediadores entre el discurso y la práctica, pero cuyas aristas hacia nodos de implementación son frágiles. Desde la forma de la red se infiere, por tanto, una estructura institucional que legitima una visión normativa con amplia difusión simbólica, aunque con déficits significativos para su operacionalización efectiva (Bonilla, 2013; ATLAS.ti manual técnico). (Bonilla, 2013; ATLAS.ti, documentación técnica).

Al profundizar en las coocurrencias, la red evidencia con nitidez la brecha entre declaración y traducción. Los documentos despliegan proposiciones de transversalidad y menciones explícitas a equidad de género —lo que legitima institucionalmente el compromiso—, pero las conexiones semánticas que deberían traducir esos compromisos en actividades verificables son escasas o esporádicas. Esta distancia no es neutral: expresa la forma en que las políticas se textualizan, pero no necesariamente se convierten en praxis, fenómeno ampliamente analizado en los estudios de implementación de políticas educativas donde la norma (texto) y la acción (contexto) siguen lógicas diferentes (Ball; Bourdieu & Passeron).

En este orden de ideas, el hecho de que varios docentes admitan no haber leído el PEI en profundidad o perciban que “la norma a veces queda en el aire” (p. ej. “no me he leído todo el PEI actual... he venido leyendo los anteriores” ; “esa norma a veces queda en el aire”) confirma empíricamente esta desconexión entre enunciados y apropiación (Bloque B Visión institucional e...). (Ball, 2012; Bourdieu & Passeron, 1970).

La heterogeneidad en la apropiación y el capital interpretativo constituye otra arista crítica de la red. Los nodos ligados a autoría, custodia y revisión documental se relacionan preferentemente con actores directivos y coordinadores, mientras que los nodos asociados a implementación cotidiana y diseño de actividades conectan débilmente con los docentes de aula y el equipo de orientación.

Esta distribución de la red reproduce una asimetría en el capital cultural e institucional: quienes gestionan el texto poseen un acceso técnico-jurídico que no se traslada automáticamente a los agentes encargados de la praxis pedagógica. Como resultado, la operacionalización queda frecuentemente supeditada a la iniciativa individual de docentes líderes, lo que genera desigualdades internas en la aplicación del enfoque de género (Bourdieu; Ball; Torres, 2018). La narración de docentes sobre la ausencia de herramientas claras para un docente nuevo en donde *“si un docente nuevo llegara hoy, yo diría que actualmente no encontraría todas las herramientas ni la claridad conceptual necesaria”* permite establecer la consecuencia práctica de esa asimetría. (Bourdieu, 1986; Ball, 2012; Torres, 2018).

La subred participativa (Comité de Convivencia, comités docentes, representantes estudiantiles y familiares) aparece en la red como un nodo con potencial articulador; sin embargo, su conectividad hacia instrumentos de seguimiento y rendición de cuentas es moderada. Así, la participación se reconoce en el discurso y se implementan procesos

consultivos (encuestas, ejercicios de resignificación), pero la práctica de llevar esas deliberaciones a matrices operativas —planes con metas, cronogramas, responsables y productos medibles— permanece incompleta.

Desde una perspectiva normativa-crítica y de la justicia relacional, la mera inclusión participativa no garantiza resultados si no interviene una arquitectura institucional que combine reconocimiento simbólico con mecanismos materiales concretos (Fraser; Lugones; Darder). El testimonio de que “*en el Comité de Convivencia sí estamos incluyendo esos puntos clave*” se entrelaza, por tanto, con la observación de que esa inclusión aún no alcanza la robustez instrumental necesaria para sostener transformaciones sistémicas (Fraser, 1995; Lugones, 2008; Darder, 2012).

La red revela asimismo la persistente asociación entre normatividad y sobrecarga docente. Nodos que aluden a protocolos, procedimientos y exigencias de transversalidad coexisten con nodos que expresan fatiga, cansancio y percepción de que las iniciativas son “más de lo mismo”. La consecuencia es predecible: cuando la implementación normativa no se acompaña de redistribución de recursos (tiempo, formación, incentivos, recursos materiales), las tareas se convierten en cargas adicionales y dependen de la voluntad individual, lo que compromete la sostenibilidad de las prácticas.

De este modo, esta observación conecta directamente con la crítica de Fraser sobre la necesidad de combinar reconocimiento con redistribución material y con trabajos recientes que documentan el desgaste docente ante reformas mal acompañadas (Fraser, 1995; Hargreaves, 2003; Day & Gu, 2014). La afirmación de docentes que ligan la no-implementación con “cansancio” institucionaliza esta tensión en la red (Bloque B Visión institucional e...). (Fraser, 1995; Hargreaves, 2003; Day & Gu, 2014).

Desde una lectura foucaultiana de los datos, la red muestra la doble naturaleza de los textos institucionales como dispositivos de gobierno: por una parte, regulan y enuncian derechos; por otra, cuando predominan mandatos sin horizontes pedagógicos, las mismas normativas funcionan como tecnologías de control que constriñen la libertad profesional y la creatividad didáctica. La co-presencia en la red de nodos relativos a sanciones, procedimientos y evaluación administrativa junto a nodos menos desarrollados de capacitación y apoyo técnico ilustra cómo la normatividad, en ausencia de prácticas formativas emancipadoras, puede reproducir lógicas disciplinarias en lugar de habilitar procesos transformadores (Foucault; Freire; Ball). Esta tensión es particularmente visible en las observaciones que registran la existencia de normas textuales (p. ej. “en el Manual se recoge textualmente ese enfoque dentro de la institucionalidad”), pero también la falta de pormenorización operativa (“no encontrarás un documento que liste todas las acciones concretas sobre enfoque de género”) (Bloque B Visión institucional e...). (Foucault, 1975; Freire, 1970; Ball, 2012).

Interpretativamente, la red sugiere la existencia de al menos cuatro problemas interrelacionados que requieren atención prioritaria: (a) un déficit de transposición didáctica —la incapacidad para convertir enunciados normativos en programas curriculares y secuencias didácticas evaluables—; (b) una brecha informacional y formativa entre quienes redactan y quienes implementan, que determina disparidades en la aplicación; (c) la fragilidad de los puentes participativos que hoy existen como principios pero que carecen de rutas claras hacia la ejecución; y (d) la carga adicional impuesta al docente cuando no se acompaña la política con redistribución de recursos. Cada uno de estos problemas aparece como subredes o como aristas débiles en la visualización y, epistemológicamente, exige intervenciones diferenciadas: matrices de acción por área, protocolos con rutas de responsabilidad, formación en cascada y mecanismos

de incentivos y reconocimiento. (Bourdieu; Fraser; Hargreaves; Bonilla). (Bourdieu, 1986; Fraser, 1995; Hargreaves, 2003; Bonilla, 2013).

Finalmente, la red no sólo diagnostica carencias, sino que también identifica recursos institucionales aprovechables: la existencia de proyectos transversales (PES, Escuelas de Familia), comités activos y procesos de resignificación en curso son nodos con capacidad de catalizar cambios si se fortalecen sus aristas operativas. Desde una perspectiva estratégica, la lectura de la red plantea que la institucionalización efectiva de la visión exige simultáneamente: la construcción de indicadores claros y verificables; la creación de itinerarios formativos contextualizados (formación situada y en cascada); la redistribución de tiempo y recursos para la implementación; y el diseño de espacios deliberativos con obligaciones de seguimiento. Estas medidas permitirían transformar la visión textual en praxis sostenible y coherente con las intuiciones de equidad situada observadas en la primera red. En términos analíticos, cerrar las brechas identificadas en la red documental es condición para que la sensibilidad docente hacia una equidad contextualizada (Bloque A) deje de depender de voluntarismos y se convierta en política escolar verificable y replicable. (Fraser, 1995; Freire, 1970; Bonilla, 2013).

5.3 Red prácticas, experiencias y elementos situacionales

La red del Bloque C —construida a partir de las intervenciones registradas en los grupos focales y de la codificación de las prácticas referidas por docentes, orientadores y directivos— exhibe una trama discursiva y operativa densa que permite observar, con detalle, la manera en que las prácticas cotidianas configuran tanto resistencias como potencialidades para la integración de una mirada de género en la escuela. A la vista de la red, se distinguen núcleos temáticos que articulan: (a) estrategias pedagógicas concretas (organización de grupos mixtos,

hilos temáticos en asignaturas, pactos de aula), (b) respuestas institucionales formales (rutas de atención, remisión a salud, comité de convivencia) y (c) discursos normativos y morales que atraviesan las prácticas (relatos religiosos, juicios sobre aborto, nociones tradicionales del rol de género). Esta co-presencia de núcleos constituye la materialidad analítica del Bloque C: la red no sólo muestra qué hacen los actores, sino cómo esas acciones están atravesadas por sentidos culturales y por marcos institucionales que a veces convergen y a veces entran en tensión entre sí (la red emerge, insistimos, de las coocurrencias en los grupos focales y de la lectura de los documentos institucionales tal como son conocidos por los actores). (Bonilla, 2013; ATLAS.ti documentación técnica).

En el plano de las prácticas de aula, la red pone en evidencia esfuerzos pedagógicos concretos orientados hacia la equidad: docentes que diseñan hilos temáticos en Lengua Castellana centrados en la equidad, que promueven grupos mixtos para distribuir responsabilidades y que incorporan actividades socioafectivas para trabajar valores (por ejemplo, promover la participación equilibrada en trabajos de grupo o en celebraciones escolares). Tales prácticas, recurrentes en la red, funcionan como nodos de resistencia institucional frente a patrones culturales dominantes y muestran que hay capital pedagógico local disponible para la transformación (la estrategia de conformar “grupos mixtos” o de usar la programación de área como hilo conductor aparece de modo reiterado en las transcripciones). Sin embargo, la red también evidencia límites en la profundidad de estas estrategias: en muchos casos son prácticas individuales o departamentales, no siempre sistematizadas ni reconocidas por matrices institucionales que permitan su sostenibilidad y evaluación. Esta observación remite a la literatura sobre transposición didáctica y a estudios contemporáneos sobre innovación docente

que subrayan la importancia de pasar de iniciativas aisladas a procesos institucionalizados (Fullan; Hargreaves). (Fullan, 2007; Hargreaves, 2003).

Bloque C Prácticas, experiencia...

La red documenta con fuerza la presencia de respuestas diversas ante la disidencia de género y la no conformidad: por un lado aparecen prácticas de protección y acompañamiento —escucha activa, orientación, remisión a servicios de salud y psicología— que los orientadores y directivos describen como rutas claras de actuación; por otro lado afloran discursos docentes marcados por creencias religiosas y morales que condicionan la orientación (por ejemplo, la intervención desde el área de religión que apela a valores religiosos para aconsejar a estudiantes y la expresión de rechazo frente a prácticas como el aborto por parte de algunos docentes). Esta co-presencia —acompañamiento institucional versus juicios morales en la praxis docente— genera en la red aristas tensas: las rutas formales existen y se mencionan como disponibles, pero su eficacia está mediada por la postura ética o religiosa del docente frente al caso concreto (las transcripciones recogen frases que ilustran ambos posicionamientos y las dudas sobre “cómo acompañar” sin imponer juicios)

Desde una perspectiva teórica, este patrón guarda afinidad con el análisis de la performatividad del género (Butler) y con los estudios sobre hegemonía masculina (Connell): las respuestas docentes y los actos de estigmatización o protección no son sólo individuales sino que reproducen y negocian normativas sociales más amplias; asimismo, la sociología del estigma ayuda a entender la vulnerabilización social que experimentan estudiantes no conformes (Butler, 1999; Connell, 2005; Goffman, 1963). (Butler, 1999; Connell, 2005; Goffman, 1963).

El tratamiento de temas vinculados con la sexualidad y la reproducción —abordados explícitamente en las transcripciones— aparece en la red como un indicador crucial de las

contradicciones institucionales. Mientras orientadores y directivos insisten en la necesidad de una escucha no juzgadora, en la existencia de rutas y en la remisión a servicios especializados (manifiesto en múltiples intervenciones que aluden a “ruta de atención integral”, “remitir al sector salud”, “informar sin imponer”), varios docentes articulan una respuesta basada en marcos morales y religiosos que condicionan sus recomendaciones y prácticas (por ejemplo, la negativa personal a apoyar el aborto o la referencia a principios religiosos en la consejería). Esta tensión produce nodos ambivalentes en la red: los protocolos formales (nodos de alta visibilidad) coexisten con prácticas interpretativas locales que pueden neutralizar o matizar la aplicación de las rutas. En términos de política educativa, la red sugiere que la existencia de protocolos no es suficiente: la implementación requiere formación ética, capacitación técnica y acompañamiento psicosocial para que las rutas se apliquen con coherencia y sin sesgos personales (la documentación recoge tanto la referencia a rutas claras como las dudas sobre su aplicación práctica). (Freire; Fraser; Lugones).

La red también hace visible la importancia de herramientas prácticas y restaurativas citadas por los orientadores —pactos de aula, rincón de conciliación, juegos de roles, grupos de pares— que operan como nodos instrumentales capaces de mediar conflictos de convivencia y de promover procesos de aprendizaje socioafectivo. Estas herramientas aparecen en la red como recursos que permiten convertir discursos generales sobre respeto en prácticas concretas de convivencia escolar; su eficacia, sin embargo, depende de su integración sistemática en la programación docente y del acompañamiento del equipo de orientación. Aquí la literatura sobre prácticas restaurativas y aprendizaje socioemocional resulta pertinente: cuando dichas herramientas se adoptan como práctica institucional —no sólo como recurso puntual—,

contribuyen a reducir estigmas y a construir climas escolares más inclusivos (Morrison; Zehr; CASEL). (Zehr, 2002; Morrison, 2003).

Un elemento recurrente en la red es la influencia del contexto territorial y cultural (machismo, roles tradicionales, estigmatización comunitaria). Los relatos docentes que explicitan la historia machista del corregimiento y la transmisión intergeneracional de creencias sobre los roles (por ejemplo, la descripción de que “históricamente el hombre tomaba decisiones y la mujer era relegada al hogar”) aparecen como nodos que explican por qué ciertas prácticas de aula deben ser pensadas como parte de procesos culturales de largo plazo. La literatura latinoamericana sobre género y territorio subraya que las prácticas educativas en contextos así demandan estrategias de intervención multiescalar que articulen la escuela con la comunidad y las familias, porque las transformaciones escolares sin vínculo comunitario encuentran límites visibles en la red (Lugones; Freire; autores de pedagogías críticas latinoamericanas). (Lugones, 2008; Freire, 1970).

La red permite, además, identificar consecuencias concretas de las prácticas actuales: estigmatización y aislamiento de estudiantes no conformes, dependencia de la iniciativa individual para la protección y la inclusión, y tensiones entre la necesidad de brindar información técnica (salud, rutas) y la presión de normas morales. Tales efectos aparecen en las transcripciones: docentes que relatan situaciones de burlas hacia un alumno por “hablar como hombre” y orientadores que señalan la escasa confianza de los estudiantes para hablar con sus familias (testimonios que la red ubica en nodos de alta carga afectiva)

Desde un enfoque psicosocial y de derechos humanos, estos hallazgos subrayan la urgencia de políticas escolares que contemplen protección, confidencialidad y acompañamiento

interdisciplinario. (Goffman; WHO/UNICEF recomendaciones en educación en salud sexual; autores de derechos humanos).

Finalmente, y en clave prospectiva, la densidad y distribución de la red apuntan a líneas de intervención claras: (1) institucionalizar las prácticas efectivas (herramientas restaurativas, hilos temáticos transdisciplinarios) mediante matrices y criterios evaluables; (2) formar a docentes en prácticas no impositivas de acompañamiento en sexualidad y derechos reproductivos, combinando formación técnica y reflexión ética; (3) fortalecer el rol y la capacidad operativa del equipo de orientación (recursos, tiempos, protocolos claros) para que las rutas no dependan de la voluntad individual; (4) diseñar estrategias de trabajo con las familias y la comunidad para abordar el sustrato cultural de machismo y estigmas; y (5) articular seguimiento cualitativo —nuevas vistas de red periódicas— que permitan monitorear cómo cambian las prácticas y los climas escolares a partir de las intervenciones. Estas recomendaciones emergen directamente de la topología de la red: fortalecer aristas débiles, robustecer nodos instrumentales y transformar prácticas individuales en políticas escolares verificables. (Freire; Fraser; Bonilla; Fullan).

En suma, el Bloque C muestra que en la institución hay prácticas y recursos valiosos para avanzar en equidad de género, pero que éstos coexisten con tensiones culturales, juicios morales y límites institucionales que condicionan su impacto. La lectura de la red —triangulada entre transcripciones y documentos— ofrece, por tanto, una cartografía precisa de dónde están las prácticas, cuáles son sus efectos y qué puentes se deben construir para que la praxis cotidiana converja con los compromisos normativos y con una pedagogía crítica y situada. (Bonilla, 2013; Butler, 1999; Connell, 2005; Fraser, 1995).

5.4 Red obstáculos y apoyos necesarios

En lo que respecta a la red de datos del bloque de preguntas D —construida a partir de las transcripciones de los tres grupos focales y de la codificación de lo que los actores reconocen como un obstáculo en la implementación de la equidad de género— se puede observar una topología centrada en unos pocos núcleos temáticos de alta densidad: (a) barreras culturales y familiares (machismo, creencias heredadas), (b) barreras internas al colegio (creencias de docentes, sobrecarga y limitaciones temporales), (c) déficits de recursos y formación (necesidad de inversión, de espacios curriculares, de apoyo de orientación) y (d) nodos articuladores potenciales (Escuelas de Familia, comités, rutas de atención y articulación interinstitucional).

Las aristas entre estos núcleos son fuertes en los ejes culturales y actitudinales (familia ↔ docentes ↔ estudiantes), mientras que las conexiones hacia nodos de soporte operativo (recursos, formación específica, articulación interinstitucional) son mucho más frágiles. En términos de frecuencia y co-ocurrencia, los enunciados que aluden a la “ideología” y a la “carga docente” emergen recurrentemente como factores explicativos de por qué las políticas y las intenciones no se realizan plenamente en la práctica (véase: “la principal barrera es la ideológica...”, “El docente prácticamente tendría que pasar el día entero...”). Estas observaciones implican que la red refleja un problema tanto normativo como estructural: no solo faltan mecanismos técnicos y recursos, sino que hay nudos simbólicos (creencias y actitudes) que condicionan fuertemente la implementación.

De manera general, este bloque de preguntas permite identificar un entramado donde confluyen barreras culturales, limitaciones organizacionales y carencias de soporte técnico-pedagógico que, en su interacción, obstaculizan la institucionalización de prácticas sostenibles de equidad de género. En primer lugar, la red sitúa con claridad a las barreras culturales como el

nodo más determinante: el machismo histórico del territorio, las “mentalidades heredadas” y las prácticas de crianza aparecen de modo reiterado en las intervenciones de docentes y directivos como factores que reproducen estereotipos y limitan la apertura de los hogares a procesos de transformación (por ejemplo, “en casa puede sufrir mucho; las barreras familiares complican el manejo”). Esta centralidad de lo cultural remite a la literatura que señala cómo las configuraciones simbólicas del género operan como marcos de sentido que condicionan la recepción e impacto de políticas escolares (Lugones, 2008; Connell, 2005).

En segundo lugar, la red muestra que existen obstáculos intra-institucionales de naturaleza relacional y estructural: la persistencia de concepciones conservadoras entre algunos miembros del personal docente (incluyendo fundamentaciones religiosas que influyen en el trato a estudiantes), la falta de homogeneidad en la apropiación de los documentos y la sobrecarga laboral. Enunciados como “*El docente prácticamente tendría que pasar el día entero en el colegio para cumplir con todas las exigencias*” sintetiza la percepción de que las demandas sobre transversalidad y atención psicosocial compiten por un tiempo ya limitado.

Estos hallazgos coinciden con estudios que documentan el desgaste docente y las limitaciones para incorporar innovaciones cuando no existe redistribución de tiempos y recursos (Hargreaves, 2003; Day & Gu, 2014). Al mismo tiempo, la red evidencia que las creencias personales de los docentes (ideologías internalizadas) constituyen un obstáculo adicional que la mera normativa no resuelve, en tanto condicionan la aplicación de rutas y protocolos incluso cuando estos existen.

Un tercer grupo de interpretaciones remite a las limitaciones instrumentales y formativas: la red muestra una escasez de nodos robustos vinculados a formación específica, materiales didácticos adecuados y recursos financieros destinados a sostener programas de equidad. La

demanda explícita por “*mayor apoyo institucional... con inversión y con espacio curricular propio*” denota la necesidad de convertir los compromisos en recursos concretos y calendarios institucionales. Desde la perspectiva de la justicia procedimental y de la implementación de políticas educativas, esto confirma que el reconocimiento discursivo debe acompañarse de medidas redistributivas (Fraser, 1995) y de procesos de formación situada que promuevan la circulación del conocimiento técnico hacia la práctica docente (Freire, 1970).

La red permite además caracterizar apoyos necesarios que los actores identifican —y que la topología confirma como nodos cuya activación fortalecería la implementación—: (a) fortalecimiento del equipo de orientación con recursos y tiempos dedicados; (b) diseño de espacios curriculares o semanales con itinerarios específicos sobre equidad; (c) formación continua, en cascada y situada para docentes que integre reflexión ética y herramientas prácticas; (d) estrategias para involucrar familias (Escuelas de Familia adaptadas a horarios y condiciones locales); y (e) acuerdos interinstitucionales con entidades de salud y servicios sociales para casos que exceden la capacidad escolar. Estas necesidades emergen tanto de las coocurrencias en las transcripciones —“Sería clave una ayuda interinstitucional... articular con otras entidades...”— como de la percepción de falencias en la ejecución de proyectos previstos. La evidencia sugiere que, sin estos apoyos, las acciones quedan supeditadas al esfuerzo individual y pierden escalabilidad y sostenibilidad (Fullan, 2007; UNESCO, 2020).

Un hallazgo crítico que la red hace explícito es la relación entre apoyo insuficiente y tacto estratégico en la intervención pedagógica. Los docentes reconocen la necesidad de “manejar con mucha táctica” ciertas temáticas para evitar reacciones familiares o comunitarias adversas; esta práctica de autopreservación institucionaliza una forma de moderación que, a

corto plazo, evita conflictos, pero, a mediano plazo, limita la posibilidad de abordajes críticos y profundos.

En la red, esa arista aparece vinculada a nodos de autocensura y a la renuncia a profundizar en ciertos temas por temor a “quejas de los padres”. Interpretativamente, ello revela que la intervención educativa debe contemplar estrategias de gestión del conflicto y de sensibilización comunitaria previa a la implementación plena de contenidos y programas —un punto ampliamente respaldado por la literatura sobre cambio educativo en contextos conservadores (Darder, 2012; Freire, 1970).

Del mismo modo, se puede observar también una tendencia hacia la necesidad de rutas claras y de articulación interinstitucional: cuando las situaciones traspasan el marco escolar (violencias, situaciones de riesgo), la articulación con entidades del Estado y con servicios de salud es percibida como indispensable (“la institución necesita acuerdos con entidades del Estado...”), pero la red muestra que estas aristas están poco desarrolladas y requieren sistemas de trabajo conjunto con protocolos de actuación compartidos. En consonancia con experiencias documentadas en políticas educativas integrales, la eficacia de las rutas de atención depende tanto de acuerdos formales como de ensayos prácticos de coordinación interinstitucional (WHO/UNESCO recomendaciones; OECD/UNESCO informes sobre gobernanza educativa).

Finalmente, la red posibilita una lectura relacional que sintetiza la interacción entre obstáculos y apoyos: las barreras culturales y actitudinales alimentan la fragilidad operativa; la falta de redes de soporte (formación, recursos, articulación) reproduce la dependencia de iniciativas individuales; y la ausencia de estrategias comunitarias previas convierte las intervenciones en riesgos percibidos por docentes, quienes, para protegerse, tienden a evitar la profundización. En consecuencia, se puede considerar una agenda orientada en la intervención en

tres planos interrelacionados: un primer escenario simbólico-cultural (trabajo con familias y comunidad para modificar marcos de sentido); un segundo escenario organizativo-operativo (redistribución de tiempo, financiamiento, protocolos claros, fortalecimiento de orientación); y un tercer escenario formativo-pedagógico (itinerarios de formación situada y acompañamiento técnico permanente). Estas líneas de acción deben articularse de forma coherente y evaluable si se aspira a que los apoyos identificados por la comunidad escolar se traduzcan en cambios sostenidos en las prácticas y en los climas institucionales (Fraser, 1995; Freire, 1970).

5.5 Red perspectiva sobre ODS 5 y cierre

Para lo que respecta a la última red de análisis —perspectivas sobre el ODS 5 y el cierre— es posible observar una articulación discursiva orientada hacia la institucionalización del enfoque de género: las intervenciones recurrentes insisten en la necesidad de que la igualdad de género esté explícitamente inscrita en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de Convivencia, que exista financiamiento municipal y que se diseñen procesos formativos dirigidos a todos los actores (docentes, directivos, orientadores, familias y estudiantes). En las transcripciones los participantes plantean con claridad que, sin la inclusión formal en el PEI, *“todo lo demás queda como una rueda suelta”*, y subrayan la urgencia de articular acciones a nivel territorial y de contar con financiamiento y capacitación sistemática. Este conjunto de enunciados configura una demanda por anclar el ODS 5 en instrumentos de gobernanza escolar y en arreglos interinstitucionales que permitan escala y sostenibilidad.

En este orden de ideas, ese énfasis en la institucionalización comporta dos dimensiones que deben diferenciarse y ser abordadas simultáneamente. La primera es normativa: inscribir el ODS 5 en los documentos institucionales (PEI, PMI, Manual) para dotar de legitimidad y mandatos a las prácticas; la segunda, operativa: garantizar que la norma tenga mecanismos de

implementación —recursos, cronogramas, responsables, indicadores— que eviten que las acciones queden en intervenciones puntuales o voluntaristas (Fraser, 1995; Fullan, 2007). Los relatos que piden capacitación para padres, administrativos y estudiantes (además de docentes) expresan la percepción de que el cambio requiere medidas transversales y formativas que atraviesen la comunidad educativa y no se limiten a acciones aisladas.

La definición de empoderamiento que emerge en las conversaciones merece atención crítica, en la medida que las y los docentes proponen una interpretación que desvincula empoderamiento de simple autonomía consumista y lo sitúa como responsabilidad y conciencia para la transformación social (*“el empoderamiento implica responsabilidad y conciencia de sí mismas como agentes de transformación”*). Esta comprensión dialoga con marcos pedagógicos que plantean la formación como proceso de consciencia y praxis (Freire, 1970), y advierte frente a enfoques superficialmente performativos del empoderamiento que no inciden en las condiciones materiales ni en las relaciones de poder (Butler, 1990; Lugones, 2008).

Los participantes también subrayan la necesidad de un enfoque de derechos y de corresponsabilidad —trabajar la dimensión socioemocional, repartir las tareas del hogar como ejemplo de equidad, y promover la autorreflexión docente—, lo que indica una mirada amplia y relacional del ODS 5, que supera la mera inclusión de contenidos y apunta a transformaciones en prácticas y culturas escolares. Este enfoque interseccional y procedimental se alinea con la tesis de Nancy Fraser sobre la articulación entre reconocimiento y redistribución: las transformaciones simbólicas deben acompañarse de medidas materiales y organizativas concretas (Fraser, 1995).

Desde la perspectiva de gestión del cambio, las demandas por financiamiento municipal y por la articulación con entidades territoriales configuran un llamado a políticas multinivel. La evidencia sugiere que la escuela sola no puede asumir la responsabilidad total de la

transversalización del ODS 5: se requieren marcos de política pública que provean recursos, formación estandarizada y acompañamiento técnico (UNESCO, 2020; OECD, 2019). Aquí la literatura sobre cambio educativo enfatiza la necesidad de condiciones facilitadoras (tiempo, formación en cascada, liderazgo distribuido) para que las reformas logren arraigo en la práctica (Fullan, 2007; Hargreaves & Fullan, 2012).

Finalmente, las voces del grupo apuntan hacia una estrategia progresiva y ecosistémica: primero asegurar la presencia normativa del ODS 5 en el PEI y el manual; luego desplegar itinerarios formativos y campañas de sensibilización (incluyendo la revitalización de las Escuelas de Familia); y, paralelamente, construir indicadores de seguimiento y rutinas de evaluación que permitan verificar avances y ajustar acciones. Esta secuencia reconoce la dialéctica entre texto y práctica —es decir, que la inscripción formal debe ir acompañada de traducciones didácticas y mecanismos de rendición de cuentas para cerrar la brecha entre intención y resultado— (Bonilla, 2013). En suma, la quinta perspectiva configura un horizonte estratégico: la integración real del ODS 5 exige simultáneamente legitimidad normativa, recursos redistributivos, formación integral y gobernanza multisectorial si se pretende que el cierre de brechas sea sostenible y transformador.

Capítulo 6: Análisis sesgos de género en las practicas, discursos y documentación

A partir de la información recolectada a nivel documental y discursiva, la presente investigación se propuso establecer el análisis de una serie de diez sesgos de género, los cuales emergieron tanto de la literatura revisada, como del diálogo que se dio con los docentes. En consecuencia, a continuación, se presentan de manera desagregada los resultados derivados de cada uno de los elementos estudiados en dicha matriz.

El análisis institucional evidencia patrones estructurales que reproducen desigualdades de género en distintos ámbitos de la vida escolar. En primer lugar, se identificó la ausencia de una política explícita sobre lenguaje inclusivo (Código SG_01). Aunque documentos como el PEI y el Manual de Convivencia integran expresiones genéricas aparentemente neutrales, persiste una formulación binaria que no reconoce identidades no normativas. Esta carencia normativa reafirma la matriz de género dominante descrita por Butler (2004), en la medida en que el lenguaje opera como un dispositivo que legitima categorías hegemónicas, tal como lo advierten Spender (1980) y Cameron (1995). A pesar de ello, los discursos docentes revelan iniciativas individuales orientadas a incorporar expresiones inclusivas (“los, las, les”), en consonancia con recomendaciones internacionales como las de la UNESCO (2017). Sin embargo, su carácter aislado limita su alcance, ya que, como señala Fairclough (2001), sin una estructura institucional sólida las prácticas transformadoras no logran consolidarse. En consecuencia, prevalece un sesgo de omisión institucional que delega la responsabilidad en la voluntad personal del docente, reforzando jerarquías simbólicas naturalizadas (Scott, 2008).

Esta dinámica se articula con el segundo hallazgo referente a las expectativas y roles de género dentro del aula (Código SG_02). Los lineamientos institucionales formulan actividades bajo un enfoque aparentemente neutral, pero carecen de criterios para evitar la reproducción de estereotipos. Ello resulta problemático porque la escuela constituye un espacio privilegiado para la construcción cultural de lo femenino y lo masculino, como han señalado Butler (2006) y Scott (1996). El discurso docente confirma que niñas y niños continúan asumiendo roles diferenciados —las primeras asociados al cuidado y los segundos al liderazgo—, lo cual coincide con la división sexual del trabajo analizada por Connell (1995). Las observaciones de campo muestran que, incluso cuando se proponen grupos mixtos, el habitus descrito por Bourdieu (2000) orienta

comportamientos aparentemente espontáneos pero arraigados en estructuras sociales previas. La falta de intervención sistemática refuerza un sesgo de naturalización de roles que reproduce patrones de socialización tradicional (Berger & Luckmann, 1968). De allí la necesidad de incorporar indicadores e instrumentos pedagógicos que orienten la asignación equitativa de roles, conforme a los lineamientos de la UNESCO (2018).

Un patrón similar emerge en el análisis del liderazgo estudiantil (Código SG_03). Aunque la institución cumple formalmente con los procesos democráticos establecidos por la normativa educativa, no cuenta con sistemas de monitoreo sensibles al género. Esta ausencia de datos genera lo que Clotfelter (2004) denomina “ceguera institucional”, impidiendo identificar si existen inequidades en la participación política del estudiantado. El discurso docente tiende a justificar la equidad mediante ejemplos aislados —como la elección de una personera— sin analizar tendencias longitudinales ni posibles barreras invisibles, configurando lo que Fraser (2008) denomina reconocimiento superficial. La falta de registros también limita la identificación del “techo de cristal” (Morrison et al., 1987), que restringe la participación de las niñas en espacios de decisión. Por ello, el sesgo detectado es el de falsa paridad, el cual podría mitigarse mediante acciones afirmativas y un sistema de monitoreo desagregado por género, siguiendo las recomendaciones de UNESCO (2018).

En cuanto al trato disciplinario (Código SG_04), se encontró una tensión entre la “neutralidad” del Manual de Convivencia y prácticas culturales que reproducen sanciones diferenciadas. La normativa, al carecer de un enfoque de género, reproduce lo que Piscitelli (1997) denomina androcentrismo institucional, donde lo masculino funciona como supuesto universal. Los grupos focales evidencian la normalización de microagresiones, sexualización de las niñas y mayor tolerancia hacia conductas agresivas de los niños, en línea con los

planteamientos de Butler (1990) y Rich (1986) sobre la naturalización de violencias simbólicas. Las observaciones reflejan patrones disciplinarios sesgados: mayor severidad hacia las niñas — bajo la expectativa de docilidad— y permisividad hacia los niños, justificándolo mediante esencialismos. Esta lógica se articula con la noción de violencia simbólica de Bourdieu (1999) y con el poder disciplinario descrito por Foucault (1975). En este contexto, el sesgo predominante es el doble rasero disciplinario, el cual requiere una reforma normativa que incorpore protocolos de atención diferencial y enfoques restaurativos, conforme a orientaciones de UNESCO (2019) y ONU Mujeres (2020).

El análisis también revela un patrón persistente de invisibilización de cuerpos y sexualidades diversas (Código SG_05). Aunque los documentos institucionales hablan de “diversidad”, evitan referencias explícitas a identidades LGBTIQ+, lo que limita la posibilidad de acciones concretas. Este uso eufemístico del lenguaje contribuye a la hegemonía heterosexual, tal como lo exponen Sedgwick (1990) y Warner (1993). Los docentes reconocen que estas experiencias suelen mantenerse en silencio, lo que evidencia marcos de reconocimiento restringidos (Butler, 2004). Las observaciones muestran la ausencia total de materiales pedagógicos o representaciones positivas de identidades diversas, lo cual refuerza el currículo oculto cisheteronormativo descrito por Louro (1997). Esta omisión puede interpretarse como una forma de “ignorancia estructurada” (Britzman, 1995), producida por prácticas institucionales que evitan el tema. El sesgo predominante es la invisibilización cisnormativa, que vulnera el derecho al reconocimiento y al libre desarrollo de la personalidad. Para superarlo, es necesario avanzar hacia una política explícita que incluya contenidos, materiales, formación docente y protocolos de acompañamiento, siguiendo lineamientos de UNESCO (2016) y ONU Mujeres (2020).

Del mismo modo, el análisis de los protocolos frente a las Violencias Basadas en Género (Código SG_06) evidencia una brecha operacional que compromete la protección del estudiantado. Aunque existen referencias generales a rutas de atención y articulación con entidades externas, no se cuenta con un protocolo especializado, lo que contradice los estándares de la Convención de Belém do Pará (1994). La activación de estas rutas depende de criterios subjetivos, influenciados por creencias personales y niveles individuales de formación, fenómeno vinculable al currículo oculto descrito por Jackson (1968). Esta ausencia de lineamientos reproduce marcos de reconocimiento limitados (Butler, 2004) e impacta más gravemente a poblaciones en intersección de múltiples vulnerabilidades, como plantean Crenshaw (1989) y Booth & Ainscow (2011). Las observaciones confirman la inexistencia de simulacros, formatos de registro y seguimiento. Este vacío constituye un sesgo de desprotección técnica, que, según Foucault (1975), favorece prácticas arbitrarias. Superarlo requiere la construcción de un protocolo técnico articulado a estándares internacionales, incorporando roles claros, confidencialidad, seguimiento y formación permanente, en coherencia con el enfoque de capacidades de Nussbaum (2011) y los principios de la pedagogía crítica de Freire (1970).

Uno de los elementos más evidentes es la brecha entre las cargas domésticas (Código SG_07) que asumen las estudiantes y la disponibilidad que la escuela espera de ellas. Aunque el Proyecto Educativo Institucional reconoce la importancia de la familia y contempla el acompañamiento psicosocial, no incluye mecanismos operativos que permitan flexibilizar la jornada o mitigar el impacto del trabajo doméstico no remunerado. Este vacío contrasta con lo señalado por autoras como Federici (2019), quien advierte que el trabajo de cuidado recae de manera desproporcionada sobre las mujeres y niñas, afectando su participación plena en la educación y otros espacios sociales. La narrativa docente confirma esta situación: el ausentismo

femenino aumenta en temporadas de cosecha y se asocia al cuidado de hermanos menores, revelando que la escuela asume tácitamente un “estudiante disponible” sin cargas externas, lo cual desconoce la división sexual del trabajo descrita por Fraser (2006) y profundiza desigualdades estructurales. En coherencia con la perspectiva de Nussbaum (2011), garantizar igualdad exige reconocer las capacidades reales de participación, lo que implica adaptar la organización escolar a las realidades de las estudiantes que enfrentan una doble jornada.

La formación docente en género (Código SG_08) constituye otro ámbito donde la brecha entre lo declarado y lo actuado se vuelve evidente. El Plan de Mejoramiento Institucional incluye la capacitación en equidad de género, pero la presenta como un ítem general sin criterios de obligatoriedad, continuidad o evaluación. Esta aproximación reproduce lo que se puede denominar un enfoque de *formatividad superficial*, en el cual los procesos de capacitación se limitan a eventos aislados, sin generar transformaciones en la práctica pedagógica. Lo observado dialoga con las críticas de Freire (1970), quien advertía que la educación solo puede ser transformadora si es continua, dialógica y articulada con la práctica. Asimismo, la teoría del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991) subraya que el cambio docente requiere acompañamiento sostenido y comunidades de práctica, elementos ausentes en la implementación institucional actual. A pesar del interés y la participación observados en los talleres que se realizan, estos no se tradujeron en ajustes en la planificación de aula, lo que confirma la necesidad de institucionalizar la formación continua, evaluable y vinculada al desempeño docente.

En cuanto a los materiales didácticos y ejemplos curricularizados (Código SG_09), la revisión institucional demuestra que, aunque el PEI hace un llamado general a evitar estereotipos, carece de lineamientos operativos que orienten la selección o evaluación crítica de

los recursos pedagógicos. Esta ausencia propicia la persistencia de un *sesgo de invisibilización curricular*, en el cual los materiales reproducen un currículo oculto que, según Jackson (1992), influye silenciosamente en la socialización de las identidades. La percepción docente indica que los libros de texto muestran de manera recurrente a niñas en roles de cuidado y a niños en roles activos o de acción, reforzando los estereotipos que Gilligan (1982) identifica como limitantes para el desarrollo moral y relacional de las niñas. La observación de campo corrobora la brecha entre el principio y la práctica. La revisión de la biblioteca escolar (Nivel 6°-9°) mostró un patrón evidente de protagonismo masculino en los textos y una escasez de referentes femeninos en roles centrales de liderazgo, ciencia o innovación. Esta invisibilización en los materiales didácticos es una forma de currículo nulo que limita las aspiraciones de las estudiantes al no exponerlas a modelos de éxito diversos y equitativos. Esta omisión coincide con la crítica de Apple (1997) al currículo oficial, el cual prioriza ciertos relatos y oculta otros, restringiendo las posibilidades de identificación y aspiración de las estudiantes.

Finalmente, la evaluación y criterios (Código SG_10) constituye un espacio especialmente sensible a la reproducción de desigualdades de género. Aunque la institución emplea un modelo por competencias, parte significativa de la valoración se concentra en criterios actitudinales como “responsabilidad” o “respeto”, formulados de manera ambigua y sin indicadores operativos. Esta ambigüedad abre la puerta a lo que Sadker y Sadker (1994) denominaron el *doble estándar de género* en la evaluación escolar: las niñas tienden a ser premiadas por la obediencia y la docilidad, mientras que los niños reciben reconocimiento por la autonomía y la iniciativa, incluso cuando esta se expresa como desorden o indisciplina leve. La evidencia recogida muestra que las rúbricas llegan a asignar hasta un 40 % del puntaje a criterios subjetivos, aplicados con mayor severidad hacia las niñas. Estos hallazgos coinciden con los

estudios de Rosenthal y Jacobson (1968) sobre la influencia de las expectativas del evaluador en el rendimiento percibido, lo cual indica que las representaciones de género afectan no solo la interpretación del comportamiento, sino también las oportunidades académicas. La necesidad de objetivar los criterios, reducir el peso actitudinal, desagregar indicadores y aplicar auditorías de género resulta entonces fundamental para prevenir que la evaluación actúe como un mecanismo de reproducción de estereotipos.

En conjunto, el análisis muestra que la institución reproduce desigualdades de género no por falta de principios normativos, sino por ausencia de mecanismos operativos, formación continua efectiva, criterios claros y materiales actualizados. Siguiendo a Fraser (2006) y Connell (2012), avanzar hacia la igualdad exige transformar simultáneamente las estructuras que producen desigualdades, las representaciones que las legitiman y las prácticas que las sostienen. En esta institución, dichas estructuras se encuentran claramente identificadas y su intervención constituye un compromiso ético y pedagógico indispensable para garantizar una educación verdaderamente equitativa.

Capítulo 7: Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito analizar el grado de incorporación de la perspectiva de equidad de género y el avance del ODS 5 en la gestión institucional, las prácticas pedagógicas y los discursos de la Institución Educativa Román Chica Olaya. Mediante una triangulación metodológica que integró análisis documental, exploración discursiva con actores escolares y observación focalizada de sesgos, el estudio evidenció la existencia de tensiones estructurales profundas entre una normatividad generalista altamente burocratizada y una cultura escolar que naturaliza desigualdades históricas. Los hallazgos demuestran que, pese a la adhesión

discursiva a los principios de igualdad, la institución carece de los dispositivos operativos necesarios para traducir dichos principios en prácticas transformadoras, permitiendo la persistencia de un currículo oculto androcéntrico que delega la labor de equidad a la voluntad individual de los docentes, en vez de asumirla como responsabilidad institucional.

Uno de los hallazgos transversales es la disociación entre el discurso normativo y la praxis operativa, producto de un proceso creciente de burocratización que vacía de contenido las políticas de equidad. El análisis documental muestra que tanto el PEI como el Manual de Convivencia operan bajo un enfoque de “inclusión universal” que, lejos de visibilizar las desigualdades específicas que enfrentan niñas y personas con identidades de género diversas, diluye estas problemáticas en categorías amplias como “vulnerabilidad” o “diversidad”. Esta omisión normativa constituye una forma de ceguera institucional que impide reconocer las particularidades estructurales de la desigualdad de género. A ello se suma la sobrecarga administrativa reportada por el profesorado, un fenómeno que desplaza la reflexión pedagógica hacia la producción de evidencias y el cumplimiento de formatos, replicando la lógica de mercantilización de la educación señalada por McLaren (2012). En este escenario, la equidad de género aparece para muchos docentes como una demanda adicional dentro de una agenda sobrecargada, lo que reduce los mandatos de transversalidad a declaraciones sin anclaje operativo. En consecuencia, la implementación real de acciones en equidad depende casi exclusivamente de la sensibilidad individual de cada docente, lo que genera una aplicación fragmentada e inconsistente. Como advierte Ball (2012), esta distancia entre el texto político y el contexto práctico produce políticas “en el papel” desarticuladas de la vida escolar cotidiana.

La investigación también reveló un alto nivel de desarticulación curricular. Aunque existen experiencias pedagógicas valiosas, estas funcionan como iniciativas aisladas sin una

secuencialidad que permita consolidar aprendizajes progresivos sobre género. La ausencia de una matriz curricular que integre el ODS 5 de manera longitudinal favorece la reproducción del currículo oculto descrito por Jackson (1992), donde los sesgos se transmiten mediante prácticas informales y no cuestionadas. Esto se evidencia en dinámicas evaluativas que tienden a premiar la “obediencia” y el “orden” en las niñas, asociando su rendimiento con la conformidad y la sumisión, mientras valoran la “iniciativa” o “autonomía” en los niños incluso cuando esta se expresa en actos disruptivos. Las prácticas disciplinarias también reproducen estereotipos tradicionales, como la asignación de tareas de cuidado de forma desproporcionada a las estudiantes. Asimismo, los materiales didácticos muestran un predominio de referentes masculinos que limita la exposición de las niñas a modelos de liderazgo y éxito, configurando un sesgo de invisibilización curricular que restringe sus aspiraciones vocacionales.

Otro eje crítico identificado corresponde a las tensiones culturales entre el pensamiento docente y los mandatos del ODS 5. Si bien la institución cuenta con rutas generales de atención, la falta de protocolos diferenciados para Violencias Basadas en Género (VBG) genera vacíos que permiten que la activación de estas rutas dependa de filtros morales, religiosos o personales. El análisis discursivo muestra que para una parte significativa del profesorado los principios de equidad, diversidad sexual y derechos reproductivos colisionan con creencias culturales y religiosas arraigadas. Estas tensiones generan prácticas de resistencia pasiva, como la evasión de temas sensibles o la reducción de la agenda de equidad a contenidos superficiales. Siguiendo a Connell (2005), dichas respuestas no son meramente individuales, sino que reproducen patrones hegemónicos de género presentes en el contexto social más amplio. Esta ambivalencia moral incrementa el riesgo de revictimización institucional en casos de VBG, al permitir que la respuesta escolar esté mediada por valoraciones subjetivas del docente o directivo encargado.

Finalmente, la investigación evidenció un sesgo estructural de ceguera frente a las condiciones materiales de existencia de las estudiantes, especialmente en relación con la división sexual del trabajo. La institución opera bajo el supuesto implícito de un “estudiante disponible al 100 %”, noción androcéntrica que desconoce la doble jornada que enfrentan muchas adolescentes rurales encargadas del cuidado de hermanos menores y tareas domésticas intensificadas en épocas de cosecha. Los registros de ausentismo confirman esta correlación, indicando que la escuela penaliza académicamente a las estudiantes por cargas de género que exceden su responsabilidad individual. Desde el enfoque de justicia redistributiva planteado por Fraser (1995), esta situación revela que el reconocimiento simbólico de la igualdad es insuficiente si no se acompaña de medidas que transformen las condiciones materiales que permiten la participación sostenida en el sistema educativo.

En este marco, el avance hacia el ODS 5 exige transitar de la declaración normativa a un proceso robusto de ingeniería institucional. La escuela debe reformular sus documentos de gestión para incluir indicadores desagregados por sexo, protocolos de atención a VBG de cumplimiento obligatorio y mecanismos de veeduría interna que impidan respuestas sesgadas. En el plano pedagógico, se hace necesaria una auditoría curricular que garantice paridad en referentes y que articule una progresión secuencial para trabajar la equidad de género a lo largo de toda la trayectoria escolar. Asimismo, es indispensable institucionalizar un proceso de formación docente continua, situada y evaluable —como propone Freire (1970)— que permita desmontar sesgos de expectativa y dotar al profesorado de herramientas para manejar la tensión entre sus creencias y los derechos de los estudiantes. Finalmente, se requieren políticas redistributivas que incorporen estrategias de flexibilización académica y acompañamiento para

estudiantes con cargas de cuidado, reconociendo que la permanencia escolar de las niñas depende también de la redistribución del tiempo y los recursos institucionales.

Si bien la investigación aporta hallazgos sustantivos, abre también nuevas líneas de indagación. Resulta necesario incorporar la perspectiva estudiantil para comprender cómo experimentan y negocian los sesgos evaluativos, así como profundizar en la interseccionalidad analizando cómo género, ruralidad y clase configuran desigualdades entrecruzadas en este contexto. De igual manera, futuras investigaciones podrían explorar modelos de formación docente con metodologías cuasi-experimentales que permitan determinar qué enfoques son más efectivos para transformar creencias arraigadas y reducir sesgos en la práctica. En conjunto, los hallazgos indican que la equidad de género en la institución es un proceso en construcción, marcado por resistencias culturales y vacíos técnicos cuya superación requiere voluntad política, claridad normativa y un compromiso sostenido con la gestión de la igualdad como un objetivo pedagógico medible, financiable y exigible.

Bibliografía

Adarme-Pinzón, D., Duque-Correa, L., & Pabón-García, J. (2022). Percepciones de los docentes sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad.

Alventosa-Bleda, E., Senent Sánchez, J. M., & Viana-Orta, M.-I. (2020). Análisis comparado de la formación de maestros y maestras en España respecto al desarrollo de las metas de la Agenda 2030. En E. J. Díez Gutiérrez & J. R. Rodríguez Fernández (Eds.), *Educación para el bien común. Hacia práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 317–325). Octaedro.

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

Banco Mundial. (2021). *Profesión: docente. Por qué la formación y el apoyo a los maestros son claves para mejorar la calidad educativa en América Latina y el Caribe*.
<https://www.bancomundial.org/es/new/feature/2021/10/05/profesion-docente-formacion-apoyo-maestro-clave-educacion>

Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. CSIE / FUHEM.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). El análisis temático en psicología. *Investigación Cualitativa en Psicología*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Britzman, D. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151–165.

Bustelo, M. (2017). *Evaluación de las políticas de igualdad de género*. Editorial Síntesis.

- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2004). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Paidós.
- Cameron, D. (1995). *Verbal Hygiene*. Routledge.
- Campo Sesé, Y. C., Almeida Feijomarcó, M. E., Tumbaco Reyes, A. G., Cruz Coral, E. L., & Borja Fierro, J. M. (2023). Políticas y realidades educativas: Reflexiones sobre brechas, procesos de control y transformación social bajo un enfoque emprendedor. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 5101–5119.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9481739.pdf>
- COLCIENCIAS. (2019). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”. Imprenta Nacional de Colombia.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Connell, R. (2012). *Gender in world perspective* (2.^a ed.). Polity Press. Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención de Belém do Pará”. (1994). Organización de los Estados Americanos.
- Clotfelter, C. T. (2004). *After Brown: The rise and retreat of school desegregation*. Princeton University Press.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2019). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”. Imprenta Nacional de Colombia.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2022). Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia, potencia mundial de la vida. <https://www.dnp.gov.co/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>

Díaz, V., Herrera-Pinto, M. F., & Bonilla, A. B. (2024). The perception of educators on gender equality: A study in Ecuador. *Social Sciences*, 13(6), 301. <https://doi.org/10.3390/socsci13060301>

Fairclough, N. (2001). *Language and Power* (2.^a ed.). Longman.

Federici, S. (2019). El patriarcado del salario. *Traficantes de Sueños*.

Franco Estupiñán, C. (2021). *Percepciones de equidad de género en docentes, administrativos y estudiantes de la Universidad Industrial de Santander* (Tesis de maestría, Universidad Industrial de Santander). Universidad Industrial de Santander. <https://doi.org/10.0000/noesis.uis/28d47f13-be10-4b2b-a1c2-8b02c2beaa70>

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1976). *La voluntad de saber*. Siglo XXI.

Fraser, N. (2006). *Redistribución y reconocimiento*. Morata.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. García Calvo, G., García Gómez, T., & Vázquez Recio, R. M. (2024). La proletarización del profesorado como efecto de las políticas neoliberales en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 27(1), 15–30. <https://doi.org/10.6018/reifop.595391>

Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Gómez-Gómez, M., & García-Lázaro, D. (2023). Conciencia y conocimiento sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 27(3), 243–264.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.27948>

González, A., & Martínez, L. (2021). Prácticas docentes y equidad de género en Bogotá: Un estudio de caso. *Revista Colombiana de Educación*, 80(2), 134–159.

<https://doi.org/10.17227/rce.num80-11613>

Gul, F., Fatima, S., & Akhtar, R. (2025). *Barriers to gender equity in educational attainment: Structural inequalities in school systems. Global Education Monitoring Report*.

UNESCO. Recuperado de <https://www.unesco.org/gem-report/2025genderreport>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Jackson, P. (1992). *Life in classrooms*. Teachers College Press.

Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio* (Traducción de J. C. Guallart). Debate. (Obra original publicada en 2011).

Kuteesa, K. N., Akpuokwe, C. U., & Udeh, C. A. (2024). *Gender equity in education: addressing challenges and promoting opportunities for social empowerment. International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(4), 631–641.

<https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i4.1034>

Lamas, M. (1996). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG – UNAM.

Lagarde, M. (1999). *Los cautiverios de las mujeres: Madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Louro, G. L. (1997). *Género, sexualidad y educación: Una perspectiva poscrítica*. Novedades Educativas.
- Martínez, M. S. H. (2023). *Nubes de palabras como recurso innovador para el desarrollo de competencias digitales (revista / Dialnet)*.
- McLaren, P. (2012). *Pedagogía crítica revolucionaria*. Herramienta Editores.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], Ministerio de Salud y Protección Social [MinSalud], & Fundación Saldarriaga Concha. (2021). *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación: Educación para todas las personas sin excepción*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Sistema educativo colombiano*.
- Morrison, A. M., White, R. P., & Van Velsor, E. (1987). *Breaking the glass ceiling: Can women reach the top of America's largest corporations?* Addison-Wesley.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul. (Publicación original 1979)
- Nussbaum, M. C. (2011). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- ONU Mujeres. (2020). *Guía para el uso del lenguaje inclusivo y no sexista*. ONU Mujeres.
- ONU Mujeres. (2020). *Guía para la prevención de la violencia de género en entornos educativos*. ONU Mujeres.
- ONU Mujeres. (2020). *Guía para la prevención de la violencia y discriminación hacia personas LGBTIQ+ en contextos educativos*. ONU Mujeres.

Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2020). Educación inclusiva en Iberoamérica: Avances y desafíos para la garantía de una educación de calidad para todos y todas. <https://www.oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/educacion-inclusiva-en-iberoamerica>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, & Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España. (2024). La educación transformadora para el desarrollo sostenible en Iberoamérica. <https://oei.int/wp-content/uploads/2024/03/la-educacion-transformadora-para-el-desarrollo-sostenible-en-ib.pdf>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). 75.^a Asamblea Mundial de la Salud: La dimensión de salud pública del problema mundial de las drogas.

Pegalajar Palomino, M. C., Burgos García, A., & Martínez Valdivia, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421–437. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.458301>

Piscitelli, A. (1997). *Feminismo y teoría del discurso*. Paidós.

Pontificia Universidad Javeriana. (2023). Características y retos de la educación rural en Colombia (Informe de análisis estadístico No. 79). <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-79-Educacio%CC%81n-rural-en-Colombia-%28F%29oct.pdf>

Ramos-Delgado, E., Pacheco-Tapia, O., & Ramos, M. (2012). Error aleatorio, sesgo y fraude en las publicaciones científicas. *Revista Colombiana de Cirugía*, 27(2), 118-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195124181001>

- Rentería-Vera, J. A., Vélez-Castañeda, C. K., Rodríguez-Caro, Y. J., & Peresin, M. S. (2024). Diseño curricular para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global: intervención pedagógica en educación superior. *Entramado*, 20(1), e-10106. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.10106>
- Restrepo Gómez, B. (2001). *Investigación en educación*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Rich, A. (1986). *Blood, bread, and poetry: Selected prose 1979–1985*. W. W. Norton.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart & Winston.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2014). *Metodología de la investigación: Rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (5.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. Scribner.
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the closet*. University of California Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Shakir, F., Naz, A., & Ahmed, S. M. (2024). Exploring teachers' perceptions and practices in education for sustainable development (EDS) in public schools of Karachi. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 12(1), 902–914. <https://doi.org/10.52131/pjhss.2024.v12i1.2.9>
- Scott, J. W. (1996). *El género: Una categoría útil para el análisis histórico*. Fondo de Cultura Económica.
- Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J. C. (1998). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. *Revista Colombiana de Educación*, (36–37).

UNESCO, UNICEF, & HINENI. (2003). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas: Inclusión educativa de niños con discapacidad al aula regular.*

UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.*

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2016). *Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression.* UNESCO.

UNESCO. (2017). *Orientaciones para un lenguaje inclusivo en cuanto al género.* UNESCO.

UNESCO. (2018). *Guía para la educación con perspectiva de género.* UNESCO.

UNESCO. (2019). *Abordar la violencia de género en el ámbito escolar: Guía para docentes y directivos.* UNESCO.

UNESCO. (2020). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: ODS 4 y 5 en América Latina.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación.* OREALC/UNESCO Santiago & Fundación Santa María.

UNESCO, UNICEF, & CEPAL. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: ¿Prolongar la crisis o transformar el sistema educativo?*

Universidad Tecnológica de Bolívar [UTB]. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2016-2025.* Universidad Tecnológica de Bolívar.

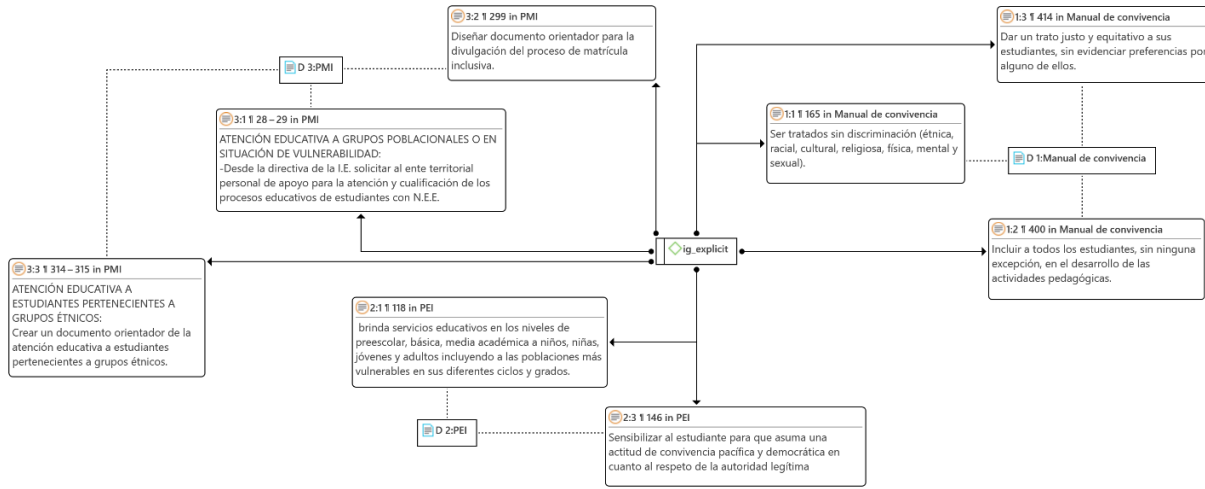


Warner, M. (1993). Fear of a queer planet: Queer politics and social theory. University of Minnesota Press.

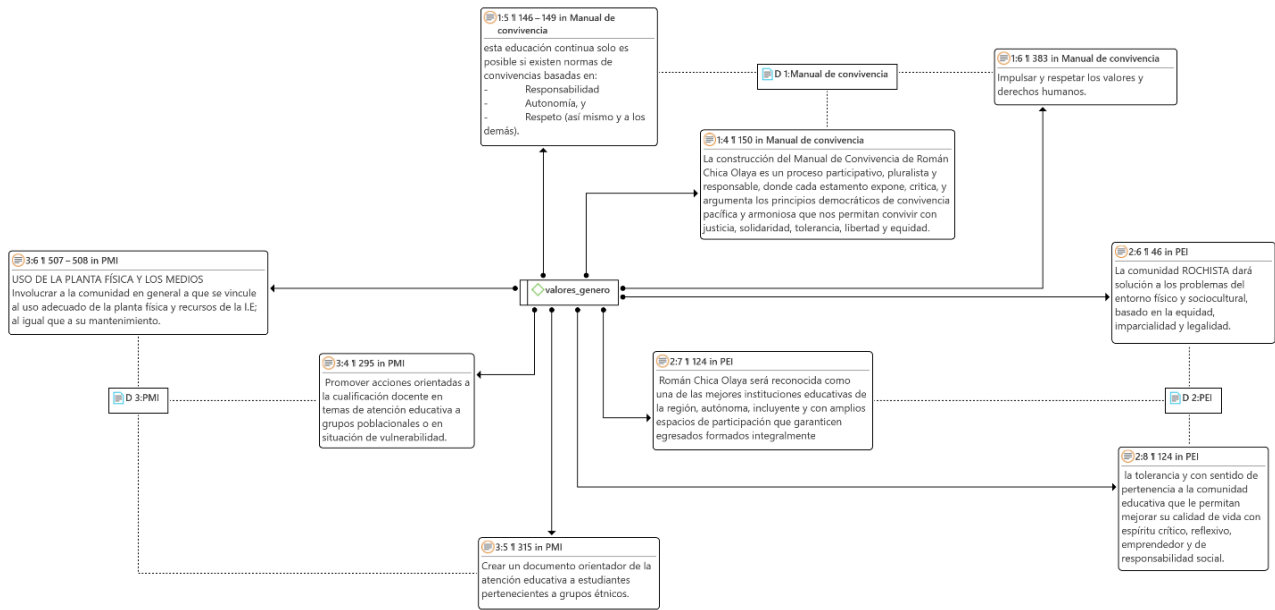
Anexos

Redes Atlas TI análisis documental

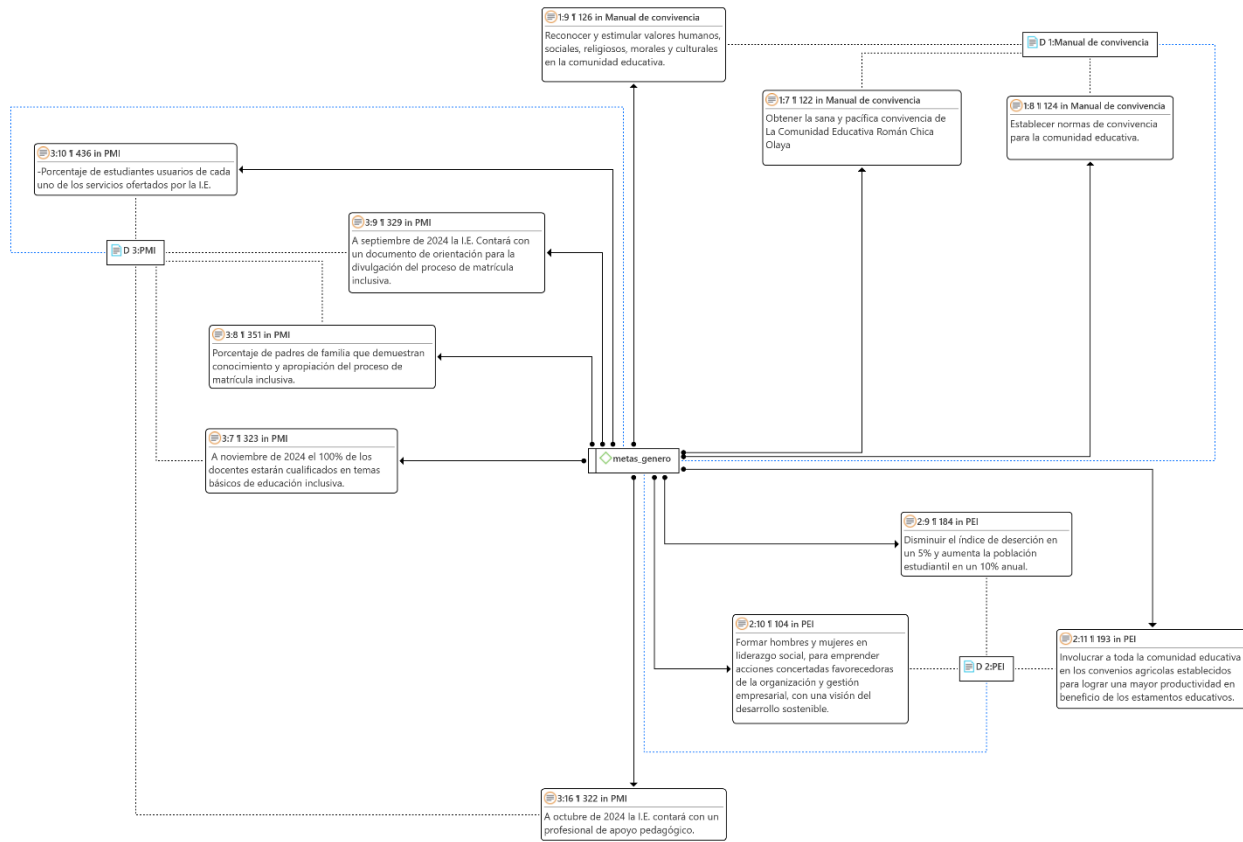
Red 1: Equidad de Género explícita (IG_Explicit)



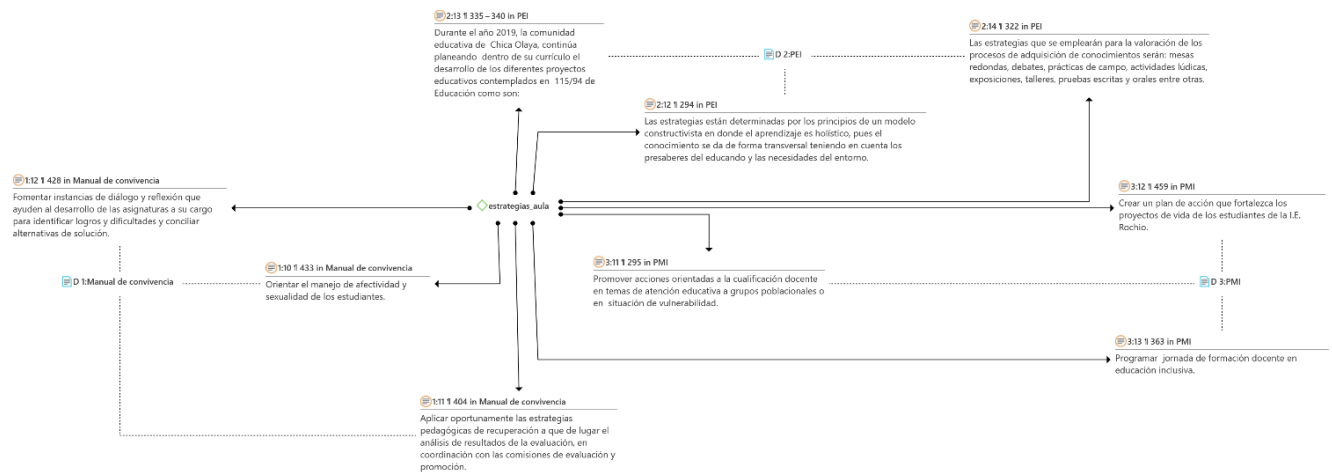
Red 2: Valores género (valores_genero)



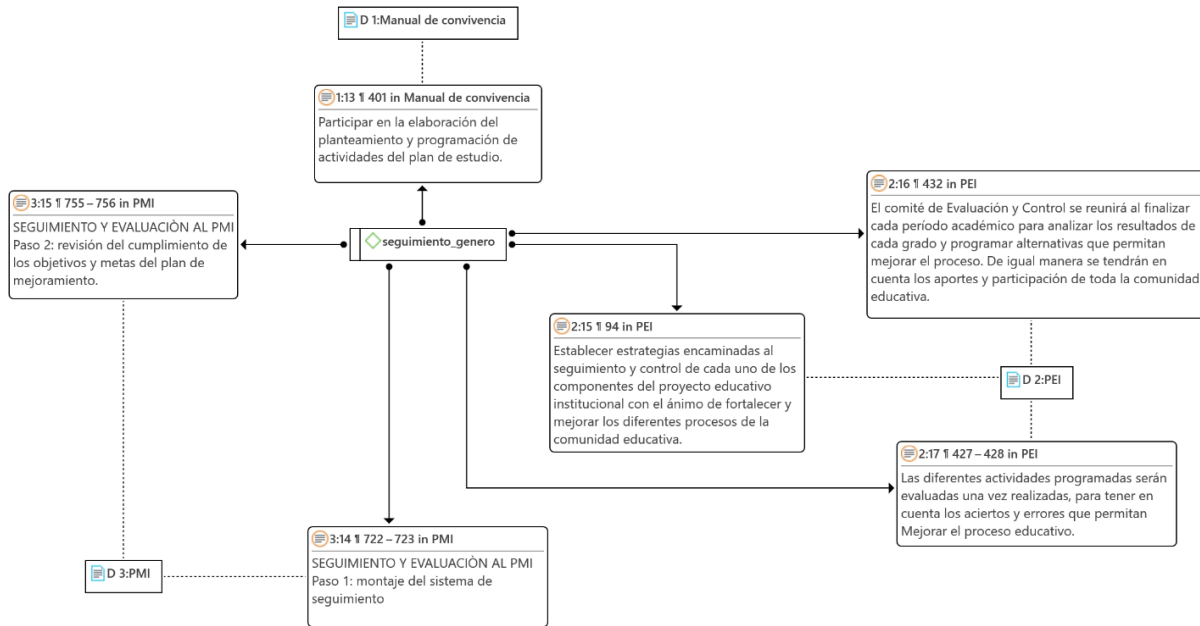
Red 3: Metas de equidad de Género (metas_genero)



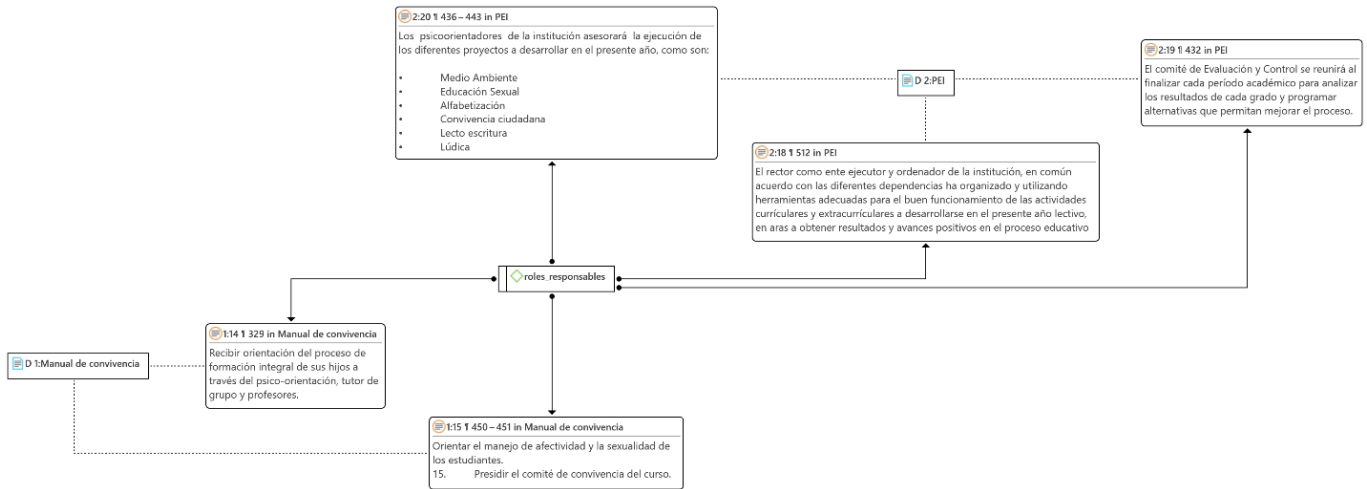
Red 4: Estrategias de aula (estrategias_aula)



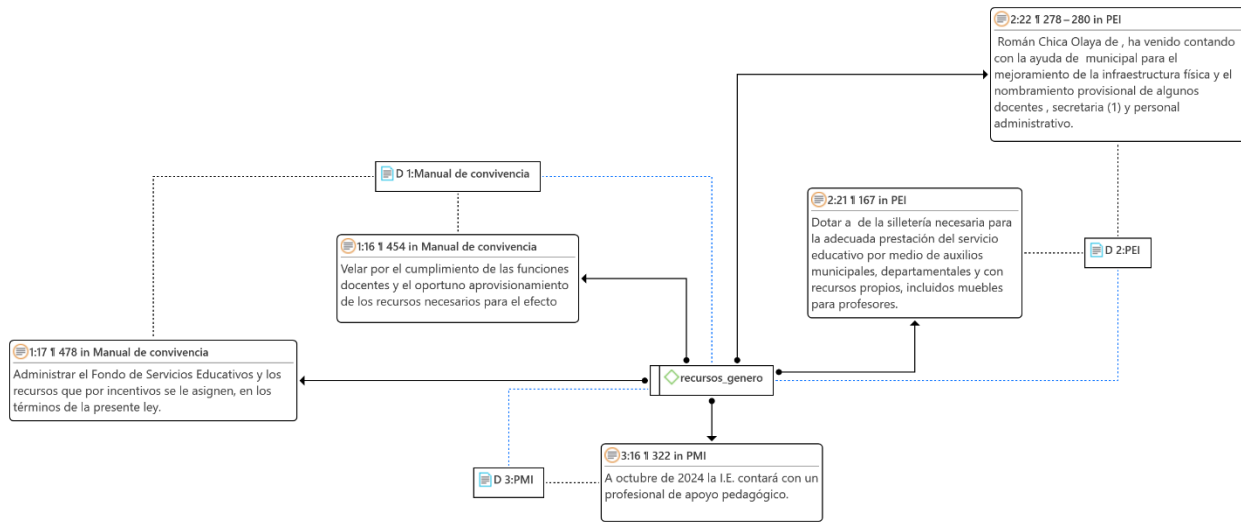
Red 5: Seguimiento políticas de género (seguimiento_genero)



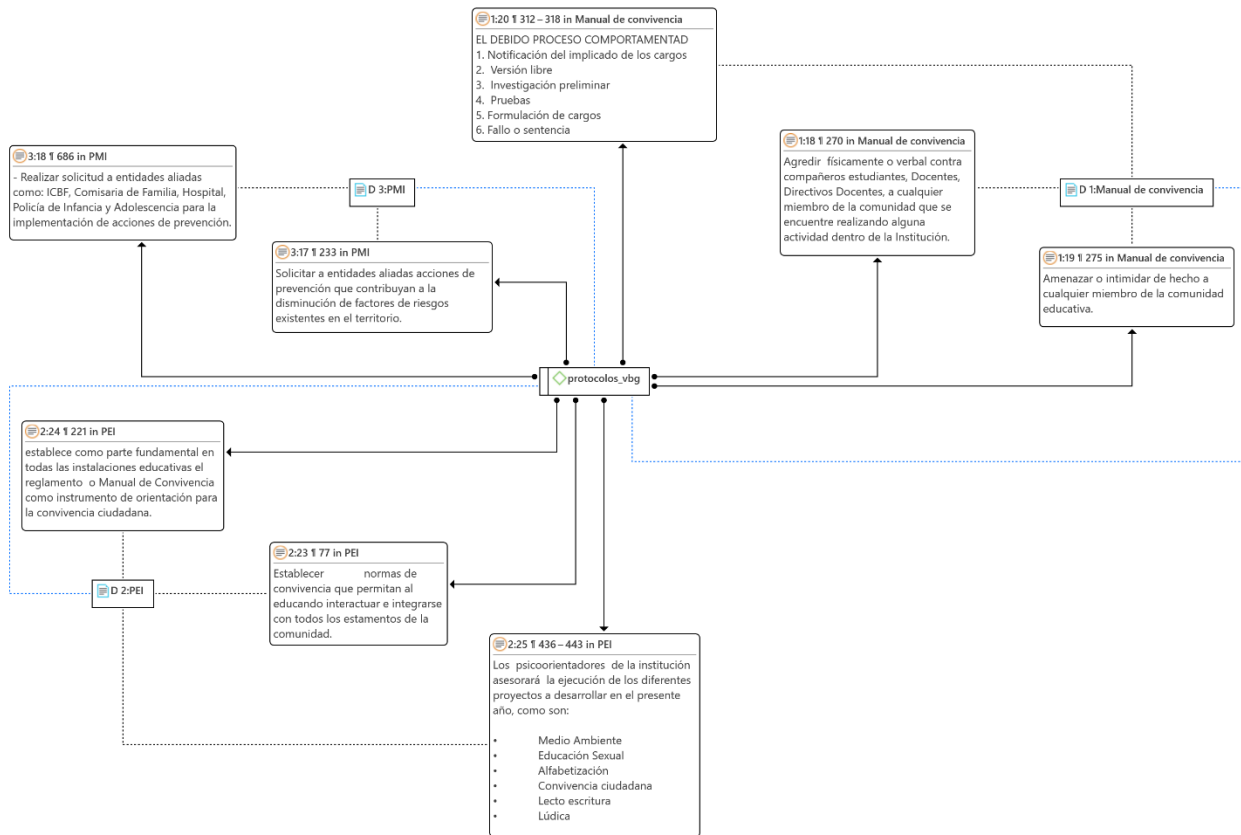
Red 6: Responsabilidades políticas género (roles_reponsables)



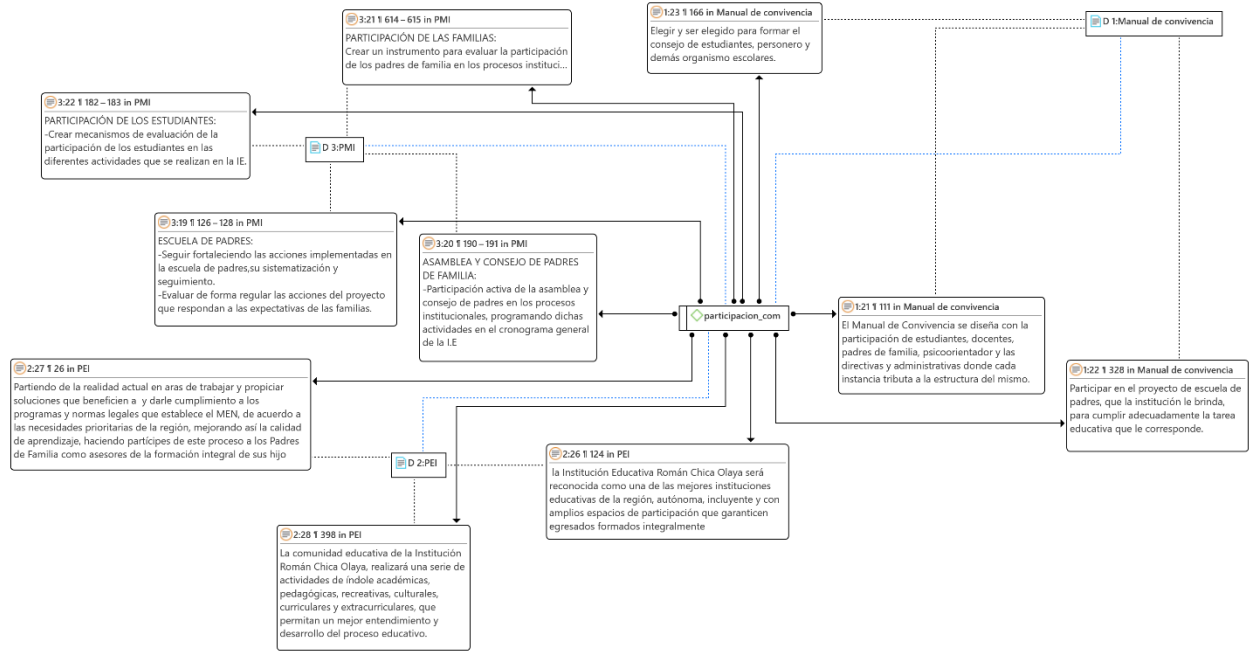
Red 7: Recursos políticas de género (recursos_género)



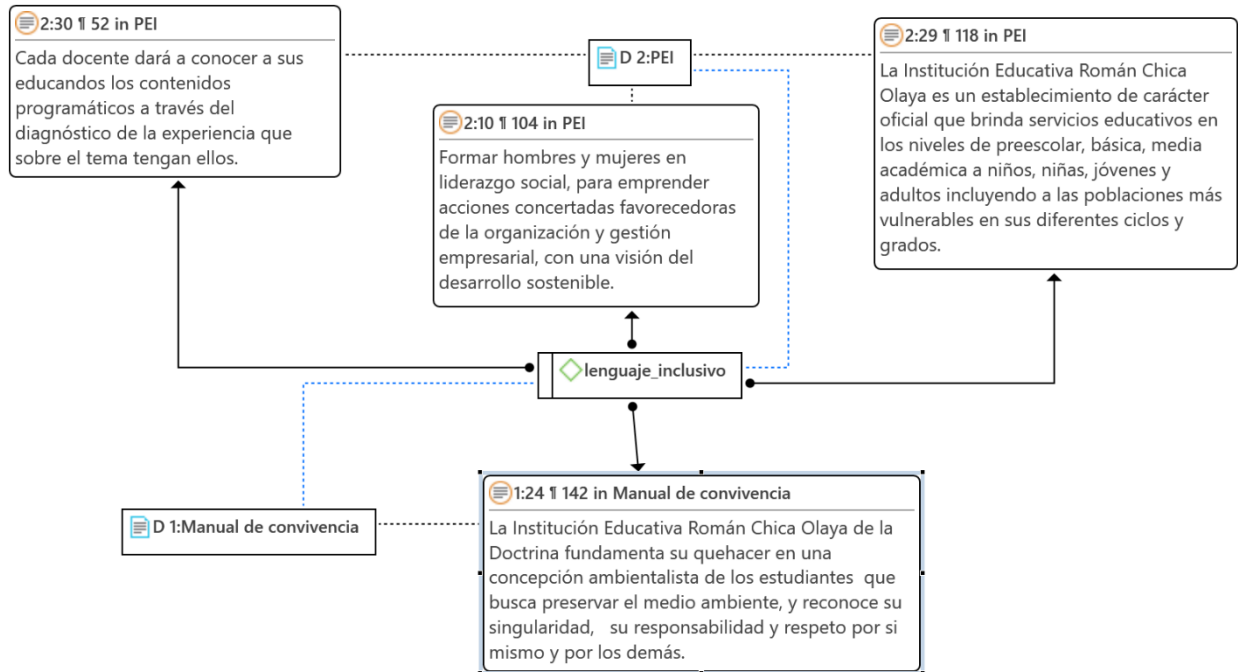
Red 8: Protocolos de violencias basadas en género (protocolos_vbg)



Red 9: Participación comunitaria en temas de género (participacion_com)

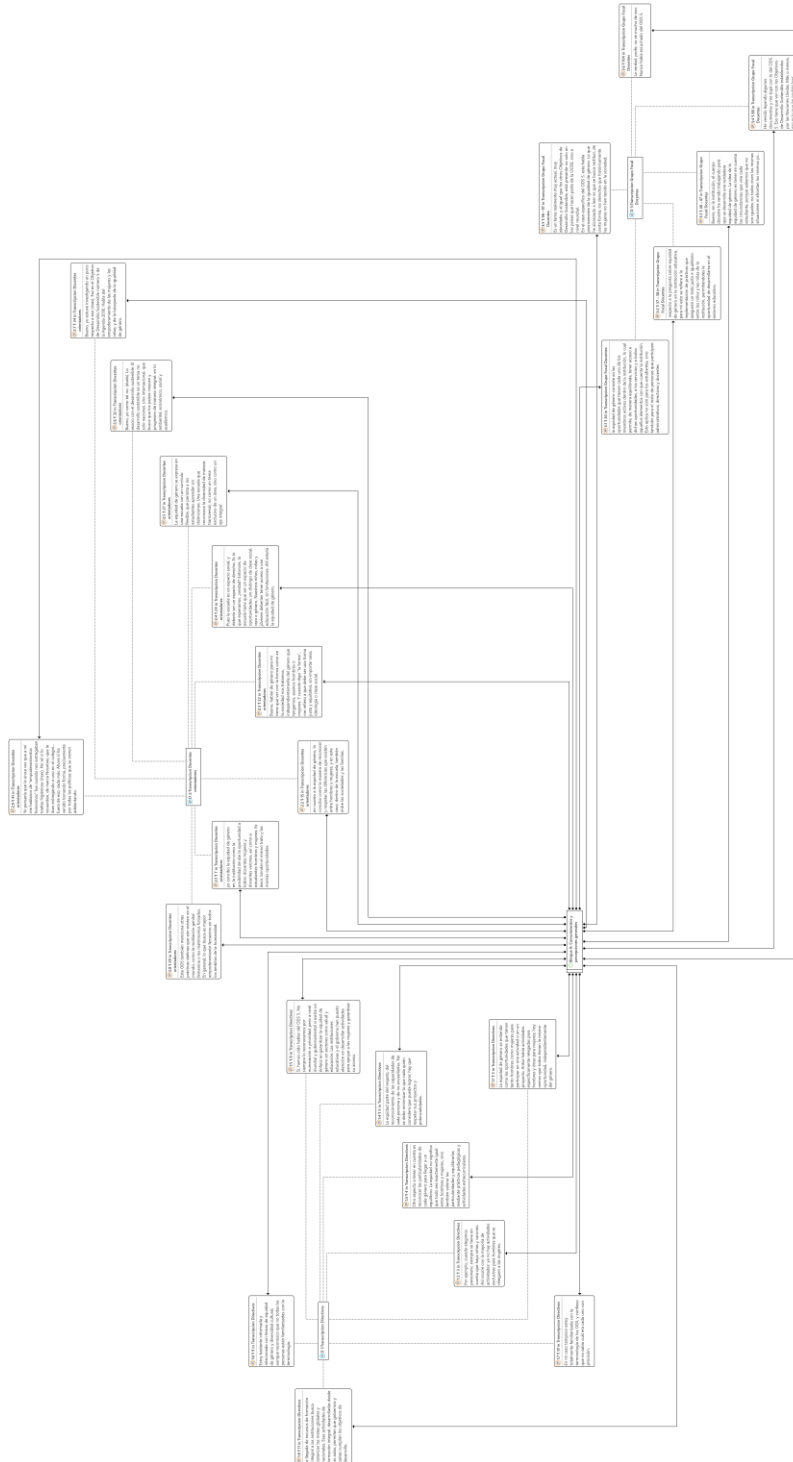


Red 10: Lenguaje inclusivo (lenguaje_inclusivo)

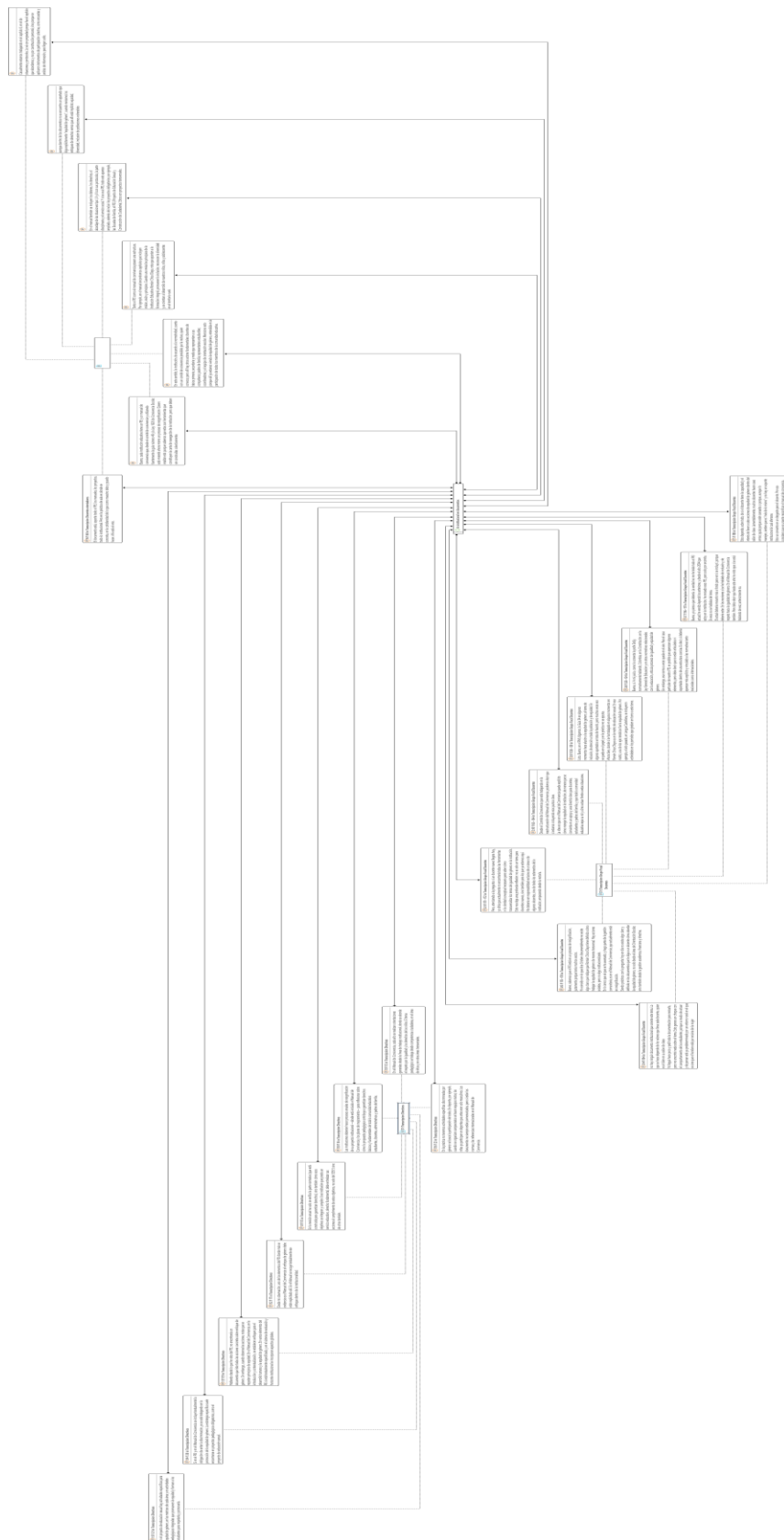


Redes Atlas TI grupos focales

Bloque A: Conocimientos y percepciones generales

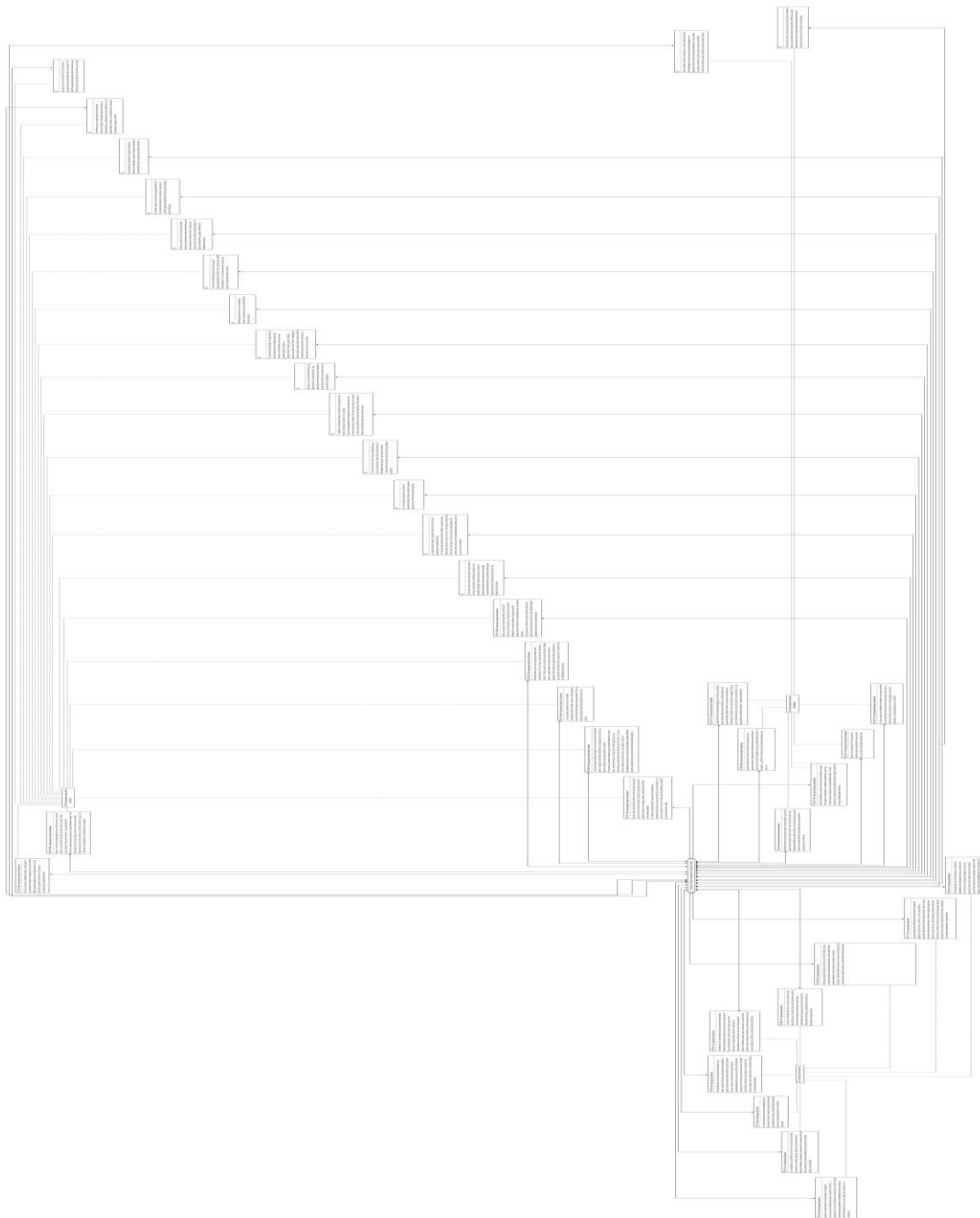


Bloque B: Visión institucional en documentos





Bloque C: Prácticas experiencias y situaciones reales



Bloque E: Perspectiva sobre ODS 5 y cierre

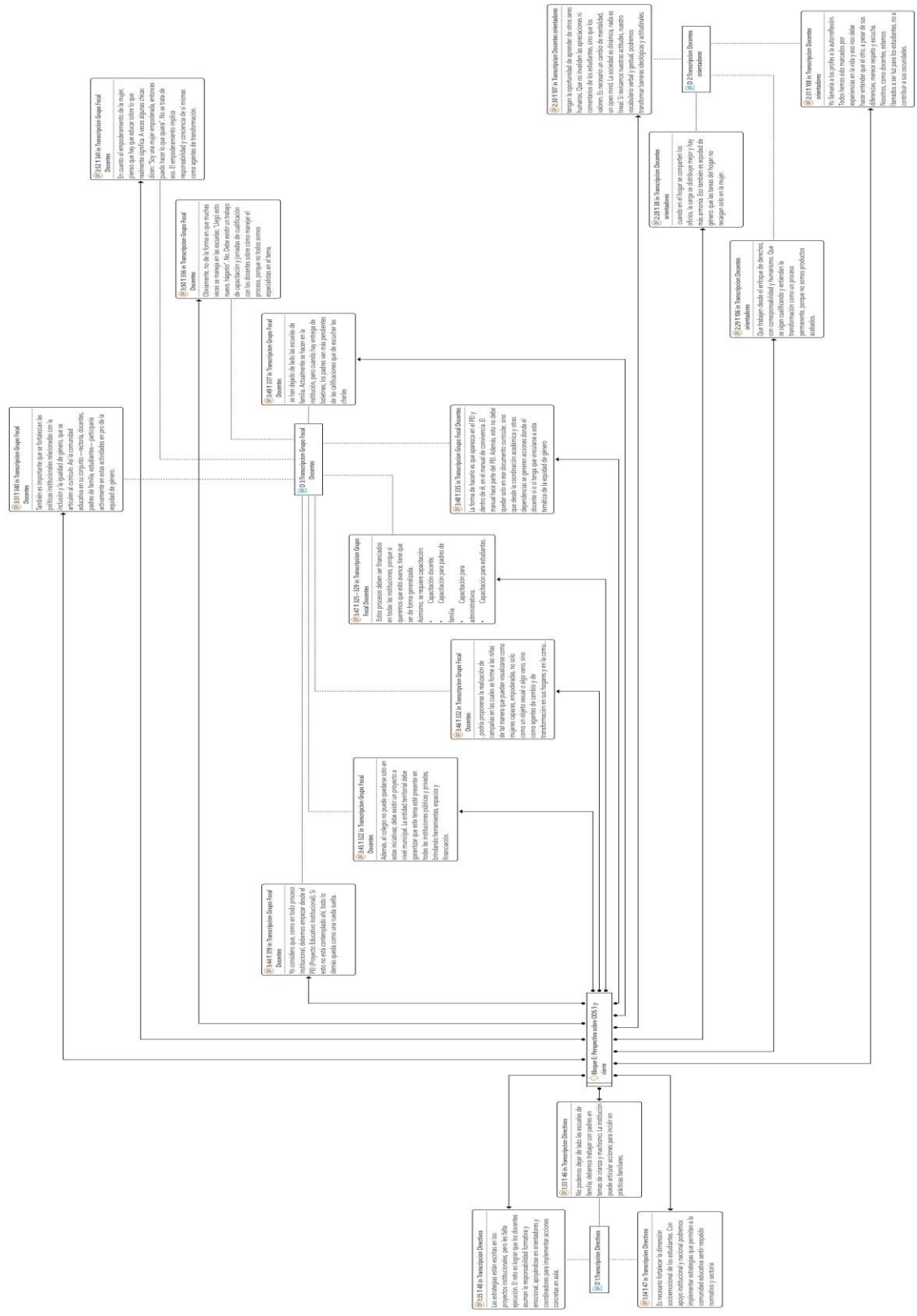


Diagram illustrating the relationship between various documents and the 'Reporte de Progreso sobre ODS 5' (Progress Report on ODS 5).

Matriz análisis sesgos de género

Código	Tema	1) Documentos (cita / extracto / ref)	Presencia (Documental)	2) Discursos — Grupos focales (cita / marca temporal / ref)	Presencia (Discursos)	3) Observaciones (extracto / fecha / ref)	Prioridad intervención	Observación interpretativa breve
SG_01	Lenguaje inclusivo y representaciones	La red no evidencia la presencia de términos que visibilicen identidades de género no binarias o disidencias sexogénicas, ni construcciones neutras sistematizadas que trasciendan el binarismo	Parcial. En los documentos institucionales (PEI, Manual de Convivencia) aparecen formulaciones de desagregación binaria y expresiones neutras puntuales ("hombres y mujeres", "los estudiantes"), pero no hay directrices institucionales sistemáticas sobre uso de lenguaje no sexista. Evidencia: análisis de red y fragmentos del PEI/Manual.	"En cuanto al lenguaje, también hemos avanzado. Antes se hablaba en masculino genérico: 'los estudiantes', 'los profesores'. Ahora, gracias a las políticas de inclusión, se emplea lenguaje inclusivo: los, las, les." (Transcripción grupo: Docentes orientadores; sin marca horaria en el extracto).	Presente. Los docentes verbalizan cambios y auto-reporte de prácticas lingüísticas inclusivas (uso de "los, las"), aunque esto aparece como iniciativa individual o enunciado más que como práctica institucional regulada	"En el plano de las prácticas de aula, la red pone en evidencia esfuerzos pedagógicos concretos... docentes que diseñan hilos temáticos en Lengua Castellana centrados en la equidad, que promueven grupos mixtos para distribuir responsabilidades... Sin embargo, la red también evidencia límites en la profundidad de estas estrategias: en muchos casos son prácticas individuales o departamentales, no siempre sistematizadas ni reconocidas por matrices institucionales." (registro de notas de campo / análisis del corpus, 2025).	Alta. Aunque existen avances discursivos y prácticas aisladas, la ausencia de lineamientos institucionales y la fragmentariedad de las prácticas hacen urgente una política/guía institucional que sistematice el lenguaje no sexista.	Hay una tensión clara: los documentos oficiales muestran inserciones puntuales de lenguaje inclusivo (formas desagregadas) pero no lo institucionalizan como política; los docentes declaran un avance discursivo ("los, las, les") y desarrollan prácticas pedagógicas inclusivas a nivel de aula, pero estas prácticas son aisladas y dependen de la iniciativa individual. Es un desajuste—declaraciones performativas en documentos/discursos vs. implementación parcial en la práctica—debilita la integralidad requerida por el ODS 5; sin lineamientos y recursos institucionales, la visibilización de identidades diversas y la sistematización del lenguaje inclusivo corren el riesgo de seguir siendo puntuales y no transformadoras.
SG_02	Expectativas por género (roles asignados)	A través de ejercicios de dramatización, los estudiantes asumen temporalmente identidades de género diferentes a la propia —por ejemplo, representando roles tradicionalmente asignados al otro sexo—.	Parcial. Los documentos promueven actividades (dramatización, debates) para cuestionar roles, pero faltan criterios e indicadores institucionales que orienten cómo corregir y evaluar asignaciones de roles en actividades cotidianas. (véase análisis de redes; ausencia de criterios diferenciales por género).	"...las niñas, cuando ya salen del colegio, tienden a asumir el rol de sus mamás... ellas son quienes acuden a sus hermanitos menores y empiezan a asumir ese papel de mamá." (Transcripción — Docentes orientadores).	Presente. Los docentes relacionan expectativas sociales y prácticas concretas que asignan cuidado y tareas reproductivas a niñas; también registran que los varones reproducen roles de poder/decisión.	"En el plano de las prácticas de aula, la red pone en evidencia esfuerzos pedagógicos concretos... promueven grupos mixtos para distribuir responsabilidades... Sin embargo... en muchos casos son prácticas individuales o departamentales, no siempre sistematizadas ni reconocidas por matrices institucionales." (Registro / 2025 — notas de campo / análisis)	Alta. La reproducción de roles (cuidado, liderazgo) está arraigada culturalmente y aparece en discurso y práctica; requiere intervención institucional para evitar la naturalización de desigualdades.	Hay coherencia parcial entre documentos y prácticas: los documentos proponen dinámicas (dramatización, grupos mixtos) que podrían cuestionar roles tradicionales, y los docentes declaran reconocer la reproducción de roles (cuidado, liderazgo) en niñas; varones en posiciones de decisión). No obstante, hay una tensión importante: esas estrategias suelen quedar como iniciativas aisladas (dependen de la voluntad docente) y la institucionalidad no ofrece protocolos de evaluación ni seguimiento desagregado por género. Esa brecha impide que las prácticas transformadoras se sostengan y limita el avance hacia el ODS 5, puesto que la visibilidad de roles asignados no se traduce en cambios sistémicos ni en indicadores que permitan corregir sesgos.
SG_03	Liderazgo estudiantil (oportunidades / selección)	Qta documental: "procedimientos representativos y electivos (elección de representantes estudiantiles, personero, consejos)".	Parcial. Los documentos registran la existencia de procedimientos electivos, pero carecen de criterios o indicadores desagregados por género que orienten la selección o midan resultados. [ver ausencia de indicadores desagregados].	Qta GF (ejemplo): "por lo menos, por hoy, nuestra personera es una chica... El año pasado nuestro contralor era un adolescente" (Participante en GF)	Parcial. Los discursos recogen casos anecdóticos de elección (presencia tanto de chicas como de chicos en cargos), pero no apuntan a una regla, tendencia ni a explicaciones estructurales.	Extracto observacional: No se encontró en los registros de diario de campo un asiento cuantitativo de la jornada de elección 2025 (p. ej. % candidatas vs electas). Los apuntes metodológicos confirman que hubo observaciones de campo, pero no documentan esos porcentajes. [Ausencia de dato en diarios / cronograma de recolección].	Alta. La visibilidad y/o invisibilización de estudiantes en roles de liderazgo tiene impacto directo sobre oportunidades y sobre el cumplimiento del ODS 5 en el centro educativo.	La evidencia muestra coherencia parcial: los textos institucionales legitiman mecanismos electivos (presencia documental), los docentes narran casos puntuales de liderazgos femeninos y masculinos (discursos), pero falta evidencia empírica en las observaciones que permita confirmar patrones (por ejemplo porcentajes por género). Esta tensión indica que la institucionalización (PEI / Manual) no se traduce en criterios de selección o seguimiento sensibles al género, lo cual dificulta monitorear brechas y diseñar intervenciones orientadas al ODS 5.
SG_04	Sanciones diferenciadas / trato disciplinario	Qta (Manual / análisis documental): "No obstante, la representación textual evidencia que estos procedimientos y alianzas se plantean de forma general y no se explicitan como protocolos diferenciados para violencias basadas en género."	Parcial. Existen capítulos y protocolos disciplinarios en el Manual/PEI pero no criterios operativos ni rutas diferenciadas para sanciones basadas en sexo o identidad; la focalización por género aparece ausente o generalizada.	Qta (grupo focal): "Así, los muchachos perciben como algo natural el maltrato hacia las niñas, incluso la sexualización. Esto se convierte en un problema del día a día en muchas clases." (Grupo focal — José Aponte).	Presente. Los docentes relatan percepciones y experiencias de trato diferenciado y maltrato hacia niñas; emergen narrativas que apuntan a sanciones / control disciplinario inscritas en un contexto machista.	Extracto / registro: No se halló en el corpus un asiento cuantitativo explícito (por ejemplo "3 sanciones en 1 semana") en los diarios o anexos disponibles; sí hay registros cualitativos y notas de campo que indican presencia recurrente de medidas disciplinarias y una lógica sancionatoria que puede reproducir sesgos por sexo. (véase análisis de redes y observaciones de campo en el Anteproyecto).	Alta. El trato disciplinario reproduce y naturaliza desigualdades; requiere priorización para garantizar protección y equidad (ODS 5).	Existe una tensión entre la infraestructura procedimental (Manual/PEI)—que formaliza sanciones y debido proceso—y la ausencia de criterios sensibles al género: los docentes describen prácticas cotidianas de maltrato y control que afectan particularmente a las niñas, pero la documentación institucional no ofrece parámetros para identificar, medir ni corregir ese sesgo. Esa brecha impide transformar medidas disciplinarias en procesos protectores y reparadores alineados con el ODS 5; sin indicadores desagregados ni protocolos diferenciados, las sanciones corren el riesgo de reproducir desigualdades en lugar de mitigarlas.
SG_05	Visibilización / Invisibilización de cuerpos y sexualidades	Qta (análisis documental): "Falta una articulación explícita que conecte dichas estrategias con criterios diferenciales por género: no emergen nodos que indiquen protocolos, adaptaciones o criterios evaluativos orientados específicamente a detectar o corregir desigualdades por sexo o identidad de género."	Parcial. El PEI y el Manual incluyen referencias generales a "diversidad" y al PES (derechos sexuales y reproductivos), pero no contienen apartados explícitos, completos y sistematizados sobre diversidad sexual o LGBTIQ+ como eje curricular.	Qta (grupo focal): "Muchas veces estas realidades son silenciadas..."/ "no hay ningún documento institucional que oriente este tema." (participantes — GF; ver pasajes de la transcripción).	Presente / Parcial. En los discursos aparece reconocimiento del problema (docentes señalan silencios, prejuicios y prácticas de protección individual), pero también ambivalencia: hay enunciados inclusivos y, a la vez, relatos de rechazo y expresiones despectivas hacia estudiantes LGBTIQ+.	Extracto (observación / material curricular): "El diseño y selección de materiales didácticos... Imágenes, ejemplos y casos de estudio deben reflejar esta diversidad"—formulación normativa en el anteproyecto pero sin evidencia sistemática de materiales que incluyan referencias explícitas a LGBTIQ+ en los currículos revisados (registro de análisis documental / 2025).	Alta. La invisibilización de cuerpos y sexualidades vulnera derechos y obstaculiza el cumplimiento del ODS 5; requiere acciones institucionales (currículo, formación y materiales).	Existe una contradicción clara: los documentos formales (PEI/PES/Manual) nombran la diversidad de manera general y proponen instrumentos (p. ej. PES), pero no traducen esa retórica en contenidos curriculares y materiales que visibilicen explícitamente cuerpos y sexualidades diversas. Los docentes, en ocasiones, atienden casos (práctica individual), pero señalan silencios institucionales y expresiones discriminatorias en la comunidad. Esa descoordinación (documento parcialmente inclusivo — discurso consciente — práctica fragmentaria) limita transformaciones sostenibles hacia el ODS 5.

SG_06	Protocolos VBG (violencias basadas en género)	Cita documental: "No obstante, la representación textual evidencia que estos procedimientos y alianzas se plantean de forma general y no se explicitan como protocolos diferenciados para violencias basadas en género."	Parcial. El corpus documental registra procedimientos, pasos procesales y canales de derivación (notificación, investigación, remisión interinstitucional), pero no contiene protocolos técnicamente diferenciados por tipo de violencia o por razón de género (falta de criterios específicos e indicadores).	Cita (GF — orientadores / docentes): "La ruta es clara: si uno identifica las señales de una situación de este tipo, se le debe dar una escucha activa... [y] se deben activar los servicios de salud / remitir a ICBF, Policía, Fiscalía." (Transcripción — Docentes orientadores).	Presente / Parcial. En los discursos los orientadores y algunos directivos reconocen la existencia de rutas formales y pasos de atención; sin embargo, varios participantes señalan que su aplicación depende de la apropiación docente y de factores ético-religiosos, lo que limita la efectividad práctica.	Extracto / observación: No se hallan en el corpus registros de simulacros de activación de rutas ni evidencia sólida de aplicación sistemática en aula (la documentación y notas de campo indican rutas formales mencionadas, pero ausencia de evidencias de implementación —p. ej. simulacros, fichas de activación o registros cuantificados). (Registro/Análisis documental, 2025).	Alta. La existencia documental sin aplicación coherente pone en riesgo la protección efectiva de víctimas y la garantía de derechos (ODS 5).	no obstante, hay una tensión operacional fuerte: la documentación es general y la implementación depende de la iniciativa individual y de posicionamientos morales de docentes (lo que produce variabilidad en la atención). La ausencia de simulacros, registros de activación y criterios diferenciados por tipo de VBG dificulta monitorear respuestas y mejorar procesos; esto limita la capacidad institucional para prevenir, atender y reparar violencias con perspectiva de género, vulnerando objetivos del ODS 5.
SG_07	Cargas domésticas y disponibilidad (impacto en escolaridad)	Cita (PEI / proyectos familiares): "Se contemplan líneas de acompañamiento a las familias y proyectos socioeducativos, sin embargo, no se especifican mecanismos de apoyo directo para mitigar la carga doméstica que afecta la permanencia escolar de las estudiantes."	Parcial. El PEI menciona apoyo familiar y proyectos sociales, pero carece de medidas operativas concretas (becas tiempo, flexibilización horaria, guarderías, o criterios para reconocimiento de trabajo doméstico) que atiendan la sobrecarga doméstica diferenciada por género.	Cita (grupo focal): "Muchas estudiantes faltan por labores en casa, sobre todo en temporadas de cosecha y cuando hay que cuidar a hermanos menores." (Grupo focal — Docentes / orientadores).	Presente. Los docentes reportan consistentemente ausentismo vinculado a tareas domésticas y trabajo reproductivo; lo presentan como una barrera frecuente para la continuidad escolar especialmente entre niñas y adolescentes.	Extracto (diario de campo): "Se detectó un incremento de ausentismo en la jornada matutina coincidente con la época de cosecha; las notas de campo registran múltiples ausencias atribuibles a labores agrícolas y de cuidado, aunque no se consignó un porcentaje sistematizado en los diarios." (Registro de campo — 2025; ver apuntes de observación).	Alta. La sobrecarga doméstica impacta directamente la equidad de acceso y permanencia escolar; requiere medidas institucionales concretas y monitoreadas.	Los documentos proponen líneas de apoyo familiar pero no transforman esa intención en acciones concretas para reducir cargas domésticas; los discursos de docentes confirman la ocurrencia y el efecto (ausentismo, abandono potencial), y las observaciones de campo identifican la coincidencia temporal con jornadas productivas (cosecha). Existe coherencia en el reconocimiento del problema, pero una brecha entre diagnóstico y medidas operativas (falta de flexibilización, apoyos económicos o servicios) que limita la respuesta institucional frente al ODS 5.
SG_08	Formación docente en género (capacitación)	Cita (PMI / registro institucional): "Se incluye la capacitación en temas de equidad y convivencia dentro del Plan de Mejoramiento Institucional, aunque no se precisan calendarios, horas mínimas ni criterios de obligatoriedad para todo el cuerpo docente."	Parcial. Hay registro documental de formación prevista en el PMI pero faltan detalles operativos (frecuencia, obligatoriedad, indicadores de impacto) que permitan asegurar su implementación sostenida.	Cita (grupo focal / transcripción): "Necesitamos más formación práctica, talleres donde nos muestren cómo llevarlo a la clase, no solo teoría." (Transcripción — Docentes orientadores).	Presente. Los docentes demandan y reconocen vacíos formativos; existe voluntad y petición explícita de capacitación práctica.	Extracto (observación taller docente / 2025): "Taller sobre enfoque de género: asistencia alta (12/14 docentes), participación activa en dinámicas; sin embargo, faltó continuidad y acuerdos para incorporar lo trabajado en planificaciones." (Diario de campo / registro de actividad, 2025).	Alta. La formación docente es condición necesaria para transformar prácticas y asegurar la implementación de otros ejes (lenguaje, protocolos, currículo).	Aunque existe coherencia inicial (documentos que contemplan formación —discursos que la demandan— talleres realizados), hay una brecha operacional: la formación aparece fragmentada y no vinculada a indicadores o rutinas institucionales que garanticen seguimiento y aplicación en aula. Sin criterios claros de obligatoriedad y evaluación, la capacitación corre el riesgo de ser puntual y no producir cambios sostenibles hacia el ODS 5.
SG_09	Materiales didácticos y ejemplos curricularizados	Cita (análisis documental / PEI): "El diseño y selección de materiales didácticos... Imágenes, ejemplos y casos de estudio deben reflejar esta diversidad, evitando estereotipos y promoviendo una comprensión inclusiva y respetuosa de las identidades de género."	Parcial. Aunque el PEI establece principios generales para selección de materiales y menciona la necesidad de evitar estereotipos, no ofrece lineamientos específicos, criterios, listas de verificación ni orientaciones para integrar activamente diversidad de género o representaciones equitativas en cada área.	Cita (grupo focal): "Los libros tienen estereotipos; a veces las imágenes muestran siempre a las niñas en cuidado y a los niños en acción." (Grupo focal — docentes).	Presente. Los docentes reconocen explícitamente la presencia de sesgos y estereotipos en textos escolares y materiales de clase; también señalan la ausencia de recursos actualizados con enfoque de género.	Extracto (observación / biblioteca escolar): "Revisión rápida de estantería nivel 6º-9º: predominan textos con protagonistas masculinos; se identifican pocos títulos con mujeres en roles centrales. No se registró porcentaje exacto, pero el patrón es evidente en la muestra revisada." (Diario de campo / 2025).	Alta. La calidad y representatividad de los materiales impacta directamente percepciones, roles y expectativas; es un punto crítico para avanzar en equidad de género.	Los documentos formulan principios de diversidad, pero no brindan herramientas operativas para orientar la selección de materiales; los discursos docentes revelan preocupación por estereotipos persistentes; y las observaciones confirman una brecha entre intención institucional y realidad curricular (poca presencia de mujeres y escasa diversidad representada). Esta falta de coherencia limita el avance hacia el ODS 5, pues los materiales continúan reproduciendo roles tradicionales sin una estrategia institucional que garantice su actualización y uso crítico.
SG_10	Evaluaciones y criterios (posible sesgo)	Cita (rúbricas oficiales / PEI): "Las rúbricas institucionales incluyen criterios por competencias; además de saberes disciplinares, se valoran competencias actitudinales como responsabilidad, cumplimiento y respeto."	Parcial. Existen rúbricas y criterios por competencias, pero no se identifican indicadores desagregados ni orientaciones para evitar sesgos de género en la valoración de actitudes (p. ej. distinguir entre liderazgo y sumisión/obediencia).	Cita (grupo focal): "Las tareas muchas veces valoran más la obediencia y el orden; y vemos que eso se aplica distinto: las niñas son evaluadas por su comportamiento y los niños por iniciativa." (Transcripción — participantes GF).	Presente. Los docentes reportan percepciones concretas de sesgo en la evaluación: criterios que premian la "obediencia" tienden a aplicarse diferencialmente según expectativas de género.	Extracto (observación / aula, 2025): "Ejemplo de evaluación formativa: rúbrica de proyecto donde 40% corresponde a 'actitud y comportamiento' (puntaje ligado a puntualidad y respeto). En la sesión se observó que comentarios evaluativos sobre 'buena conducta' se dirigieron con más frecuencia a estudiantes femininas." (Diario de campo / registro de clase, 2025).	Alta. Los sesgos en criterios y prácticas evaluativas reproduciendo estereotipos influyen en trayectorias escolares y merecen intervención prioritaria.	Las rúbricas institucionales incorporan criterios actitudinales que, en ausencia de salvaguardas, facilitan interpretaciones sesgadas; los discursos docentes confirman que la "obediencia" y el "orden" se valoran de modo diferencial, y las observaciones de aula muestran cómo esos juicios se materializan en retroalimentaciones que alcanzan con más frecuencia a las niñas. Hay coherencia entre documento—discurso—práctica en la reproducción del sesgo, pero falta una guía operativa que desagregue criterios, exija evidencias objetivas y prevenga interpretaciones basadas en estereotipos (implicación directa para el ODS 5).