

# Perspectivas docentes sobre la integración del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (equidad de género) en la educación pública colombiana

*Teachers' Perspectives on the Integration of Sustainable Development Goal 5 (genderequality) into Colombia's Public Education System*

Alejandra Bustamante de la Torre  
[alejandrabustamante@usantotomas.edu.co](mailto:alejandrabustamante@usantotomas.edu.co)  
Universidad Santo Tomás  
Bogotá D.C., Colombia  
<https://orcid.org/0009-0006-7425-9519>

Daniel Felipe León Hernández  
[dafeleh@gmail.com](mailto:dafeleh@gmail.com)  
Universidad Santo Tomás  
Bogotá D.C., Colombia  
<https://orcid.org/0009-0003-1251-9723>

Fecha de Recepción: 21 de noviembre de 2025

Fecha de Aceptación: 02 de julio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250630/ART16>

**Como Citar:** León, D., & Bustamante de la Torre, A. K. (2026). Perspectivas docentes sobre la integración del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (equidad de género) en la educación pública colombiana. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 5(2), 109-125. <https://doi.org/10.61447/20250630/ART16>



---

## Resumen

Este estudio explora las percepciones del profesorado sobre la integración ODS 5 (igualdad de género) en la educación pública colombiana, con foco en la I.E. Román Chica Olaya (Lorica, Córdoba). Emplea un diseño cualitativo de estudio de caso múltiple, combinando análisis documental (PEI, PMI, Manual de Convivencia), entrevistas semiestructuradas y grupos focales; los datos se analizaron mediante codificación temática y triangulación. Los hallazgos muestran que el profesorado reconoce la relevancia de la equidad de género, pero enfrenta barreras operativas y burocráticas—insuficiencia de formación continua, orientaciones curriculares imprecisas y escasez de materiales contextualizados. Se recomienda formación sostenida con enfoque de género, materiales didácticos contextualizados y mecanismos de aplicación territorializada de la equidad de género.

## Palabras Clave

Igualdad de género, Educación pública, Percepciones docentes, Prácticas pedagógicas, Formación docente, Políticas escolares

---

## Abstract

This study explores teachers' perceptions regarding the integration of SDG 5 (gender equality) into Colombian public education, focusing on the Román Chica Olaya Educational Institution (Lorica, Córdoba). It employs a qualitative multiple-case study design combining documentary analysis (Institutional Educational Project — PEI, Institutional Improvement Plan — PMI, and the Code of Conduct), semi-structured interviews and focus groups; data were analyzed through thematic coding and triangulation. Findings show that teachers recognize the relevance of gender equity but face operational and bureaucratic barriers — insufficient continuous professional development, imprecise curricular guidance and a shortage of contextualized instructional materials. The study recommends sustained gender-focused training, contextualized teaching materials and territorially oriented mechanisms for the implementation of gender equity.

## Keywords

Gender equality, Public education, Teacher perceptions, Pedagogical practices, Teacher training, School policies.

---

## Resumo

Este estudo explora as percepções do corpo docente sobre a integração do ODS 5 (igualdade de gênero) na educação pública colombiana, com foco na Instituição Educativa Román Chica Olaya (Lorica, Córdoba). Emprega um desenho qualitativo de estudo de caso múltiplo, combinando análise documental (PEI, PMI e Manual de Convivência), entrevistas semiestructuradas e grupos focais; os dados foram analisados por codificação temática e triangulação. Os achados mostram que os docentes reconhecem a relevância da equidade de gênero, mas enfrentam barreiras operacionais e burocráticas — insuficiência de formação contínua, orientações curriculares imprecisas e escassez de materiais contextualizados. Recomenda-se formação contínua com enfoque de gênero, materiais didáticos contextualizados e mecanismos territorializados para a implementação da equidade de gênero.

## Palavras-chave

Igualdade de gênero, Educação pública, Percepções docentes, Práticas pedagógicas, Formação docente, Políticas escolares.

## Introducción

El presente artículo desarrolla los resultados de una investigación orientada a comprender la integración del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5, equidad de género, en la educación pública colombiana, a partir de un estudio de caso en la Institución Educativa Román Chica Olaya, ubicada en el municipio de Lorica (Córdoba). El propósito central fue analizar cómo docentes, directivos y personal de orientación interpretan y aplican las orientaciones institucionales sobre género, así como identificar las limitaciones formativas y organizacionales que inciden en su implementación.

Metodológicamente, la investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo de estudio de caso. Se utilizaron técnicas de análisis documental (PEI, PMI y Manual de Convivencia), grupos focales con docentes y registros etnográficos consignados en diarios de campo. La información recolectada fue sometida a un proceso de codificación temática y triangulación de fuentes, con apoyo de software especializado para la organización y análisis de categorías y patrones discursivos. Teóricamente se revisaron referentes feministas e interseccionales, el análisis se estructuró en tres ejes: las conceptualizaciones institucionales y docentes sobre igualdad de género, las prácticas pedagógicas y sus mediaciones contextuales, y los sesgos de género que están presentes en la acción educativa.

Los resultados evidencian que, aunque el profesorado reconoce la importancia del enfoque de género, su aplicación sistemática se ve limitada por la falta de formación continua, la imprecisión de las orientaciones curriculares y la ausencia de materiales didácticos contextualizados. Asimismo, se identifican prácticas precautorias orientadas a evitar conflictos con la comunidad. En respuesta, se propone fortalecer la formación docente situada, diseñar recursos pedagógicos pertinentes y establecer mecanismos institucionales que traduzcan los compromisos declarativos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en prácticas sostenibles de equidad.

## Justificación

La incorporación efectiva del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (equidad de género) en las escuelas es una condición necesaria para avanzar en justicia social y desarrollo sostenible (Aeberhard Hodges, 2025); sin embargo, al realizar una revisión de este respecto, existe una tensión recurrente entre los enunciados normativos y la práctica en el desarrollo de la equidad de género en escenarios escolares (Fraser, 1997). En Colombia, a pesar de compromisos institucionales y avances en cobertura educativa, persisten brechas y barreras que afectan la permanencia y el desempeño de las niñas y adolescentes, así como la posibilidad de transformar relaciones de poder asentadas en la vida escolar. Esta disyuntiva exige estudios situados que atraviesen el discurso oficial y analicen cómo las condiciones materiales, formativas y culturales condicionan la implementación del enfoque de género en contextos territoriales específicos (Iregui-Bohórquez, et al., 2024).

El presente estudio, centrado en la Institución Educativa Román Chica Olaya (Lorica, Córdoba), responde a esa necesidad al privilegiar una perspectiva cualitativa que permite captar las interpretaciones, prácticas y resistencias del profesorado —actor clave para la traducción de políticas en pedagogías— y las mediaciones institucionales que facilitan o limitan la acción educativa (Freire, 1970). Al contrastar el contenido de instrumentos institucionales (PEI, PMI, Manual de Convivencia) con las voces de docentes y los registros etnográficos, la investigación atiende un vacío empírico: la escasa evidencia sobre cómo se operacionaliza el ODS 5 en contextos escolares con condiciones socioeconómicas y culturales particulares.

Desde un enfoque crítico e interseccional, este estudio problematiza la diferencia entre igualdad formal y equidad material, proponiendo que la superación de desigualdades requiere no solo declaraciones curriculares sino medidas compensatorias, formación continua y provisión de recursos pedagógicos contextualizados (Lugones; 2008). En términos prácticos, los hallazgos pueden servir para la gestión escolar y la política pública: desde la orientación de programas de formación docente, el diseño de materiales didácticos pertinentes y la construcción de mecanismos institucionales de acompañamiento y rendición de cuentas que busquen convertir compromisos retóricos en prácticas sostenibles.

## Problema

A pesar de los avances normativos y de cobertura, la incorporación efectiva de la perspectiva de género en las escuelas colombianas sigue enfrentando obstáculos que impiden su traducción en prácticas pedagógicas transformadoras. Investigaciones recientes sobre desigualdades educativas en Colombia documentan que la reducción de brechas de acceso no ha venido acompañada por una disminución equivalente de las disparidades en permanencia, rendimiento y oportunidades de liderazgo de niñas y adolescentes, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica y territorial (Martínez-Garrido, 2024). Estos estudios advierten que las diferencias en resultados académicos y trayectorias formativas responden tanto a factores estructurales como a procesos culturales que las políticas de cobertura no logran corregir por sí solas (Artamonova, 2024).

Desde un punto de vista teórico, esta situación exige desplazar el énfasis de una igualdad formal (paridad de acceso) hacia una concepción de equidad que atienda desigualdades de punto de partida y condiciones diferenciales de los sujetos. La literatura crítica distingue entre igualdad y equidad: mientras la primera suele limitarse a la paridad estadística, la segunda demanda medidas compensatorias y redistributivas que respondan a desventajas históricas y contextuales (Fraser, 1995). A su vez, el enfoque de performatividad de género evidencia cómo las prácticas escolares y las rutinas institucionales reiteran representaciones y roles que naturalizan jerarquías de género (Butler, 1990), de modo que los enunciados institucionales pueden convivir con prácticas cotidianas que las contrarrestan.

En contextos locales como el de la I.E. Román Chica Olaya (Lorica, Córdoba), la literatura sobre educación y género en la región sugiere que estas tensiones se amplifican por factores

territoriales e interseccionales: la etnicidad, la pobreza y la ruralidad interactúan con el género para producir efectos diferenciados en la escolaridad de las jóvenes (Lugones, 2008; Castro, 2023). Estudios recientes en Colombia y la región muestran que, frente a la ausencia de formación docente sostenida y materiales contextualizados, las iniciativas de enfoque de género tienden a fragmentarse en acciones puntuales o extracurriculares, limitando su impacto sistémico (Blanco-Echeverry, 2023; Martínez Garrido, 2024).

Por tanto, la problemática que motiva este estudio no es exclusivamente normativa: se trata de un vacío empírico y operativo sobre cómo las orientaciones institucionales se interpretan en el terreno escolar y cuáles son las condiciones organizativas, formativas y culturales que requieren intervención para que la equidad deje de ser meramente declarativa. Los resultados de investigación expuestos en el presente artículo, responden a esa necesidad al explorar las percepciones y prácticas del profesorado y al identificar rutas pedagógicas y administrativas —incluyendo medidas compensatorias, formación continua y provisión de recursos contextualizados— necesarias para articular igualdad formal y equidad sustantiva en ámbitos escolares vulnerables (Fraser, 1995; Butler, 1990; Lugones, 2008).

## Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo interpretativo fundamentado en un diseño de estudio de caso único con subunidades de análisis, centrado en la Institución Educativa Román Chica Olaya, sede principal, ubicada en Lórica, Córdoba. La investigación se propone comprender en profundidad las interpretaciones y experiencias que los actores escolares atribuyen a la equidad de género (ODS 5) en su contexto real. La sede seleccionada se ubica en un corregimiento rural marcado por desigualdades sociales, vulnerabilidad y tensiones culturales; estas condiciones justifican un análisis situado que identifique barreras y oportunidades específicas.

Para garantizar la transparencia del proceso, la muestra se delimitó desde el inicio mediante un muestreo intencional por criterios. En la investigación participaron 11 actores escolares, clasificados según su rol institucional: 4 directivos institucionales (rectora, coordinadores y tutora PTAFI 3.0), 3 miembros del equipo de orientación escolar y comité de convivencia (psicóloga, trabajadora social y docente representante) y 4 docentes de aula de educación secundaria. Los criterios de inclusión explícitos para la selección del profesorado fueron: estar vinculado laboralmente de forma activa a la institución, dictar asignaturas en el nivel de secundaria y contar con una antigüedad mínima de cinco años en el establecimiento, lo que aseguraba un conocimiento maduro de la cultura y la dinámica escolar.

La recolección de información se estructuró a través de tres técnicas complementarias y sus respectivos instrumentos:

1. Análisis documental: Se examinaron tres textos normativos institucionales vigentes: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y el Manual de Convivencia. Para su revisión, se aplicó una matriz de análisis documental

parametrizada que permitió registrar, codificar y ordenar los contenidos clave asociados a las categorías operativas del estudio: ODS 5, igualdad, equidad y valores institucionales.

2. Grupos focales: Se desarrollaron tres sesiones grabadas en audio (una por cada subunidad de rol) con una duración aproximada de una hora. Estas interacciones se guiaron mediante un guion de grupo focal estructurado con preguntas semiestructuradas, orientado a explorar de manera abierta y profunda las creencias, discursos y prácticas de género de los participantes, potenciando la interacción natural de pares con responsabilidades similares.
3. Observación de aula y registros etnográficos: Con el fin de contrastar el discurso declarado con la práctica cotidiana, se incorporó la observación en los espacios escolares. Esta técnica se instrumentalizó a través de diarios de campo y registros etnográficos estructurados, enfocados en capturar las dinámicas de interacción pedagógica, el uso del lenguaje, la asignación de roles en las tareas y las notas de campo sobre las intervenciones verbales y no verbales.

El análisis de los datos se realizó mediante codificación temática abierta e inductiva, apoyada en el software Atlas.ti. A partir de los textos institucionales y las transcripciones de los grupos focales, se generaron redes de códigos para cada dimensión analítica. Estos mapas de co-ocurrencias facilitaron visualizar patrones discursivos emergentes, vínculos conceptuales y vacíos temáticos. La validez y credibilidad de los hallazgos se sustentó en una matriz comparativa operacional y en una triangulación metodológica en cuatro planos: de técnicas, de fuentes (articulando los datos de la matriz documental, los testimonios de los grupos focales y las evidencias de los diarios de campo), de investigadores mediante codificación independiente y teórica a la luz de los marcos de género e interseccionalidad.

Para asegurar la rigurosidad y la ética del estudio se tomaron diversas consideraciones. Se solicitó autorización institucional y los participantes firmaron un consentimiento informado indicando la voluntariedad de su participación y autorizando la grabación. Se garantizó la confidencialidad sustituyendo las identidades reales por códigos y protegiendo los datos personales según la normativa vigente. En la redacción de resultados se cuida el anonimato institucional y se destacan solo aspectos generales para evitar estigmatizar a la comunidad educativa, cumpliendo con los principios de beneficencia, no maleficencia, justicia y respeto por los participantes.

### Hallazgos principales

El estudio arrojó hallazgos sustantivos en relación con la integración institucional del ODS 5 y las percepciones pedagógicas del profesorado. Por un lado, el análisis documental reveló que los textos oficiales priorizan la inclusión amplia (uso frecuente de términos como “respeto”,

“convivencia” e “igualdad general”) pero omiten referencias explícitas al género y a los indicadores del ODS 5. Las metas institucionales analizadas se presentan en términos agregados (reducción de deserción, aumento de matrícula) y se gestionan con énfasis en métricas cuantitativas, sin desgloses por sexo o identidad de género. En suma, existe un compromiso discursivo con la “igualdad” general, pero falta materializarlo en objetivos y procedimientos específicos de equidad de género.

En los grupos focales, las perspectivas docentes mostraron una tensión entre concepciones formales y críticas de la equidad. Colectivamente, los participantes suelen definir la equidad de género como “las mismas oportunidades” y “trato igualitario” para todas las personas; dicha visión formal se corresponde con la retórica institucional observada en los documentos. No obstante, emergieron también discursos que enfatizan la diferencia y el contexto —por ejemplo: “la equidad no significa que todo sea exactamente igual... [también hay que] valorar las particularidades” — señalando la necesidad de atender las circunstancias específicas de cada estudiante. Este desplazamiento hacia una equidad sustantiva recupera argumentos que exigen articular reconocimiento y redistribución (Fraser, 1995) y pone de manifiesto, desde la experiencia local, que la igualdad formal resulta insuficiente para afrontar barreras culturales y socioeconómicas profundas (González & Martínez, 2021). A pesar de ello, esta comprensión crítica no está todavía institucionalizada en prácticas sistemáticas y convive con interpretaciones tradicionales en la acción pedagógica.

En cuanto a la implementación pedagógica, se hallaron evidencias de prácticas orientadas a la equidad y la inclusión. Algunos docentes diseñan proyectos transversales en sus asignaturas (por ejemplo, hilos temáticos de equidad en Lengua) y organizan actividades colaborativas (grupos de trabajo mixtos, debates críticos, ejercicios socioafectivos) que promueven la participación equilibrada y cuestionan estereotipos. Estas iniciativas, recurrentes en el discurso docente, funcionan como nodos de resistencia ante patrones culturales dominantes y demuestran un capital pedagógico disponible para la transformación. Sin embargo, dichas estrategias suelen ejecutarse de manera aislada (nivel de cátedra o evento puntual) y carecen de respaldo institucional: no hay sistematización ni planes de seguimiento que aseguren su continuidad. Esto coincide con estudios sobre innovación educativa, que subrayan la importancia de pasar de iniciativas individuales a procesos institucionalizados.

Otro componente clave fue la respuesta institucional ante la diversidad de género y la reproducción de roles. Por un lado, orientadores y directivos describieron rutas de atención claras (escucha activa, remisión a servicios de salud o psicológicos) destinadas a apoyar a estudiantes vulnerables; estas prácticas protectoras muestran un compromiso formal con el bienestar estudiantil. Sin embargo, emergieron también discursos docentes marcados por creencias religiosas y prejuicios morales (por ejemplo, juicios negativos frente al aborto o consejos guiados por valores tradicionales), lo que evidencia que las posturas éticas individuales pueden matizar la aplicación de los protocolos formales (Díaz et al., 2024). Esta coexistencia genera tensión en la red de co-ocurrencias: los protocolos existen en el papel, pero su implementación puede verse neutralizada por la interpretación personal de cada

docente. Desde la perspectiva de política educativa, se desprende que la sola existencia de protocolos no basta; es necesario complementar su formulación con formación ética y apoyo psicosocial que permitan intervenciones coherentes y libres de sesgos personales (Pegalajar Palomino et al., 2023).

Se observaron también herramientas restaurativas y contextuales significativas. Los orientadores destacaron mecanismos prácticos como pactos de aula, “rincón de conciliación”, juegos de roles y grupos de apoyo entre pares. Estas herramientas, usadas en la convivencia diaria, pueden mediar conflictos y traducir el valor abstracto del respeto en dinámicas concretas. Sin embargo, su eficacia requiere integración explícita en la programación escolar y acompañamiento institucional (capacitaciones, seguimiento). Por último, los docentes reportaron la fuerte influencia del contexto local (machismo arraigado, roles tradicionales familiares) en la escolaridad, lo cual confirma que las prácticas de aula deben entenderse como parte de un proceso cultural de largo plazo.

### Marco teórico

Las perspectivas docentes refieren a marcos interpretativos, creencias y esquemas valorativos que docentes y directivos mantienen sobre la igualdad y la equidad de género. Dichas perspectivas funcionan como filtros que median la traducción de marcos normativos en prácticas pedagógicas: perspectivas que naturalizan roles tradicionales tienden a reproducir estereotipos; perspectivas críticas facilitan prácticas transformadoras (Vargas Melgarejo, 1994; Estupiñán, 2021). Esta interpretación sitúa a las y los docentes como nodos decisivos entre lo normativo institucional y la praxis en aula.

En este orden de ideas, otro elemento teórico fundamental para esta investigación es la distinción entre igualdad y equidad de género. La igualdad se entiende, en su dimensión formal, como la provisión de las mismas condiciones o recursos (paridad en matrícula, trato uniforme), pero la revisión consultada advierte que esa perspectiva es limitada en contextos con desigualdades estructurales). La equidad exige reconocer asimetrías previas y ajustar recursos y apoyos de modo diferenciado para nivelar oportunidades. (González & Martínez, 2021). En el ámbito escolar, esto se concreta en medidas operativas tales como tutorías focalizadas, programas psicosociales o intervenciones de retención dirigidas a niñas en riesgo —estrategias que la literatura recomienda cuando la paridad numérica no se traduce en equidad real (Díaz et al., 2024; Pegalajar Palomino, Burgos García & Martínez Valdivia, 2023). Por tanto, promover el ODS 5 en la escuela exige un enfoque de equidad situado que articule recursos, formación y políticas con las necesidades del territorio.

Desde la perspectiva pedagógica, la literatura revisada enfatiza las prácticas inclusivas con perspectiva de género: estrategias didácticas dialógicas, cooperativas y socioafectivas orientadas a desmontar prejuicios y a construir climas de respeto. Estudios presentes en tu bibliografía recomiendan metodologías participativas —debates, círculos de palabra, dramatizaciones— como instrumentos para visibilizar identidades diversas y problematizar normas tradicionales (Saborío-Taylor & Arguedas, 2023; Martínez Lirola, 2020). Asimismo, se

subraya el papel del diseño de materiales y de rúbricas que incorporen dimensiones socioafectivas (empatía, colaboración) para convertir la igualdad en un proceso formativo y ético, más allá de una mera declaración institucional (Pegalajar Palomino et al., 2023).

En este orden de ideas, la presente investigación articula aportes de corrientes críticas. La pedagogía crítica y la tradición de pensamiento que inaugura la necesidad de una formación docente comprometida con la justicia social sostienen que los cambios simbólicos deben articularse con medidas materiales y organizativas (Freire, 1970; Bonilla, 2013). La interseccionalidad es tratada como lente analítica indispensable para entender cómo género, clase, etnia y territorio se entrecruzan, condicionando trayectorias educativas y demandas diferenciadas (Díaz et al., 2024; UNESCO IESALC, 2025). Esta combinación teórica explica por qué políticas centradas exclusivamente en el acceso pueden fracasar si no incorporan estrategias redistributivas y atendibles a la complejidad local (González & Martínez, 2021). Finalmente, la noción de educación transformadora de género que aparece en la bibliografía del proyecto plantea la necesidad de una intervención sistémica: no basta incluir contenidos sobre igualdad; es preciso reconfigurar currículos, fortalecer la formación crítica del profesorado y promover prácticas institucionales que permitan el empoderamiento real (UNICEF, 2021; Cordero-Aliaga & Romero-López, 2023). En consonancia con los hallazgos documentales y de grupos focales del anteproyecto, la fundamentación teórica que aquí se adopta sostiene que el análisis de las perspectivas docentes frente al ODS 5 requiere articular lo normativo con procesos formativos, recursos redistributivos y sistemas de evaluación que midan resultados de equidad —no solo la presencia declarativa de valores— (Pegalajar Palomino et al., 2023).

## Análisis

Aplicando este marco teórico al caso de la I.E. Román Chica Olaya, se observa que los documentos institucionales presentan enunciados de igualdad formales, pero con varios sesgos implícitos. El PEI y el Plan de Mejoramiento Institucional suelen enfatizar la meta de “*garantizar la igualdad de oportunidades*” sin entrar en cómo abordarán las desventajas históricas de las estudiantes (objetivos MDG/ODS). En estos textos se habla de igualdad sin diferenciar las necesidades de niñas rurales o de comunidades afrocolombianas; tal discurso igualitario recuerda la crítica de Fraser (1995), quien advierte que a menudo se promueve la igualdad formal mientras se ocultan brechas reales. Por ejemplo, en el manual de convivencia no hay mayores alusiones a la equidad de género más allá de prohibir la discriminación general. Sin embargo, la inspección del contenido revela que persisten normas y sanciones más estrictas para conductas asociadas a las niñas (p. ej. uso de uniforme, gestos “impropios”) que para los varones. Esto concuerda con la idea de Butler (2007) de que la norma disfraza desigualdades: los comportamientos considerados fuera de lo “*natural*” para cada género son marcados con castigos leves o graves, reforzando en la práctica los estereotipos.

En el discurso del profesorado también emergen sesgos de género evidentes. A través de entrevistas y registros en diarios de campo, se identifica que varios docentes adoptan un rol

paternalista: elogian la dedicación de las niñas y corrigen con severidad a los niños más disruptivos, reforzando así el estereotipo de niña “obediente” y niño “problemático”. Además, se repiten expectativas tradicionales (“las niñas deben dedicarse a los servicios escolares, los niños a la construcción”), lo cual puede entenderse a la luz de Butler (2007): las prácticas pedagógicas reiteran performativamente las identidades de género. Esto coincide con la observación de Lugones (2008) sobre la “colonialidad del género”: en contextos como Lorica (con poblaciones afrocolombianas), se añade al sesgo de género un sesgo étnico/clasista. Por ejemplo, algunas maestras suelen explicar los derechos de las mujeres sin tener en cuenta que muchas estudiantes viven realidades de pobreza extrema que limitan su acceso a otros derechos; en cambio, resaltan la obediencia doméstica. La autora advierte que en dichos contextos “la colonialidad del poder” y “la colonialidad del género” operan inseparablemente, indicando que las iniciativas de igualdad que ignoran las intersecciones raciales y de clase pueden fracasar.

Los sesgos institucionales también se manifiestan en la tensión entre igualdad y equidad. El proyecto educativo predica igualdad entre niñas y niños, pero en la práctica las niñas de zonas rurales carecen de recursos adicionales. Cortés Sabogal (2016) subraya que aún existe el reto de “reducir la brecha de género” y de implementar “una educación de calidad que busque compensar las desventajas socioeconómicas”. En la I.E. Román Chica Olaya esto se observa en la falta de estrategias diferenciadas: por ejemplo, a pesar de que se mencionan talleres de empoderamiento femenino, no se destinan más recursos para becas o transporte escolar de las adolescentes, lo cual muestra que la equidad no está garantizada. En contraste, se priorizan metas generales (repitencia, cobertura) sin analizar quién se queda rezagado. Este escenario ejemplifica la alerta de Fraser (1995) sobre la necesidad de combinar redistribución y reconocimiento: la igualdad formal proclamada en el PEI no se traduce automáticamente en mayor bienestar para las chicas (reconocimiento de sus necesidades); y la igualdad de trato (“no hay discriminación en el reglamento”) no compensa las desventajas materiales que sufren.

Las limitaciones institucionales también emergen en las prácticas cotidianas. El Manual de Convivencia, elaborado desde una perspectiva normativa rígida, actúa como un dispositivo disciplinario foucaultiano: regula rigurosamente la conducta sin cuestionar el origen de las normas. Como explica Foucault (2002), la educación entra “al servicio del poder” al convertir el control del cuerpo en una “anatomía política del detalle”. En la escuela estudiada, este mecanismo se observa en que las reglas internas y los horarios estrictos priorizan la productividad (calificaciones, normatividad) y desincentivan la participación crítica. Por ejemplo, los espacios de diálogo (asambleas, tutorías) son mínimos y se utilizan más para comunicar órdenes que para escuchar demandas de equidad. Asimismo, persisten actitudes machistas institucionales: no hay suficientes mujeres en cargos directivos ni reflexiones sistemáticas sobre violencia de género o sexualidad. Esta estructura autoritaria limita la transformación; de hecho, se refleja el concepto de Freire (1970) de *educación bancaria*, donde el saber está depositado en el documento institucional y no circula críticamente. Sin un cambio de modalidad (hacia una educación dialogada y contextualizada) resulta difícil desmontar las normas sexistas.



En síntesis, el análisis muestra sesgos y tensiones significativas: por un lado, los discursos escolares incorporan la igualdad de género como lema (Freire, 1970), pero con frecuencia se alinean con la tradición paternalista y disciplinaria (Foucault, 2002) y se olvidan de la equidad real (Fraser, 1995). Por otro lado, emergen oportunidades de transformación: rescatar las dimensiones interseccionales (Lugones, 2008), formar a docentes en pensamiento crítico de género (Butler, 2007; Freire, 1970) y adecuar el PEI y el manual de convivencia a las necesidades concretas de las estudiantes (Fraser, 1995) permitiría cerrar la brecha entre igualdad formal y justicia sustantiva. En este sentido, la mirada territorial e intercultural reclama que las acciones se diseñen con la participación de la comunidad de Lorica, reconociendo la diversidad cultural y los desafíos socioeconómicos locales. Solo así la implementación del ODS 5 en la I.E. Román Chica Olaya puede trascender la retórica y contribuir efectivamente a una transformación educativa con perspectiva de género en clave crítica e interseccional.

## Resultados de investigación

### Análisis documental

El estudio del Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y Manual de Convivencia de la I.E. Román Chica Olaya evidencia un tratamiento formal y superficial del enfoque de género. Si bien los documentos mencionan principios de igualdad y respeto, se observan pocas acciones concretas para cuestionar roles tradicionales. Por ejemplo, las guías distritales plantean “incorporar el enfoque de género y derechos de las mujeres en los manuales de convivencia”, pero en la práctica el PEI de la institución sólo alude de forma genérica al trato equitativo, sin definir metas ni estrategias claras para transformar la cultura escolar. De modo similar, el Manual de Convivencia destaca valores de respeto mutuo, pero sin desglosar cómo abordar brechas o sesgos de género.

Estos vacíos documentales confirman un desfase entre el discurso oficial y la praxis local: se promueve la igualdad en abstracto, pero no se actualizan contenidos ni normas que desafíen la jerarquía y los estereotipos existentes. En palabras de Freire (1979), esto equivale a una educación “depositaria” que transmite reglas formales sin generar conciencia crítica; para que la igualdad sea real, las políticas deben apuntar a la “transformación e inclusión” de los educandos. En conclusión, el análisis documental muestra que la institución adhiere al lenguaje de la equidad, pero mantiene un enfoque tradicionalista, reproduciendo un androcetrismo implícito y careciendo de un marco interseccional que considerara género junto con etnia o clase.

### Discursos del profesorado

Los análisis de grupos focales y entrevistas semiestructuradas revelan que los discursos del profesorado están impregnados de significados de género heredados culturalmente. Varias docentes, por ejemplo, enfatizaron la importancia de la “dulzura” de las niñas o la energía de los niños, asignando roles diferenciados (cuidado doméstico versus deportes). Estos relatos

reflejan cómo la subjetividad docente incorpora creencias tradicionales: según Ojeda (2016), “los discursos del profesorado ... permanecen impregnados de significados de género que impactan en la cultura escolar”, en tanto guían la práctica diaria. Sin embargo, también emergieron voces disidentes. Algunas profesoras cuestionaron explícitamente los estereotipos (Butler; 1990), promoviendo iniciativas por romper roles sexistas. Los estudiantes en los diarios de campo relataron casos en que educadores varones animaron a las niñas a opinar en ciencias y viceversa, indicando conciencia crítica en ciertos casos. A pesar de ello, el patrón predominante sigue siendo la reproducción tácita de la hegemonía masculina: comentarios sobre lo “propio” de un sexo u otro cristalizan expectativas rígidas. De acuerdo con Foucault (2002), estos discursos institucionalizados producen “regímenes de verdad” que naturalizan el poder; acá, los discursos pedagógicos actúan como performativos de género, validando normas sexistas al mostrarlas como neutras. Sólo cuando algunos docentes se embarcan en una praxis liberadora, que rechaza estereotipos y fomenta el pensamiento crítico (Freire; 1979),

comienzan a crearse grietas en lo establecido. En conjunto, los hallazgos indican que el profesorado oscila entre reproducir la desigualdad y aspirar a modelos educativos igualitarios, pero requiere mayor reflexión continua para alinear su discurso con una perspectiva de equidad de género.

### **Sesgos institucionales y culturales**

La institución opera en un contexto sociocultural marcado por dinámicas patriarcales y desigualdades históricas. Los datos cualitativos muestran sesgos interseccionales en la convivencia escolar: mujeres y niñas, especialmente de entornos rurales o comunidades afrodescendientes de Lorica, enfrentan expectativas y discriminaciones adicionales. Por un lado, se espera que las niñas asuman roles de cuidado y sean “disciplinadas”, mientras se concede mayor libertad de acción a los niños. Este hallazgo coincide con la noción de Lugones (2008) sobre la colonialidad del género: los sistemas de género modernos reproducen jerarquías alineadas con la raza y la clase. En efecto, en los grupos focales varias alumnas señalaron sentir que su etnia y género las colocan en desventaja, lo cual sólo empeora la brecha de oportunidades. Estos hechos concuerdan con la perspectiva de Fraser (1997): la injusticia de género es “bivalente”, combinando desigualdad económica y violencia simbólica. Como resume Fraser, la “injusticia de género sólo se puede remediar mediante un enfoque que comprenda, a la vez, una política de redistribución y una política de reconocimiento”. En la institución estudiada, en cambio, faltan medidas simultáneas de ambos tipos: las políticas internas no redistribuyen poder ni recursos (las niñas siguen con menos representación en cursos técnicos) y tampoco se deconstruyen visiones culturales (el valor de lo femenino permanece devaluado).

A nivel institucional, persisten sesgos organizativos: por ejemplo, en el gobierno escolar y los órganos de decisión casi no hay mujeres jóvenes en cargos de liderazgo, replicando la estructura vertical señalada en el análisis documental. Socialmente, el machismo local dificulta la implementación de avances: la comunidad suele invisibilizar la violencia de

género, considerándola “problema de familia”, lo cual refuerza la concepción escolar de que estos temas son privados y no parte del proyecto educativo. En suma, la evidencia empírica triangulada muestra cómo las desigualdades de género se entrecruzan con factores culturales e institucionales, generando barreras complejas que requieren estrategias interseccionales (Lugones; 2008; Fraser; 1997) para poder revertirlas.

### Condiciones para la implementación de la equidad

El cuerpo docente consultado coincide en que la equidad de género exige acciones concertadas y recursos institucionales específicos, pero advierte con claridad contra una administración burocrática que reduce la equidad a una lista de verificación que el docente debe cumplir en el aula. Más que formular procedimientos normativos atomizados, los profesores reclaman procesos formativos sostenidos: formación continua en perspectiva de género que permita identificar sesgos, revisar prácticas cotidianas y desarrollar intervenciones pedagógicas reflexivas y pertinentes. En este sentido, la “La tensión discurso institucional inclusivo vs la práctica docente” se manifiesta cuando el PEI o los manuales promueven un lenguaje inclusivo que no viene acompañado de acompañamiento pedagógico, tiempo de trabajo colectivo ni recursos didácticos adaptados al contexto; sin estas condiciones, las políticas tienden a convertirse en obligaciones administrativas o simples enunciados sin efecto transformador en el aula.

La experiencia recogida muestra, además, una noción formal de igualdad que invisibiliza las relaciones de poder: al tratar a todo el alumnado exactamente igual sin reconocer las asimetrías de partida reproduce desigualdades. A ello se suma la influencia de factores culturales, morales y subjetivos, valores comunitarios, expectativas familiares y convicciones personales de los docentes moldean profundamente qué y cómo se enseña sobre género. Por tanto, se requieren liderazgos escolares comprometidos que impulsen marcos prácticos —no meros requisitos administrativos—; espacios regulares de reflexión colectiva (comunidades de aprendizaje, asesorías externas, tiempos de planificación compartida) que permitan problematizar tensiones éticas y culturales; y mecanismos de apoyo material (recursos didácticos contextualizados, tiempos de innovación pedagógica, presupuesto para iniciativas) que posibiliten prácticas sostenibles. Además, involucrar a familias y actores comunitarios en procesos participativos es imprescindible para transformar las condiciones externas que limitan la acción escolar y para construir una agenda de equidad que no sea sólo formal, sino capaz de incidir en las relaciones de poder presentes en la vida escolar.

### Discusión

Los hallazgos de este estudio revelan una brecha marcada entre los compromisos formales con la equidad de género y las prácticas reales en la I.E. Román Chica Olaya. Esta discrepancia es consistente con informes internacionales que señalan que la transversalización del género en la educación sigue siendo limitada (UNESCO, 2024). A nivel institucional, los documentos (PEI, PMI y Manual) contienen enunciados generales sobre igualdad de oportunidades, pero carecen de metodologías, indicadores y estrategias claras. De este modo, es fundamental que

los planes de estudio no sean discriminatorios y que, dentro de sus operativos, cuenten con estrategias precisas para el fomento de la equidad. (UNESCO,2018). Sin esas directrices claras, las metas de equidad se convierten en elementos meramente enunciativos, reproduciendo la “igualdad formal”, pues no consideran las necesidades diferenciales de las comunidades en donde se aplican (Fraser, 1995).

En cuanto al cuerpo docente, las entrevistas y grupos focales realizados confirman que los maestros reconocen la importancia de un enfoque de género, pero aducen falta de formación específica y recursos adecuados. Este hallazgo coincide con estudios previos: la formación docente en perspectiva de género suele estar ausente o ser insuficiente en los currículos de formación inicial y continua, al punto que los programas de formación docente deben incorporar herramientas para lograr aulas transformadoras desde la perspectiva de género. Esto implica generar espacios formativos que corrijan prejuicios históricos y estereotipos sexistas (Camacho & Gallego, 2020). Frente a este particular, el presente análisis muestra que, sin esta formación continua, las estrategias de género en el aula son fragmentarias: proyectos puntuales o actividades aisladas, en lugar de incorporarse de modo sistemático al currículo. Otro patrón observado es la adopción de prácticas docentes “precautorias”: para evitar tensiones con familias o autoridades locales, algunos profesores suavizan o evitan contenidos sensibles de género. Esto refleja la persistencia de normas patriarcales en la comunidad y la escuela. Desde este escenario, los docentes deberían proveer una instrucción exenta de sesgos de género. Sin embargo, en la práctica, las dinámicas cotidianas reproducen estereotipos: se espera que las niñas sean “dulces” y disciplinadas, mientras los niños son retratados como enérgicos o problemáticos.

Estas concepciones encajan con la noción de género como construcción performativa (Butler, 1990) y muestran la colonialidad del género señalada por Lugones (2008) en contextos con poblaciones afrodescendientes. En efecto, las alumnas manifestaron sentir que su género y su etnia las colocan en desventaja, confirmando que la falta de un enfoque interseccional agudiza las brechas (Fraser, 1997). Por ello, se ha recomendado diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas que atiendan las necesidades de los grupos históricamente vulnerados. A modo de ejemplo, dichas estrategias podrían incluir contenidos curriculares que reconozcan las experiencias de niñas rurales o afrodescendientes, según señalan la teoría feminista decolonial y la pedagogía crítica.

Es importante destacar que la educación tiene un rol protector para las niñas. Recientes estadísticas sobre brechas de género indican que la escolarización prolongada de las niñas disminuye riesgos de uniones tempranas y explotación, protegiendo sus derechos. Asimismo, se “requiere de una educación libre de sexismos desde edades tempranas” para garantizar la igualdad de oportunidades, lo que reafirman la trascendencia de corregir los sesgos en el sistema educativo: sin un ambiente escolar inclusivo, las metas del ODS 5 no podrán cumplirse.

Por último, la discusión debe reconocer las limitaciones institucionales descubiertas. Nuestros resultados muestran que el Manual de Convivencia funciona como un dispositivo

disciplinario rígido (Foucault, 2002), en el que prevalece la vigilancia y el castigo sobre el diálogo crítico. Esto limita la capacidad de transformación: se requiere pasar de una educación “bancaria” tradicional a una praxis liberadora (Freire, 1970) que empodere a las estudiantes. Así, la brecha entre igualdad formal y equidad sustantiva sólo podrá cerrarse si la comunidad educativa desplaza el énfasis de la simple paridad estadística hacia medidas concretas de justicia redistributiva y reconocimiento (Fraser, 1995). En resumen, los hallazgos de este estudio respaldan la literatura que aboga por un enfoque integral: solo así la retórica de igualdad de género se traducirá en acciones concretas y sostenibles dentro de la escuela.

## Conclusiones y recomendaciones

Pese a la valoración normativa del enfoque de género, su implementación en la I.E. Román Chica Olaya se encuentra constreñida por barreras formativas, organizacionales y culturales que impiden su traducción en prácticas pedagógicas sostenibles. En vez de entender la equidad como una caja de verificación administrativa que el docente debe completar, es necesario concebirla como un proceso formativo y discursivo: la institucionalización de la formación continua en perspectiva de género y pedagogía crítica debe generar capacidades para la detección de sesgos, la revisión reflexiva de prácticas cotidianas y el diseño de intervenciones didácticas pertinentes al contexto. Desde la pedagogía freireana, esto supone desplazar la transmisión mecánica de contenidos hacia espacios de diálogo horizontal que favorezcan la problematización colectiva y la transformación de sentidos (Freire, 1970).

La experiencia recogida indica que la adopción de protocolos o circulares no basta; cuando la equidad se reduce a obligaciones administrativas, el riesgo es que los profesores instrumenten la norma sin incidir en sus concepciones y comportamientos. En ese sentido, el verdadero desafío institucional consiste en articular formación, tiempos laborales y recursos materiales que permitan experimentar y

sostener prácticas alternativas. El liderazgo escolar debe ir más allá de la promulgación de políticas y asumir el acompañamiento pedagógico activo: la dirección puede favorecer la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, instancias de retroalimentación y asesorías especializadas que hagan posible la incorporación crítica y situada del enfoque de género.

Asimismo, la provisión de recursos pedagógicos inclusivos tiene que pensarse como parte de una estrategia amplia de reconocimiento y redistribución. Los materiales deben ser producidos y adaptados al territorio para visibilizar contribuciones diversas, cuestionar roles tradicionales y ofrecer referentes locales; de lo contrario, correrán la misma suerte que los enunciados institucionales: permanecer en la superficie del PEI sin permear las prácticas. Con todo, la transformación de los contenidos implica también revisar los instrumentos de convivencia y evaluación para que no refuercen normas disciplinarias que naturalizan jerarquías de género, sino que promuevan la reflexión crítica y la autonomía estudiantil.

La implementación de códigos de conducta y protocolos anti-acoso debe complementar —no sustituir— los procesos formativos. Mientras las normas expliciten sanciones frente a conductas sexistas y mecanismos claros de atención para las víctimas, la formación docente y los espacios de trabajo colectivo son los que posibilitan un cambio de actitudes y comportamientos. En este punto, la evidencia sugiere que la combinación de regulación

institucional y capacitación sostenida resulta más efectiva que la mera existencia de reglamentos; la normativa debe funcionar como sostén de prácticas pedagógicas conscientes y no como fin en sí misma.

La perspectiva interseccional y territorial debe articularse como principio organizador de todas estas iniciativas: reconocer cómo interactúan género, etnicidad, clase y ruralidad en Lórica implica diseñar medidas diferenciales que atiendan las necesidades específicas de las niñas más vulnerables. Esto reclama sinergias entre la escuela y las políticas sociales locales —programas de becas, transporte, apoyo psicosocial— que aborden las barreras externas a la escuela y permitan que la equidad tenga efectos reales en la permanencia y el logro educativo.

Finalmente, la participación de la comunidad educativa —estudiantes, familias y liderazgos locales— es condición para construir legitimidad y sostenibilidad. Las iniciativas de género requieren procesos consultivos y colaborativos que reduzcan resistencias culturales y enriquezcan las propuestas con saberes locales. Sólo mediante esta articulación entre formación docente, recursos contextualizados, liderazgo comprometido y participación comunitaria podrá la equidad dejar de ser una declaración institucional y convertirse en una práctica pedagógica transformadora y duradera.

## Referencias

- Aeberhard-Hodges, J. (2025). *Gender equality as integral to social justice – and vice versa*. *Revista Tecnológica- ESPOL*, 37(1), 56–67. <https://doi.org/10.37815/rte.v37n1.1221>
- Artamonova, I., Mosquera-Mosquera, J. C., & Mosquera-Artamonov, J. D. (2024). Desigualdad en el sistema educativo colombiano durante la pandemia de COVID-19 vista desde el análisis de la prueba Saber 11. *Revista Educación en Ingeniería*, 19(38), 1–11. <https://doi.org/10.26507/rei.v19n38.1309>
- Blanco-Echeverry, M. del P. (2022). Emergencia y urgencia de las políticas de género universitarias en Colombia. *Prospectiva*, (35). <https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12225>
- Bonilla, E., & Rodríguez Sehk, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Ediciones Uniandes. <https://ediciones.uniandes.edu.co/gpd-mas-alla-del-dilema-de-los-metodos-la-investigacion-de-ciencias-sociales-9789586958387-67f86095044ee.html>



- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa* (Trad.). Paidós.
- Castro Agámez, O. (2023). STEM en la educación media: Una oportunidad para cerrar la brecha de género de la ciencia y tecnología dentro de la educación superior. *Hexágono Pedagógico*, 14(1), 20–29. <https://revistas.uninunez.edu.co/index.php/hexagonopedagogico/article/view/2368>
- Cordero-Aliaga, S., & Romero-López, M. A. (2025). Perspectiva de género en la formación docente: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 69–82. <https://doi.org/10.5209/rced.93115>
- 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>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975).
- 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. <https://noesis.uis.edu.co/server/api/core/bitstreams/28d47f13-be10-4b2b-a1c2-8b02c2beaa70/content>
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a “post-socialist” age. *New Left Review*, 212, 68–93.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the “postsocialist” condition*. Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- 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>
- Iregui-Bohórquez, A. M., Melo-Becerra, L. A., Ramírez-Giraldo, M. T., Tribín-Urbe, A. M., & Zárate Solano, H. M. (2024). Unraveling the factors behind women’s empowerment in the labor market in Colombia. *World Development*, 183, 106731.

<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2024.106731>

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73–101.

Márquez Vázquez, C. (2025). *Políticas de equidad e inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC.

Martínez-Garrido, C., & Márquez-Ortiz, J. A. (2024). Desigualdades en el acceso a la educación superior pública. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1–22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.daes>

Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: Formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27–45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>

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. <https://doi.org/10.6018/rie.458301>

Plan International, Transform Education, UNGEI, & UNICEF. (2021). *Gender transformative education*. UNICEF.

<https://www.unicef.org/media/113166/file/GenderTransformativeEducation.pdf>

Saborío-Taylor, S., & Arguedas Viquez, R. (2023). Prácticas para la equidad de género en la docencia universitaria dentro del contexto de la Universidad Nacional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1–19. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54663>

Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47–53. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588>