REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

IGUALDAD DE GÉNERO: PERSPECTIVA TEÓRICA DESDE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL INMACULADA CONCEPCIÓN, ZONA SUR DE BARRANQUILLA

Autor: Giraldo Salas, Hernán
Tutor: González Rosario, Humberto

Maracaibo, junio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

IGUALDAD DE GÉNERO: PERSPECTIVA TEÓRICA DESDE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL INMACULADA CONCEPCIÓN, ZONA SUR DE BARRANQUILLA

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Giraldo Salas, Hernán
Tutor: González Rosario, Humberto

Maracaibo, junio de 2026

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAG
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRAD
COORDINACIÓN ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

A C T A DE DEFENSA DE TESIS DOCTORAL

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 2 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: **IGUALDAD DE GÉNERO: PERSPECTIVA TEÓRICA DESDE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL INMACULADA CONCEPCIÓN, ZONA SUR DE BARRANQUILLA**, presentada por el ciudadano: Hernán Giraldo Salas, titular del pasaporte N.º BE647684, del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO.**

Observaciones: La Tesis Doctoral destaca por su pertinencia, contextualización y solidez académica, y aporta una construcción teórica orientada al fortalecimiento de la igualdad de género en el ámbito educativo. La formulación de principios rectores, propuestas educativas y orientaciones curriculares constituye un aporte para favorecer la implementación de la igualdad de género en el contexto escolar, en correspondencia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 de la Agenda 2030. En los planos metodológico y epistemológico se aprecia una articulación rigurosa y secuenciada. Se evidencia coherencia y densidad teórica entre las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológica. Asimismo, la investigación presenta un uso cuidado de la retórica académica y del lenguaje inclusivo, así como una distinción conceptual precisa entre igualdad y equidad de género.

En consecuencia, la Tesis del Doctorado en Educación, elaborada por Hernán Giraldo Salas, está aprobada en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador por el siguiente Jurado, a los dos días del mes de octubre de 2026.

Firmas del Jurado Examinador

Dra. María Teresa Centeno de Algomeda
C. I.: N.°V-3.986.166

Berlinda Pineda
C. I.: N.°V-11.139.620

Dra. Carmen Zirit de Naguanagua
C.I.: N.°V-4.075.107

Ada Tibisay Echenique
C.I.: N.º V- 12.730.297

Dr. Humberto González Rosario
C.I.: N.º V -3.661.101

DEDICATORIA

A Dios, por ser mi guía constante, darme la fortaleza necesaria en los momentos de mayor fatiga intelectual y bendecirme con la paciencia y la sabiduría para culminar este camino.

A mis padres, quienes sembraron en mí el amor por el conocimiento y la educación. Este grado doctoral es el reflejo de sus sacrificios, sus valores y su fe inquebrantable en mi camino.

A mi esposa, mi compañera de vida y de batallas. Gracias por sostener mi mano en cada desvelo, por comprender mis ausencias y por ser el pilar fundamental que mantuvo la calma y el equilibrio en nuestro hogar durante estos años de esfuerzo.

A mis hijos, mi mayor inspiración y el motor de mi vida. Esta investigación nace del profundo deseo de dejarles un mundo más justo, equitativo y lleno de oportunidades. Que este logro les sirva de ejemplo para saber que con dedicación no existen metas inalcanzables.

Esta tesis está dedicada a quienes, desde la generosidad de su presencia y el valor de su apoyo incondicional, acompañaron cada etapa de este proceso. A quienes compartieron mis alegrías, alentaron mis esfuerzos y me ofrecieron fortaleza en los momentos más exigentes. Su fe en mí iluminó el camino y convirtió este sueño académico en una realidad. Este logro es también el reflejo de su amor, confianza y permanente acompañamiento.

AGRADECIMIENTOS

Con el corazón colmado de gratitud y satisfacción por la culminación de esta importante meta académica, elevo en primer lugar mi agradecimiento al Rey del Universo, fuente infinita de sabiduría, fortaleza y propósito. Su divina providencia alineó cada circunstancia, abrió caminos donde parecía no haberlos y me concedió la perseverancia necesaria para alcanzar este sueño doctoral. A Él debo la oportunidad de aprender, crecer y materializar este logro que hoy representa una de las mayores satisfacciones de mi vida.

Expreso un reconocimiento profundamente especial a mi asesor de tesis, Dr. Humberto González Rosario, cuya presencia académica y humana constituyó uno de los mayores privilegios de este proceso formativo. Su extraordinario conocimiento, rigurosidad científica, vocación investigativa y permanente disposición para orientar cada etapa de esta investigación hicieron posible la consolidación de este trabajo. Más allá de su invaluable acompañamiento metodológico, agradezco las innumerables horas de asesoría, la paciencia, la confianza depositada en mis capacidades y la generosidad intelectual con la que compartió su experiencia. Cada encuentro académico representó una oportunidad de aprendizaje significativo que enriqueció mi formación como investigador y fortaleció mi desarrollo profesional y personal. Su mentoría dejó una huella imborrable que trasciende las páginas de esta tesis.

Mi gratitud se extiende a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), institución que me brindó la oportunidad de alcanzar la formación doctoral y consolidar competencias investigativas de alto nivel. Agradezco igualmente a cada uno de sus docentes e investigadores, quienes, mediante su rigor académico, compromiso con la excelencia y vocación formadora, contribuyeron significativamente a la construcción de los conocimientos que hoy sustentan esta investigación.

Expreso también mi sincero agradecimiento a la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción de Barranquilla, escenario fundamental para el desarrollo de este estudio. A sus directivos docentes, docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, gracias por su apertura, disposición y valiosa colaboración durante el trabajo de campo. El respaldo institucional recibido, la confianza depositada en esta investigación y la riqueza de sus aportes hicieron posible la construcción de conocimientos que hoy se materializan en esta tesis doctoral.

A mi familia, destinataria permanente de mis esfuerzos y motivación constante en cada etapa de mi vida, les expreso mi más profunda gratitud. Gracias por su amor incondicional, comprensión, paciencia y apoyo permanente durante los años dedicados a esta formación doctoral. Cada sacrificio compartido, cada palabra de aliento y cada gesto de confianza se convirtieron en la fuerza necesaria para superar los desafíos y continuar avanzando hacia esta meta. Este logro también les pertenece, porque es el resultado del amor, la unión y la fe que siempre han caracterizado nuestro hogar.

Finalmente, agradezco a todas aquellas personas que, de manera directa o indirecta, contribuyeron al éxito de este recorrido académico. Cada consejo, cada palabra de ánimo y cada muestra de apoyo constituyeron un aporte valioso en este camino de aprendizaje, esfuerzo y crecimiento. A todos ustedes, mi más sincero reconocimiento y eterna gratitud.

TABLA DE CONTENIDOS

LISTA DE TABLAS 9
LISTA DE FIGURAS 10
RESUMEN 11
INTRODUCCIÓN 12
CAPÍTULO
I EL PROBLEMA 16
Contexto Problemático 18
Objetivos de la Investigación 26
Justificación 28

II MARCO REFERENCIAL 32
Antecedentes 36
Referentes teóricos conceptuales sobre el fenómeno en estudio 50
Aspectos Legales 63

III METODOLOGÍA 70
Paradigma de sustentación de la investigación 72
Método de investigación 77
Enfoque de investigación 78
Escenario de la investigación 78
Informantes clave 79
Técnicas e instrumentos de investigación 82
Consideraciones éticas fundamentales 83
Procedimientos de la investigación 84
Método de Comparación Continua como eje transversal de la investigación 85
Construcción de teoría fundamentada 110

IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS 111
Relación entre los objetivos específicos y la triangulación de resultados 117
Factores favorecedores del enfoque de igualdad de género 143
Factores inhibidores del enfoque de igualdad de género 168
Principios Rectores, Propuestas Teóricas y Propuestas Educativas para fortalecer la Igualdad de Género 199
Propuestas teóricas que emergieron de la Investigación 230
Orientaciones curriculares para la Igualdad de Género en la educación básica 232
Consolidación de la Teoría Sustantiva 238

V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 240

VI REFLEXIONES FINALES 248

REFERENCIAS 253

ANEXOS 263
A-1 Guión de entrevista 264
A-2 Triangulación Metodológica 266
A-3 Triangulación Teórica 274
A-4 Orientaciones Curriculares 297

CURRICULUM VITAE 303

LISTA DE TABLAS

N°	CONTENIDO	pp.
1	Coherencia entre interrogantes, objetivos y propósito investigativo…	27
2	Articulación del marco referencial con el fenómeno de estudio	35
3	Antecedentes Internacionales	43
4	Antecedentes Nacionales.....	47
5	Teorías de aprendizaje aplicadas a la inclusión y equidad de género en la educación básica……	62
6	Marco legal relacionado con igualdad de género, inclusión y convivencia escolar en educación básica……..	68
7	Coherencia metodológica de la investigación	71
8	Fases y pasos del proceso de construcción de la Teoría Fundamentada	87
9	Codificación de los Informantes Clave	113
10	Matriz de triangulación interpretativa por actores sociales.....	115
11	Relación entre objetivos específicos, proceso analítico y productos emergentes del Capítulo IV.....	117
12	Categorías emergentes del Objetivo específico 1: concepciones sobre igualdad de género	120
13	Categorías selectivas del Objetivo específico 2: enfoques y estrategias pedagógicas para la igualdad de género.....	129
14	Síntesis de factores favorecedores e inhibidores de la igualdad de género…….	142
15	Sistema de principios rectores emergentes para fortalecer la igualdad de género	201
16	Orientaciones curriculares para fortalecer la igualdad de género en educación básica…….	300
17	Propuestas educativas por instancias institucionales para fortalecer la igualdad de género	303

LISTA DE FIGURAS

N°	CONTENIDO	pp.
1	Construcción de teoría fundamentada…….	110
2	Ruta hermenéutica del análisis e interpretación de los resultados……..	112
3	Triangulación de actores sociales en la construcción de categorías emer-gentes	114
4	Arquitectura categorial emergente de las concepciones sobre igualdad de género	119
5	Ejes emergentes para el abordaje pedagógico de la igualdad de género	128
6	Factores favorecedores e inhibidores de la igualdad de género en la Ins-titución Educativa Distrital Inmaculada Concepción	141
7	Sistema de principios rectores para fortalecer la igualdad de género desde la educación básica	200
8	Ruta curricular para fortalecer la igualdad de género en educación básica	299

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Educación para el Desarrollo Sostenible

IGUALDAD DE GÉNERO: PERSPECTIVA TEÓRICA DESDE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL INMACULADA CONCEPCIÓN, ZONA SUR DE BARRANQUILLA

Autor: Giraldo Salas, Hernán
Tutor: González Rosario, Humberto
Fecha: junio, 2026

RESUMEN

Esta investigación aborda la igualdad de género en la educación básica como problemática educativa y convivencial en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, al sur de Barranquilla. Su propósito fue generar un constructo teórico a partir de las concepciones, experiencias y prácticas de los actores, orientado a estrategias inclusivas y respetuosas de la diversidad. El interés investigativo surgió ante la persistencia de estereotipos, vacíos conceptuales y debilidades en la formación docente. Los referentes teóricos fueron la UNESCO (2025), Morin (2000) y González Rosario (2021), cuya Teoría de la Rosa Imbricada sustentó la comprensión relacional. La investigación se adscribió al paradigma interpretativo, desde una perspectiva compleja, con enfoque cualitativo, apoyado en la Teoría Fundamentada de Pandit (1996), Strauss y Corbin (2002), el Modelo de Procesos de Construcción de la Teoría Fundamentada de González Rosario (2024) y el Método Comparativo Continuo de Glaser y Strauss (1967). Se emplearon la entrevista semiestructurada y la observación participante con dos directivos docentes, dos docentes y dos estudiantes. La información se procesó mediante codificación abierta, axial y selectiva, comparación continua y triangulación interpretativa. Emergieron factores favorecedores vinculados con la formación ciudadana, la participación estudiantil, el diálogo escolar y la convivencia democrática, y factores inhibidores asociados con la discriminación, la debilidad curricular y formativa, el temor estudiantil y los patrones familiares tradicionales. Surgieron los principios rectores epistemológico, ontológico, axiológico, teleológico, metodológico, retórico, didáctico, curricular, convivencial, de monitoreo y evaluación, comunitario y de atención integral; además de cinco propuestas educativas y doce orientaciones curriculares. El aporte central fue la Teoría Sustantiva representada mediante la Rosa Imbricada y orientada a fortalecer ambientes escolares cimentados en la igualdad, la dignidad humana, la participación, el diálogo y la justicia social.

Descriptores: igualdad de género, educación básica, teoría fundamentada, complejidad.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación doctoral titulada Igualdad de género: una perspectiva teórica desde la educación básica en las instituciones de la zona sur de Barranquilla, aborda una problemática educativa, social, cultural y ética que continúa interpelando a la escuela contemporánea: la persistencia de desigualdades, estereotipos, silencios, tensiones y prácticas diferenciadas que inciden en la manera como niños, niñas y adolescentes construyen sus concepciones sobre el género, la convivencia, la diversidad y la dignidad humana. En este sentido, la igualdad de género no puede comprenderse únicamente como un principio normativo o una aspiración institucional, sino como una experiencia relacional que se configura en la vida cotidiana de la escuela, en sus discursos, prácticas pedagógicas, interacciones familiares, dinámicas curriculares y formas de participación estudiantil.

Desde una perspectiva educativa amplia, la escuela constituye un espacio privilegiado para la formación humana, ciudadana y democrática. Freire (1970) concibe la educación como una práctica de libertad, diálogo y conciencia crítica, orientada a la superación de relaciones opresivas que limitan la dignidad de las personas. De manera complementaria, Habermas (1987) permite comprender la importancia de la acción comunicativa en la construcción de consensos racionales, reconocimiento mutuo y convivencia democrática. Morin (2000), por su parte, advierte que la educación debe preparar al ser humano para comprender la complejidad de la condición humana, la diversidad de los contextos y la necesidad de una ética de la comprensión. Estos aportes resultan fundamentales para interpretar la igualdad de género no como un tema aislado del currículo, sino como un eje articulador de la formación integral.

En el plano de los estudios de género, los planteamientos de Beauvoir (1949) permitieron comprender que las desigualdades entre hombres y mujeres no derivan exclusivamente de diferencias biológicas, sino de construcciones históricas, culturales y sociales que asignan roles, jerarquías y expectativas diferenciadas. Posteriormente, Butler (1990) profundizó esta discusión al señalar que el género se produce y reproduce mediante prácticas reiteradas, discursos y normas sociales que regulan los cuerpos y las identidades.

En esta misma línea, Hooks (2021) plantea la necesidad de una educación comprometida con la inclusión, la justicia y la superación de relaciones pedagógicas autoritarias, mientras que Nussbaum (2011) sitúa la dignidad humana y el desarrollo de capacidades como condiciones esenciales para una educación democrática. Fraser (2008) amplía esta mirada al vincular la justicia social con el reconocimiento, la redistribución y la participación, aspectos indispensables para analizar las desigualdades presentes en los escenarios escolares.

En correspondencia con estos referentes clásicos, la literatura reciente ha reafirmado que la igualdad de género en educación exige una mirada sistémica, curricular, pedagógica y cultural. La UNESCO (2024) sostiene que la educación continúa siendo un campo estratégico para avanzar hacia la igualdad de oportunidades, la eliminación de estereotipos y la construcción de ambientes escolares más inclusivos. De igual forma, UNICEF, Plan International, destacan que una educación orientada por la igualdad de género debe comprometer todos los componentes del sistema educativo, incluyendo la formación docente, la cultura institucional, los materiales pedagógicos, la participación estudiantil y la relación con las familias. Asimismo, ONU Mujeres (2024) advierte que los compromisos globales de igualdad aún presentan avances insuficientes, lo que demanda acciones educativas sostenidas desde los primeros niveles de formación.

En el contexto latinoamericano y colombiano, la igualdad de género en la educación básica adquiere especial relevancia, debido a la persistencia de patrones socioculturales tradicionales que influyen en las prácticas familiares, escolares y comunitarias. Estos patrones pueden expresarse en asignación diferenciada de roles, expectativas académicas condicionadas por el sexo, lenguaje excluyente, invisibilización de voces estudiantiles, reproducción de estereotipos en materiales curriculares y naturalización de formas sutiles de violencia simbólica (UNESCO,2024). Por ello, el estudio de la igualdad de género desde la educación básica requiere atender no solo las normas institucionales, sino también las percepciones, significados y experiencias de los actores sociales que participan en la vida escolar. En la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, ubicada en la zona sur de Barranquilla, la investigación permitió reconocer que las concepciones sobre igualdad de familiares, prácticas docentes, discursos convivenciales y formas de relación entre

estudiantes. Desde esta realidad, el problema investigado no se redujo a verificar la existencia de políticas o documentos institucionales, sino a comprender cómo los actores sociales significan, viven, reproducen o cuestionan la igualdad de género en la cotidianidad escolar. En consecuencia, la investigación asumió el desafío de interpretar las voces de directivos docentes, docentes y estudiantes, con el propósito de construir una comprensión situada, crítica y pedagógica del fenómeno.

Metodológicamente, el estudio se desarrolló desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y mediante el método de la Teoría Fundamentada. Su abordaje metodológico se sustentó en los aportes de Pandit (1996) y Strauss y Corbin (2002), en el Modelo de Procesos de Construcción de la Teoría Fundamentada de González Rosario (2024) y en el Método Comparativo Continuo de Glaser y Strauss (1967). Esta orientación metodológica permitió aproximarse al fenómeno desde las experiencias, discursos y significados de los actores sociales, evitando imponer categorías rígidas previamente establecidas. Por el contrario, el proceso investigativo facilitó la emergencia progresiva de categorías, dimensiones, factores favorecedores, factores inhibidores, principios rectores, propuestas educativas y orientaciones curriculares, construidas a partir del análisis sistemático de la información.

La pertinencia de esta investigación radica en que la igualdad de género constituye un componente esencial de una educación inclusiva, democrática y comprometida con el desarrollo humano sostenible. No basta con declarar la igualdad como principio institucional; es necesario comprender cómo se expresa en las relaciones escolares, cómo se enseña, cómo se aprende, cómo se omite y cómo puede ser fortalecida desde la praxis pedagógica. En este sentido, la investigación se articula con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente con el ODS 4, referido a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y con el ODS 5, orientado a alcanzar la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres y niñas. Asimismo, dialoga con el ODS 10, relacionado con la reducción de las desigualdades, al reconocer que la escuela puede contribuir a la construcción de una cultura más justa, respetuosa y corresponsable.

Desde esta perspectiva, el aporte doctoral de la investigación se sitúa en la

posibilidad de generar constructos teóricos sobre la igualdad de género en la educación básica, a partir de la realidad concreta de una institución educativa de la zona sur de Barranquilla. Esta construcción no se presenta como una formulación abstracta o desvinculada del contexto, sino como una elaboración teórica emergente sustentada en las voces de los actores sociales, en el análisis crítico de sus experiencias y en el diálogo con referentes clásicos y contemporáneos de la educación, el género, la inclusión y la justicia social. De este modo, el estudio contribuye a fortalecer la comprensión de la igualdad de género como una dimensión pedagógica, ética, curricular, convivencial y ciudadana.

La tesis se estructura en seis capítulos. En el Capítulo I, se desarrolla el problema de investigación, el contexto problemático, los objetivos y la justificación del estudio. En el Capítulo II, se presenta el marco referencial, integrado por los antecedentes, fundamentos teóricos, conceptuales y normativos que sustentan la investigación. En el Capítulo III, se expone la metodología, incluyendo el paradigma, enfoque, método, escenario, informantes claves, técnicas, instrumentos, procedimientos investigativos y consideraciones éticas. En el Capítulo IV, se desarrolla el análisis e interpretación de los resultados, a partir del proceso de codificación abierta, axial y selectiva propio de la Teoría Fundamentada. En el Capítulo V, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas del cumplimiento de los objetivos de la investigación. Finalmente, en el Capítulo VI se exponen las reflexiones finales, como cierre académico, humano y epistémico del proceso investigativo.

En suma, esta investigación doctoral representa una apuesta académica por comprender la igualdad de género desde la educación básica como una construcción compleja, situada y relacional. Su desarrollo permitió reconocer que la escuela no solo reproduce prácticas sociales existentes, sino que también puede constituirse en un escenario de diálogo, reflexión, reconocimiento y formación ética. Por ello, estudiar la igualdad de género en la vida escolar implica asumir la educación como un compromiso permanente con la dignidad humana, la justicia social, la inclusión, la diversidad y la formación de ciudadanos capaces de convivir democráticamente en sociedades plurales.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

En el presente capítulo se desarrolla el contexto problemático que fundamenta la investigación doctoral sobre la igualdad de género en la educación básica, asumida como una problemática social, pedagógica, ética, curricular y convivencial que interpela directamente a la escuela contemporánea. La igualdad de género no puede comprenderse únicamente como una declaración normativa o como un principio formal incorporado en las políticas educativas, sino como una construcción histórica, cultural y relacional que se expresa en las prácticas pedagógicas, en la cultura institucional, en el currículo, en las relaciones familiares, en la convivencia escolar y en las formas como niñas, niños y adolescentes configuran sus concepciones sobre sí mismos y sobre los otros.

Desde esta perspectiva, Beauvoir (1949) permitió comprender que las desigualdades entre hombres y mujeres no derivan exclusivamente de la diferencia biológica, sino de construcciones sociales que han asignado históricamente roles, jerarquías y expectativas diferenciadas. En una línea complementaria, Butler (1990) sostiene que el género se produce y reproduce mediante normas, discursos y prácticas sociales reiteradas, lo cual permite interpretar que la escuela, como espacio de socialización, puede reproducir estereotipos o generar condiciones pedagógicas para su revisión crítica. Por ello, el problema de la igualdad de género en la educación básica no se reduce a la presencia o ausencia de normas institucionales, sino que compromete los significados, interacciones y prácticas cotidianas que circulan en la vida escolar.

En el campo educativo, Freire (1970) concibe la educación como una práctica de libertad, diálogo y conciencia crítica, capaz de cuestionar relaciones de dominación y promover la dignificación de los sujetos. De igual manera, Habermas (1987) aporta una comprensión comunicativa de la convivencia democrática, fundada en el diálogo, el

reconocimiento recíproco y la construcción de consensos. Morin (2000), por su parte, advierte que los problemas humanos deben comprenderse desde la complejidad, articulando dimensiones culturales, éticas, sociales, afectivas y educativas. Estos referentes permiten asumir que la igualdad de género en la escuela no constituye un asunto aislado del currículo, sino una dimensión transversal de la formación humana, ciudadana y democrática.

En este orden de ideas, la problemática estudiada se vincula con la presencia de estereotipos de género, expresiones de violencia simbólica, vacíos conceptuales, debilidades en la formación docente, ausencia de estrategias pedagógicas sostenidas y tensiones familiares o socioculturales que inciden en la construcción de ambientes escolares inclusivos. Tales situaciones afectan la convivencia, la participación estudiantil, el reconocimiento de la diversidad, la autoestima, el autoconcepto, la autoaceptación y el desarrollo integral de los estudiantes. En consecuencia, estudiar la igualdad de género desde la educación básica exige comprender cómo los actores sociales significan, viven, reproducen o cuestionan dichas prácticas en el escenario escolar.

La UNESCO (2024) ha insistido en que la igualdad de género en y a través de la educación requiere revisar el acceso, los contenidos, los contextos de enseñanza, las prácticas pedagógicas, los resultados de aprendizaje y las oportunidades de vida y trabajo. De igual modo, UNICEF, Plan International, Transform Education y UNGEI (2021) sostienen que una educación orientada por la igualdad de género debe ir más allá del acceso formal a la escuela, para cuestionar normas, estereotipos y relaciones de poder que afectan las experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes. En el mismo sentido, ONU Mujeres (2024) advierte que los avances globales hacia la igualdad continúan siendo insuficientes, lo que confirma la necesidad de fortalecer acciones educativas desde los primeros niveles de formación.

En correspondencia con lo anterior, la investigación titulada Igualdad de género: una perspectiva teórica desde la educación básica en las instituciones de la zona sur de Barranquilla se orientó a generar constructos teóricos que permitieran comprender la igualdad de género desde la realidad situada de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción. Este escenario escolar resulta pertinente porque en él convergen dinámicas

familiares, culturales, pedagógicas y convivenciales propias del contexto sur de Barranquilla, donde la igualdad de género se manifiesta no solo como contenido normativo, sino como experiencia relacional presente en los discursos, prácticas, interacciones y formas de participación de los actores educativos.

Por consiguiente, el estudio no se limitó a describir la problemática, sino que profundizó en su interpretación a partir de las voces de directivos docentes, docentes y estudiantes, con el propósito de aportar aproximaciones teóricas, principios rectores, propuestas educativas y orientaciones curriculares que fortalezcan una praxis pedagógica cimentada en el respeto, la dignidad humana, la equidad, la justicia social y la valoración de la diversidad. De esta manera, el capítulo presenta el contexto problemático desde una mirada internacional, nacional, regional, local e institucional; posteriormente formula los interrogantes orientadores, los objetivos de la investigación y la justificación del estudio.

Contexto Problemático

La igualdad de género en la educación constituye una problemática de alta relevancia social, pedagógica, ética y científica, debido a que compromete directamente la formación integral de niñas, niños y adolescentes, así como la construcción de comunidades escolares más justas, inclusivas y respetuosas de la dignidad humana. No se trata únicamente de garantizar el acceso formal a la escuela, sino de examinar críticamente las condiciones bajo las cuales se desarrollan las experiencias educativas, las relaciones de convivencia, las prácticas docentes, los discursos institucionales, los materiales curriculares y las representaciones sociales que inciden en la manera como los estudiantes construyen sus concepciones sobre el género, la equidad, la diversidad y la convivencia democrática.

Desde una mirada internacional, la igualdad de género ha sido reconocida como un principio fundamental de los derechos humanos y como una condición indispensable para el desarrollo sostenible. La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 estableció la igualdad y la dignidad como principios universales, mientras que la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer consolidó un marco jurídico internacional orientado a superar prácticas de discriminación histórica contra las mujeres. Posteriormente, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

ubicó la igualdad de género como una prioridad mundial, particularmente en el ODS 5, referido al logro de la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de mujeres y niñas. Asimismo, el ODS 4 plantea la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y el ODS 10 orienta los esfuerzos hacia la reducción de las desigualdades.

En este sentido, la educación se reconoce como un escenario fundamental para desmontar estereotipos, ampliar oportunidades y consolidar relaciones sociales basadas en el respeto, la participación y el reconocimiento. La UNESCO (2024) ha señalado que la igualdad de género en y a través de la educación requiere mejores datos, mejores políticas y mejores prácticas pedagógicas, lo cual implica revisar no solo el acceso al sistema educativo, sino también aquello que ocurre dentro de la escuela: los contenidos que se enseñan, los modelos que se privilegian, las relaciones que se promueven y las formas de participación que se posibilitan. De igual modo, el Informe de Género del Global Education Monitoring Report de la UNESCO (2024) advierte que, aunque existen avances en paridad educativa, persisten desafíos relacionados con estereotipos, bienestar, acceso a tecnologías, permanencia y trayectorias académicas diferenciadas entre niñas y niños.

Por su parte, ONU Mujeres (2024) ha advertido que los avances hacia la igualdad de género continúan siendo insuficientes frente a las metas globales, lo cual exige sostener acciones institucionales, educativas y comunitarias que permitan reducir las brechas existentes. Esta preocupación se articula con los planteamientos de UNICEF, Plan International, Transform Education y UNGEI (2021), quienes sostienen que una educación con enfoque de género debe comprometer todos los componentes del sistema educativo mediante la revisión de estereotipos, normas, prácticas y relaciones de poder que reproducen desigualdades en la escuela y fuera de ella.

Desde el plano teórico, la desigualdad de género ha sido comprendida como una construcción histórica, cultural y social que asigna roles, expectativas y jerarquías diferenciadas a hombres y mujeres. Beauvoir (1949) planteó que la condición femenina no puede explicarse solo desde la biología, sino desde una configuración cultural que históricamente ubicó a las mujeres en posiciones de subordinación. Butler (1990), posteriormente, amplió esta comprensión al señalar que el género no es una realidad fija,

sino una producción social reiterada mediante normas, discursos y prácticas. Estos aportes permiten comprender que la escuela no es neutral frente al género, pues en ella circulan sentidos, símbolos y hábitos que pueden reproducir o cuestionar formas de desigualdad.

En el campo educativo, Freire (1970) ofrece un fundamento decisivo al concebir la educación como práctica de libertad, diálogo y conciencia crítica. Desde esta perspectiva, la escuela no debe limitarse a transmitir contenidos, sino propiciar procesos de reflexión que permitan a los sujetos comprender su realidad y actuar éticamente en ella. Habermas (1987), desde la teoría de la acción comunicativa, permite valorar el diálogo, el entendimiento y el reconocimiento recíproco como condiciones para una convivencia democrática. Morin (2000), a su vez, plantea la necesidad de educar desde la complejidad, reconociendo que los fenómenos humanos no pueden ser explicados desde una sola dimensión, sino desde la articulación entre cultura, subjetividad, sociedad, ética y conocimiento.

Estos referentes resultan fundamentales para comprender que la igualdad de género en la educación básica no puede reducirse a una actividad ocasional, a una conmemoración anual o a un contenido aislado dentro del currículo. Por el contrario, debe asumirse como una dimensión transversal de la vida escolar, presente en las prácticas pedagógicas, en la formación ética y ciudadana, en el lenguaje docente, en la convivencia, en la participación estudiantil, en los proyectos institucionales y en la relación entre escuela y familia. La igualdad de género exige revisar cómo se distribuye la palabra en el aula, qué expectativas se construyen sobre niñas y niños, qué modelos se presentan en los textos escolares, cómo se asignan responsabilidades, cómo se atienden los conflictos y qué oportunidades reales tienen todos los estudiantes para desarrollar sus capacidades.

En este orden de ideas, Nussbaum (2011) plantea que la justicia educativa debe orientarse al desarrollo de capacidades humanas, de tal manera que cada persona pueda desplegar sus potencialidades en condiciones de dignidad. Fraser (2008), por su parte, permite comprender la justicia social desde tres dimensiones: redistribución, reconocimiento y participación. Estas dimensiones son pertinentes para el análisis de la igualdad de género en la escuela, pues no basta con ofrecer las mismas oportunidades formales; también se requiere reconocer las diferencias, superar formas de invisibilización

y garantizar la participación efectiva de los actores educativos en la construcción de ambientes escolares democráticos.

En el ámbito curricular, la problemática adquiere especial relevancia. Los currículos, textos escolares, materiales didácticos y prácticas evaluativas pueden reproducir imaginarios tradicionales sobre lo femenino y lo masculino cuando presentan a los hombres en roles de autoridad, ciencia, liderazgo o fuerza, y a las mujeres en funciones de cuidado, obediencia o dependencia. Blumberg (2008) advirtió que los sesgos de género en los libros de texto constituyen un obstáculo significativo para la igualdad educativa, debido a la subrepresentación de las mujeres y a la permanencia de estereotipos en las imágenes, narrativas y ejemplos escolares. En la actualidad, esta preocupación mantiene plena vigencia, pues los estereotipos continúan incidiendo en las aspiraciones académicas, profesionales y personales de los estudiantes.

En esa misma dirección, Brussino y McBrien (2022), en un estudio publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), señalan que los estereotipos de género continúan influyendo en las experiencias y trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes, al incidir en la manera como construyen sus expectativas, intereses y decisiones académicas. Estas representaciones pueden adquirir especial relevancia en campos tradicionalmente asociados con determinados roles de género, entre ellos las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Esta situación confirma que la igualdad de género no se limita al trato interpersonal, sino que también se expresa en la manera como la escuela contribuye a configurar los proyectos de vida y las posibilidades educativas de niñas, niños y adolescentes.

La formación docente constituye otro eje crítico de la problemática. La literatura reciente ha insistido en que los docentes requieren herramientas conceptuales, pedagógicas y éticas para identificar sesgos, revisar sus prácticas, orientar conversaciones difíciles, mediar conflictos, diseñar estrategias inclusivas y abordar situaciones de discriminación o violencia basada en género. Cuando la formación docente es insuficiente, los educadores pueden reproducir estereotipos sin advertirlo, omitir situaciones relevantes por falta de seguridad conceptual o limitarse a respuestas disciplinarias que no atienden las causas

culturales y convivenciales del problema. Estudios recientes sobre formación docente e igualdad de género sostienen que la incorporación de pedagogías sensibles al género sigue siendo un desafío en los programas de formación inicial y permanente.

En el contexto colombiano, la igualdad de género se encuentra respaldada por un marco normativo amplio. La Constitución Política de 1991 consagra la dignidad humana, la igualdad, el libre desarrollo de la personalidad y la prohibición de toda forma de discriminación. La Ley 115 de 1994 establece que la educación debe formar en el respeto a los derechos humanos, la paz, la democracia, la pluralidad y la equidad. La Ley 1257 de 2008, además, incorpora medidas de sensibilización, prevención y sanción frente a las violencias contra las mujeres, incluyendo responsabilidades institucionales en materia educativa. El Decreto 4798 de 2011 reglamenta aspectos de dicha ley y reafirma la necesidad de adoptar acciones orientadas a garantizar una vida libre de violencias.

Sin embargo, la existencia de normas no garantiza por sí misma la consolidación de prácticas escolares igualitarias. En Colombia persisten brechas de género asociadas a condiciones sociales, económicas, culturales, familiares y territoriales. El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), ONU Mujeres y la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (2022), en el informe Mujeres y hombres: brechas de género en Colombia, documentan la persistencia de desigualdades entre mujeres y hombres en distintas dimensiones de la vida nacional, entre ellas la autonomía económica, el uso del tiempo, la participación, las violencias y el acceso a oportunidades. Esta realidad evidencia que las relaciones de género continúan atravesadas por condiciones estructurales y socioculturales que también inciden en los procesos de socialización de niñas, niños y adolescentes, lo cual confirma que la escuela se encuentra inmersa en un entramado social más amplio.

En el ámbito educativo colombiano, los desafíos no se limitan a la cobertura escolar. Aunque el país ha avanzado en el acceso a la educación formal, las situaciones relacionadas con convivencia, permanencia, discriminación, estereotipos y violencias basadas en género continúan demandando atención pedagógica e institucional. El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2026), mediante la operación estadística Educación Formal (EDUC), presenta información nacional sobre matrícula, docentes, sedes

educativas, jornadas escolares y otras características del sistema educativo, desagregadas, entre otros criterios, por sexo. Esta información permite dimensionar las características del sistema educativo colombiano y aporta elementos para analizar los retos relacionados con inclusión, calidad y permanencia. En consecuencia, el análisis de la igualdad de género debe articularse con las políticas educativas, los proyectos institucionales, la formación docente, las rutas de atención y los procesos curriculares

En el contexto regional del Caribe colombiano, la problemática adquiere características particulares por la persistencia de patrones socioculturales tradicionales, formas familiares jerarquizadas, imaginarios sobre masculinidad y feminidad, así como prácticas comunitarias que pueden condicionar las expectativas sobre el comportamiento, la participación y el proyecto de vida de niñas y niños. En muchos escenarios escolares, estas representaciones se expresan en comentarios cotidianos, bromas naturalizadas, asignación diferenciada de tareas, resistencias frente al enfoque de género, temor a hablar de diversidad, y dificultades para abordar pedagógicamente situaciones de discriminación o conflicto.

En el caso de Barranquilla, el Plan Decenal Distrital de Educación 2018-2028 reconoce la necesidad de fortalecer la calidad educativa, la permanencia, la convivencia y el desarrollo integral de los estudiantes, aspectos que se relacionan directamente con la construcción de ambientes escolares seguros, participativos e incluyentes. No obstante, en el escenario local aún persisten retos asociados a la incorporación sostenida del enfoque de igualdad de género en los planes curriculares, en la formación docente, en los proyectos pedagógicos y en las dinámicas de convivencia escolar. Estos retos no deben interpretarse como fallas aisladas de una institución, sino como expresiones de una problemática social más amplia que atraviesa familia, escuela, comunidad y cultura.

En la zona sur de Barranquilla, donde se sitúa la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, estas tensiones cobran especial importancia por las condiciones socioculturales del territorio, las dinámicas familiares, las realidades económicas, las experiencias convivenciales y las formas de socialización presentes en la comunidad. Allí, la igualdad de género no aparece únicamente como un contenido normativo o curricular, sino como una experiencia cotidiana que se manifiesta en la interacción entre estudiantes,

en la actuación docente, en las expectativas familiares, en los discursos institucionales y en los modos como se reconocen o silencian determinadas situaciones.

En este escenario, la problemática investigada se relaciona con la presencia de vacíos conceptuales sobre el significado de sexo, género, igualdad, equidad, diversidad e inclusión; con la debilidad en la formación docente para abordar estas temáticas desde una perspectiva pedagógica; con la insuficiente transversalización curricular del enfoque de género; con la permanencia de estereotipos en discursos y prácticas escolares; con el temor estudiantil para expresar situaciones de discriminación, burla o malestar; y con la influencia de patrones familiares tradicionales que pueden reforzar visiones rígidas sobre los comportamientos esperados de niñas y niños.

Estos elementos inciden en la convivencia escolar, porque la desigualdad de género no siempre se presenta mediante actos visibles o explícitos, sino también a través de formas sutiles de exclusión, desvalorización, silenciamiento o diferenciación. Así, puede manifestarse cuando una niña evita participar por temor a ser juzgada, cuando un niño es ridiculizado por expresar sensibilidad, cuando se atribuyen determinadas capacidades según el sexo, cuando se restringe la participación en juegos o deportes, cuando se reproducen chistes sexistas, cuando se normalizan comentarios discriminatorios o cuando las familias y docentes no cuentan con suficientes herramientas para orientar el diálogo.

Por tanto, el problema no se limita a la existencia de desigualdades externas a la escuela, sino que involucra la manera como la institución educativa comprende, aborda y reorienta esas desigualdades desde su praxis cotidiana. La escuela, como espacio de socialización, tiene la posibilidad de reproducir imaginarios sociales heredados, pero también de generar experiencias pedagógicas cimentadas en el respeto, la corresponsabilidad, la empatía, la justicia y el reconocimiento del otro. De allí que el estudio de la igualdad de género en educación básica resulte fundamental para fortalecer una cultura escolar donde todos los estudiantes puedan sentirse valorados, escuchados y acompañados en su proceso formativo.

Desde la perspectiva del investigador, la problemática cobra mayor relevancia al observar la distancia existente entre los principios normativos de inclusión e igualdad y las

prácticas concretas que se desarrollan en la vida escolar. Aunque existen discursos institucionales favorables a la equidad, en muchas ocasiones se evidencia falta de seguimiento, escasa claridad conceptual, ausencia de estrategias pedagógicas sistemáticas y posturas diversas entre los actores educativos frente al abordaje del género. A esto se suma el papel de las familias, cuya participación puede favorecer los procesos de igualdad, pero también puede limitar su desarrollo cuando predominan concepciones tradicionales o resistencias frente a estos temas.

En este sentido, la investigación no parte de una mirada sancionatoria sobre la escuela, sino de una intención comprensiva, interpretativa y propositiva. Su interés se centra en develar cómo los actores sociales de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción conciben la igualdad de género, qué experiencias han vivido en torno a ella, qué estrategias pedagógicas se desarrollan, qué factores la favorecen, qué factores la inhiben y qué orientaciones pueden construirse desde la educación básica para fortalecer una praxis pedagógica inclusiva, equitativa y relacional, cimentada en el respeto, la dignidad humana, la justicia social y la valoración de la diversidad. Esta perspectiva se articula con la Teoría Fundamentada, en tanto permite que las categorías emerjan desde las voces, significados y experiencias de directivos docentes, docentes y estudiantes.

De esta manera, el contexto problemático se configura a partir de una tensión central: por un lado, existe un amplio reconocimiento internacional, nacional y local sobre la importancia de la igualdad de género en la educación; por otro lado, persisten vacíos conceptuales, prácticas estereotipadas, debilidades formativas y desafíos curriculares que dificultan su apropiación efectiva en la vida escolar. Esta tensión justifica la necesidad de generar constructos teóricos situados, capaces de explicar cómo se configura la igualdad de género en la educación básica desde las realidades concretas de una institución educativa de la zona sur de Barranquilla.

En consecuencia, la pregunta central que orienta esta investigación se formula de la siguiente manera:

¿Cómo generar constructos teóricos sobre la igualdad de género en la educación básica, a partir de las concepciones, experiencias y prácticas de los actores sociales de la

Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción de la zona sur de Barranquilla?

De esta pregunta central se derivan los siguientes interrogantes específicos:

¿Cómo conciben los actores sociales de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción la igualdad de género en la educación básica?

¿Qué enfoques y estrategias pedagógicas utilizan los docentes para abordar la igualdad de género en el contexto educativo?

¿Qué factores favorecen y qué factores inhiben la igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción?

¿Qué aproximaciones teóricas, principios rectores, propuestas educativas y orientaciones curriculares pueden generarse para fortalecer la igualdad de género desde la educación básica?

Estas preguntas permiten comprender que el problema de investigación no se reduce a describir la existencia de desigualdades, sino que se orienta a interpretar sus sentidos, relaciones, causas pedagógicas, expresiones convivenciales y posibilidades de fortalecimiento institucional. En tal sentido, la investigación aporta una lectura situada de la igualdad de género como fenómeno educativo complejo, construido en la interacción entre sujetos, discursos, prácticas, currículo, familia, cultura escolar y contexto social.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Generar constructos teóricos sobre la igualdad de género en la educación básica, a partir de las concepciones, experiencias y prácticas de los actores sociales de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción de la zona sur de Barranquilla, que orienten las estrategias pedagógicas inclusivas, equitativas y respetuosas de la diversidad.

Objetivos específicos

1. Categorizar en forma jerárquica las concepciones sobre igualdad de género que poseen los actores sociales de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción de la

zona sur de Barranquilla.

2. Develar los enfoques y estrategias pedagógicas utilizadas para abordar la igualdad de género en el contexto educativo.

3. Interpretar los factores que favorecen y los factores que inhiben la igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, en Barranquilla.

4. Teorizar principios rectores, propuestas educativas y orientaciones curriculares que fortalezcan la igualdad de género desde la educación básica.

Con el propósito de evidenciar la correspondencia entre los interrogantes formulados, los objetivos específicos y el alcance analítico de la investigación, se presenta la siguiente tabla de coherencia investigativa. Esta permite visualizar la relación lógica entre las preguntas orientadoras, los propósitos investigativos, el foco de análisis y los productos esperados dentro del proceso de construcción teórica sobre la igualdad de género en la educación básica

Tabla 1

Coherencia entre interrogantes, objetivos y propósito investigativo

Interrogante específico	Objetivo específico	Foco de análisis	Producto esperado
¿Cómo conciben los actores sociales de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción la igualdad de género en la educación básica?	Categorizar en forma jerárquica las concepciones sobre igualdad de género que poseen los actores sociales de la IED Inmaculada Concepción de la zona sur de Barranquilla.	Concepciones, significados, saberes previos, vacíos conceptuales y formas de comprensión sobre igualdad, equidad, género, diversidad e inclusión.	Categorías jerárquicas sobre las concepciones de igualdad de género desde las voces de directivos-docentes, docentes y estudiantes.
¿Qué enfoques y estrategias pedagógicas utilizan los docentes para abordar la igualdad de género en el contexto educativo?	Develar los enfoques y estrategias pedagógicas utilizadas para abordar la igualdad de género en el contexto educativo.	Prácticas pedagógicas, estrategias didácticas, transversalización curricular, formación docente, convivencia escolar y acciones institucionales.	Identificación de enfoques, estrategias pedagógicas y dimensiones curriculares, pedagógicas, gerenciales y convivenciales asociadas al abordaje de la igualdad de género.
¿Qué factores favorecen y qué factores inhiben la igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción?	Interpretar los factores que favorecen y los factores que inhiben la igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción	Factores institucionales, pedagógicos, curriculares, familiares, socioculturales y convivenciales que impulsan u obstaculizan la igualdad de género.	Determinación de factores favorecedores e inhibidores de la igualdad de género en el contexto escolar estudiado.

¿Qué aproximaciones teóricas, principios rectores, propuestas educativas y orientaciones curriculares pueden generarse para fortalecer la igualdad de género desde la educación básica?	Generar aproximaciones teóricas, principios rectores, propuestas educativas y orientaciones curriculares para fortalecer la igualdad de género desde la educación básica.	Integración de categorías emergentes, triangulación de actores sociales, comparación con teoría existente, principios orientadores y proyección curricular e institucional.	Aproximaciones teóricas, principios rectores, propuestas educativas y orientaciones curriculares para fortalecer la igualdad de género desde la educación básica

Nota. Elaborado por el autor a partir de las interrogantes específicas, los objetivos de investigación y el propósito general del estudio.

Como se observa en la tabla anterior, cada interrogante específico guarda correspondencia directa con un objetivo de investigación, un foco de análisis y un producto esperado. Esta relación permite evidenciar la coherencia interna del estudio y orienta el desarrollo posterior de la metodología, el análisis de resultados y la construcción de aproximaciones teóricas sobre la igualdad de género desde la educación básica.

Justificación

La pertinencia de la presente investigación emerge de la necesidad de comprender la igualdad de género en la educación básica como una problemática social, pedagógica, ética, curricular y convivencial, cuya configuración se expresa en las concepciones, experiencias y prácticas de los actores sociales, e incide directamente en la formación integral de niñas, niños y adolescentes. La desigualdad de género no constituye un fenómeno aislado ni exclusivamente normativo, sino una construcción histórica y cultural que se manifiesta en las prácticas escolares, en los discursos familiares, en las expectativas docentes, en los materiales curriculares y en las relaciones cotidianas que configuran la vida institucional. En este sentido, Beauvoir (1949) permite comprender que las desigualdades entre hombres y mujeres han sido producidas históricamente por estructuras sociales que asignan roles diferenciados; mientras que Butler (1990) amplía esta comprensión al señalar que el género se reproduce mediante prácticas, discursos y normas sociales reiteradas.

Desde el campo educativo, Freire (1970) sostiene que la educación debe propiciar conciencia crítica, diálogo y dignificación humana, razón por la cual la escuela no puede permanecer indiferente frente a prácticas que reproducen discriminación, silenciamiento o exclusión. De manera complementaria, Morin (2000) advierte que los problemas humanos

deben ser comprendidos desde la complejidad, articulando dimensiones sociales, culturales, éticas y educativas. Estos referentes permiten justificar la pertinencia de estudiar la igualdad de género desde la educación básica, por cuanto es en la escuela donde se consolidan concepciones, actitudes, hábitos y formas de convivencia que inciden en la construcción de ciudadanía.

Desde el punto de vista científico, esta investigación aporta a la comprensión de la igualdad de género desde una perspectiva situada, cualitativa e interpretativa. Su valor radica en que no se limita a reproducir postulados generales sobre género o inclusión, sino que genera constructos teóricos a partir de las voces, experiencias y significados de los actores sociales de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción de la zona sur de Barranquilla. En este sentido, la intención de esta investigación es la producción de conocimiento educativo desde un contexto escolar concreto, permitiendo interpretar cómo directivos docentes, docentes y estudiantes conciben, viven, reproducen o cuestionan la igualdad de género en la cotidianidad institucional.

Desde la perspectiva teórica, el estudio se justifica porque dialoga con autores que han permitido comprender la relación entre género, poder, reconocimiento y justicia social. Scott (1990) concibe el género como una categoría útil para el análisis histórico y social de las relaciones de poder; Fraser (2008) plantea que la justicia exige articular redistribución, reconocimiento y participación; Nussbaum (2011) sostiene que una sociedad justa debe garantizar el desarrollo de capacidades humanas; y hooks (2021) defiende una educación comprometida con la libertad, la inclusión y la superación de relaciones pedagógicas excluyentes. Estos aportes fortalecen la investigación, al permitir comprender la igualdad de género como una dimensión ética, política, pedagógica y relacional.

Desde el punto de vista pedagógico y curricular, la investigación se justifica porque los currículos, textos escolares, prácticas docentes y formas de evaluación pueden reproducir estereotipos de género si no son revisados críticamente. Blumberg (2008) advierte que los sesgos de género en los libros de texto constituyen un obstáculo para la igualdad educativa, debido a la subrepresentación de las mujeres y a la reproducción de roles tradicionales. En la misma línea, Brussino y McBrien (2022), en un estudio publicado por la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), señalan que los estereotipos de género influyen en las trayectorias académicas y vocacionales de los estudiantes y pueden condicionar sus intereses y decisiones educativas, especialmente en áreas históricamente asociadas con determinados roles de género. Por ello, esta tesis resulta pertinente al proponer orientaciones curriculares y estrategias pedagógicas que permitan fortalecer una educación más equitativa, inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Desde la perspectiva de la formación docente, el estudio adquiere especial atención, pues los educadores son actores centrales en la construcción de ambientes escolares igualitarios. Shulman (1987) destaca la relevancia del saber pedagógico del docente, entendido como una integración entre conocimiento disciplinar, comprensión didáctica y sensibilidad frente al contexto. En esta misma dirección, investigaciones recientes han evidenciado que la incorporación real de pedagogías sensibles al género en la formación docente continúa siendo un desafío. Miralles-Cardona (2025), por ejemplo, analiza la incorporación de la pedagogía con enfoque de género en la formación inicial docente y evidencia la necesidad de fortalecer la autoeficacia del profesorado para desarrollar prácticas educativas más igualitarias.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se justifica por la pertinencia del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y la Teoría Fundamentada para comprender un fenómeno complejo desde las voces de sus protagonistas. Glaser y Strauss (1967) plantean que la teoría puede emerger de los datos cuando el investigador desarrolla un proceso sistemático de comparación constante. Strauss y Corbin (2002) profundizan esta orientación al proponer procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva que permiten construir categorías y relaciones conceptuales desde la información empírica. Por tanto, la metodología asumida resulta coherente con el propósito doctoral de generar constructos teóricos sobre la igualdad de género desde la realidad escolar estudiada.

Desde el punto de vista social, la investigación se justifica porque la igualdad de género constituye una condición necesaria para la construcción de comunidades educativas democráticas, inclusivas y respetuosas de la dignidad humana. La UNESCO (2024) plantea que la igualdad de género en y a través de la educación exige revisar el acceso, los contenidos, las prácticas de enseñanza, los ambientes escolares y las oportunidades de aprendizaje.

Asimismo, UNICEF, Plan International, Transform Education y UNGEI (2021) sostienen que una educación orientada por la igualdad de género debe comprometer todos los componentes del sistema educativo, cuestionando estereotipos, normas y relaciones de poder que producen desigualdad.

Desde la perspectiva del Desarrollo Sostenible, la pertinencia de esta tesis se articula con la Agenda 2030 con el ODS 4, referido a una educación inclusiva, equitativa y de calidad; el ODS 5, orientado a la igualdad de género; y el ODS 10, dirigido a la reducción de las desigualdades. No obstante, ONU Mujeres (2024) advierte que el mundo aún se encuentra rezagado frente al cumplimiento de los compromisos globales con mujeres y niñas, lo cual reafirma la necesidad de fortalecer acciones educativas desde los primeros niveles de formación. Además, aporta contribuciones teóricas a la Línea de Investigación: Educación para el Desarrollo Sostenible.

Desde la perspectiva institucional, la investigación resulta pertinente para la IED Inmaculada Concepción, porque permite comprender las concepciones, prácticas, tensiones y posibilidades que existen alrededor de la igualdad de género en su contexto escolar. Al partir de las voces de los actores sociales, el estudio reconoce que toda propuesta educativa debe surgir del conocimiento situado de la realidad institucional, de sus avances, necesidades, resistencias y potencialidades. En este sentido, los hallazgos de la investigación aportan orientaciones a la revisión curricular, al fortalecimiento de la formación docente, a la convivencia escolar, a la participación estudiantil y a la relación escuela-familia.

Desde el punto de vista práctico, esta investigación ofrece insumos para directivos docentes, docentes, orientadores escolares, estudiantes y familias, al proponer principios rectores, propuestas educativas y orientaciones curriculares que podrían ser incorporadas en proyectos pedagógicos, planes de aula, manuales de convivencia, escuelas de familia y procesos de formación institucional. De esta manera, la tesis no solo tiene valor académico, sino también utilidad pedagógica y social, al ofrecer rutas de comprensión y acción para fortalecer una cultura escolar basada en el respeto, la equidad, el diálogo y la valoración de la diversidad.

Finalmente, la investigación se justifica por su aporte doctoral a la construcción de una teoría sustantiva emergente sobre la igualdad de género desde la educación básica. Esta elaboración teórica no se presenta como una formulación abstracta, sino como una construcción situada que integra las voces de los actores sociales, los fundamentos científicos, los referentes normativos y las necesidades del contexto escolar. En consecuencia, la tesis aporta a la comprensión de la igualdad de género como una construcción pedagógica, ética, curricular, convivencial e institucional, orientada al fortalecimiento de la convivencia democrática, la formación ética y ciudadana, la participación estudiantil, el diálogo escolar, la valoración de la diversidad y la reorientación curricular desde una perspectiva de justicia social. En el ámbito territorial, esta contribución guarda correspondencia con el Plan Decenal Distrital de Educación 2018-2028 de Barranquilla (Concejo Distrital de Barranquilla, 2018), particularmente con sus propósitos relacionados con la calidad educativa, la permanencia, la convivencia y el desarrollo integral de los estudiantes, al aportar referentes teóricos y orientaciones educativas dirigidas al fortalecimiento de ambientes escolares seguros, participativos, inclusivos y respetuosos de la diversidad. Asimismo, la investigación se vincula con la Línea de Investigación Educación Ambiental, Gestión y Desarrollo Sostenible de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en cuanto reconoce que el desarrollo sostenible integra dimensiones sociales, educativas, culturales y éticas asociadas con la equidad, la inclusión, la reducción de las desigualdades y la formación de ciudadanos responsables. Desde esta perspectiva, el estudio se articula con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), particularmente con el ODS 4, referido a una educación inclusiva, equitativa y de calidad; el ODS 5, orientado a alcanzar la igualdad de género; y el ODS 10, dirigido a reducir las desigualdades, situando la igualdad de género como una condición necesaria para avanzar hacia comunidades educativas más justas, inclusivas, democráticas y sostenibles.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

El presente capítulo expone los antecedentes investigativos, los fundamentos teóricos, los referentes conceptuales y el marco legal que sustentan la comprensión de la igualdad de género en la educación básica como un fenómeno social, pedagógico, cultural, curricular y convivencial. Desde la naturaleza cualitativa e interpretativa de esta investigación, el marco referencial no se asume como una estructura cerrada destinada a imponer categorías previas sobre la realidad estudiada, sino como un horizonte de comprensión que orienta la sensibilidad teórica del investigador frente al fenómeno, sin sustituir la emergencia de categorías derivadas de las voces de los actores sociales.

En coherencia con la Teoría Fundamentada, los referentes aquí abordados cumplen una función orientadora y no determinante. Glaser y Strauss (1967) plantean que la teoría debe emerger del contacto sistemático con los datos, a partir de la comparación constante, la codificación progresiva y la integración conceptual. En esta misma línea, Strauss y Corbin (2002) sostienen que el investigador puede dialogar con teorías previas, siempre que estas no alteren la interpretación ni limiten la emergencia de significados procedentes del campo. Por ello, este capítulo ofrece un soporte académico para comprender la igualdad de género, la inclusión, la equidad, la diversidad, el currículo y sus procesos de concreción pedagógica, las teorías de aprendizaje y el marco legal, manteniendo la apertura metodológica necesaria para que el proceso investigativo conserve su carácter emergente

Desde esta perspectiva, el marco referencial se organiza mediante diversos ejes articulados. En primer lugar, se presentan los antecedentes internacionales y nacionales relacionados con la igualdad de género, la inclusión educativa, la formación docente, la prevención de violencias basadas en género y las prácticas pedagógicas orientadas a la equidad. En segundo lugar, se desarrollan los referentes teóricos y conceptuales sobre el fenómeno en estudio, incorporando los estudios de género, la justicia social, la pedagogía crítica, la complejidad, la inclusión educativa y los fundamentos teórico-conceptuales del currículo. En

tercer lugar, se abordan los aspectos técnico-curriculares y las teorías de aprendizaje que permiten comprender cómo se planifican, enseñan, aprenden, reproducen o resignifican las concepciones y prácticas vinculadas con la igualdad de género. Finalmente, se exponen los aspectos legales que sustentan la investigación desde el marco internacional, constitucional, educativo y normativo colombiano.

La pertinencia de esta investigación radica en que la igualdad de género no puede ser comprendida desde una sola disciplina ni desde una mirada exclusivamente normativa. Por el contrario, exige una lectura compleja que articule educación, cultura, familia, currículo, convivencia, participación, subjetividad y contexto social. Morin (2000) advierte que los fenómenos humanos deben ser abordados desde la complejidad, evitando reduccionismos que fragmenten la realidad. Esta mirada resulta esencial para comprender que las desigualdades de género en la escuela no surgen de un único factor, sino de la interacción entre discursos familiares, prácticas pedagógicas, representaciones sociales, materiales curriculares, relaciones de poder y experiencias estudiantiles.

En el campo educativo, Freire (1970) aporta una comprensión crítica de la educación como práctica de libertad, diálogo y conciencia, lo cual permite asumir la igualdad de género como una dimensión ética y formativa de la escuela. Desde esta mirada, queda claro que educar no significa únicamente transmitir contenidos, sino favorecer procesos de reflexión que permitan reconocer situaciones de exclusión, discriminación o subordinación presentes en la vida cotidiana. En sentido complementario, Habermas (1987) aporta ideas para comprender la importancia de la acción comunicativa, el reconocimiento recíproco y el diálogo racional en la construcción de una convivencia democrática. Por tanto, la igualdad de género en la educación básica se relaciona directamente con el potencial de la escuela para promover interacciones basadas en el respeto, la participación y la dignidad humana.

Desde los estudios de género, Beauvoir (1949) afirma que las desigualdades entre hombres y mujeres no tienen un origen meramente biológico, sino histórico y cultural. Butler (1990), por su parte, enriquece esta discusión al señalar que el género se produce mediante prácticas, discursos y normas reiteradas socialmente. Scott (1990) señala que una lectura del género como categoría de análisis de las relaciones de poder, mientras que Fraser (2008)

vincula la justicia social con el reconocimiento, la redistribución y la participación. Estos referentes ofrecen un piso conceptual para interpretar cómo la escuela puede reproducir estereotipos o, por el contrario, favorecer experiencias educativas más incluyentes y equitativas.

Por otra parte, la UNESCO ha señalado que la igualdad de género en educación requiere revisar no solo el acceso, sino también los contenidos, las prácticas de enseñanza, los ambientes escolares y las oportunidades posteriores de aprendizaje y participación. Asimismo, UNICEF, Plan International, Transform Education y UNGEI sostienen que una educación orientada por la igualdad de género debe comprometer todos los componentes del sistema educativo, cuestionando estereotipos, normas y relaciones de poder. De igual forma, la OCDE advierte que los estereotipos de género siguen influyendo en las trayectorias académicas y vocacionales de niñas y niños, especialmente en áreas asociadas culturalmente con lo masculino o lo femenino.

La intención en este capítulo es ofrecer una base de comprensión que ubique la investigación dentro del debate científico, pedagógico y social sobre igualdad de género en educación básica. En consecuencia, los antecedentes y teorías aquí abordados no sustituyen la voz de los informantes, sino que condescienden dialogar posteriormente con los hallazgos emergentes, fortalecer la interpretación y otorgar mayor densidad académica a la interpretación posterior de los hallazgos y a la construcción teórica derivada del proceso investigativo.

Con el propósito de evidenciar la organización interna del marco referencial y su relación con el fenómeno de estudio, se presenta la siguiente tabla de articulación. Esta permite visualizar cómo los antecedentes, los estudios de género y justicia social, la pedagogía crítica y la complejidad, la inclusión educativa, la teoría curricular, los aspectos técnico-curriculares, las teorías de aprendizaje y los aspectos legales orientan la comprensión de la igualdad de género en la educación básica, sin sustituir la emergencia de categorías derivadas del trabajo de campo, en coherencia con la Teoría Fundamentada.

Tabla 2

Articulación del marco referencial con el fenómeno de estudio

Eje del marco referencial	Autores / referentes principales	Función dentro del Capítulo II	Relación con la investigación
Antecedentes internacionales	García (2022), Cebrián (2021), Miralles (2020), Rivero (2020), Lucas-Palacios et al. (2022), Guerrero y Guerrero Puerta (2023), Nkya y Kibona (2024), Miralles-Cardona (2025).	Permiten reconocer tendencias investigativas sobre igualdad de género, formación docente, prevención de violencias, currículo e inclusión educativa en contextos internacionales.	Aportan referentes comparativos para comprender que la igualdad de género en educación básica es una problemática vigente, compleja y de interés científico global.
Antecedentes nacionales	López (2025), Rincón Vega (2023), Pedraza (2022), Montaña Correa (2025), Educapaz (2023), Rodríguez de Luque (2025), Can Guerrero et.al (2024), Fuentes Vásquez (2022).	Contextualizan la igualdad de género en el sistema educativo colombiano, la formación docente, la educación para la paz, las brechas educativas y el currículo.	Permiten ubicar el estudio en la realidad colombiana y reconocer vacíos relacionados con formación docente, transversalización curricular y convivencia escolar.
Estudios de género y justicia social	Beauvoir (1949), Butler (1990), Scott (1990), Fraser (2008), Nussbaum (2011), hooks (2021).	Ofrecen fundamentos para comprender el género como construcción social, cultural, histórica, política y relacional.	Sustentan la interpretación de la igualdad de género como fenómeno vinculado con poder, reconocimiento, dignidad, capacidades humanas y justicia social.
Pedagogía crítica y complejidad	Freire (1970), Habermas (1987), Morin (2000).	Permiten comprender la educación como práctica de diálogo, conciencia crítica, acción comunicativa y lectura compleja de la realidad.	Fortalecen la comprensión de la escuela como escenario de formación ética, convivencia democrática y revisión crítica de los estereotipos de género.
Inclusión educativa	Ainscow y Booth (2002), UNESCO (2024), UNICEF et al. (2021), OCDE (2022).	Amplían la comprensión de la inclusión más allá del acceso, vinculándola con participación, reconocimiento, eliminación de barreras y valoración de la diversidad.	Permiten interpretar la igualdad de género como parte de una educación inclusiva, equitativa y respetuosa de las diferencias.
Teorías de aprendizaje	Morin (2000), Vygotsky (1978), Bandura (1977, 1986), Bronfenbrenner (1979), Bruner (1996).	Explican cómo se construyen, aprenden, reproducen o resignifican concepciones, roles, prácticas y estereotipos de género.	Aportan fundamentos para comprender el aprendizaje social, cultural, ecológico y pedagógico de la igualdad de género en la educación básica.

Teoría curricular	Alba (1998), Torres Santomé (1998), Morgade (2001).	Permiten comprender el currículo como una construcción social y cultural en la que se articulan conocimientos, valores, prácticas, relaciones de poder y aprendizajes explícitos e implícitos. Aportan elementos para analizar el currículo formal y el currículo oculto desde la perspectiva de género.	Sustentan la comprensión de la igualdad de género como un eje transversal del currículo y permiten interpretar cómo contenidos, discursos, prácticas y experiencias escolares pueden reproducir o cuestionar estereotipos y desigualdades de género.
Aspectos técnico-curriculares	Tobón (2013), Shulman (2006).	Orientan la concreción del currículo mediante la planificación pedagógica, selección y organización de contenidos, estrategias didácticas, mediación docente, recursos, evaluación y articulación de los aprendizajes con las necesidades del contexto.	Aportan fundamentos para incorporar la igualdad de género en planes de estudio, planes de aula, proyectos transversales, estrategias pedagógicas y procesos evaluativos, favoreciendo su implementación sistemática y no únicamente mediante actividades ocasionales.
Aspectos legales	Constitución Política de Colombia (1991), Ley 115 de 1994, Ley 1098 de 2006, Ley 1257 de 2008, Ley 1620 de 2013, Decreto 1965 de 2013, Decreto 1421 de 2017, Ley 2216 de 2022, Agenda 2030.	Contextualizan la igualdad de género desde el marco jurídico, educativo, convivencial, inclusivo y de derechos humanos.	Sustentan la responsabilidad institucional de promover ambientes escolares libres de discriminación, violencia y exclusión.

Nota. Elaborado por el autor a partir de los antecedentes, referentes teóricos, conceptuales, curriculares, técnico-curriculares y legales que orientan la comprensión de la igualdad de género en la educación básica

Antecedentes

Los antecedentes constituyen un componente esencial del marco referencial, porque sirven de base para reconocer el estado del conocimiento producido alrededor del fenómeno de estudio, identificar tendencias investigativas, ubicar vacíos científicos y establecer relaciones entre investigaciones previas y la realidad abordada en esta tesis doctoral. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la revisión de antecedentes permite situar el problema dentro de un campo de conocimiento previamente desarrollado, evitando duplicidades y fortaleciendo la pertinencia científica del estudio. De igual manera, Creswell y Creswell (2018) sostienen que la

revisión de investigaciones previas permite comprender cómo ha sido abordado el fenómeno, qué enfoques metodológicos se han utilizado y qué aspectos permanecen abiertos a nuevas interpretaciones.

No obstante, desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, los antecedentes deben ser comprendidos con cautela metodológica. Su función no consiste en anticipar categorías definitivas ni en condicionar el análisis de los datos, sino en ofrecer referentes que amplíen la sensibilidad teórica del investigador. Glaser y Strauss (1967) plantean que la teoría debe emerger de los datos mediante un proceso sistemático de comparación constante, por lo que la literatura previa no debe imponerse como marco explicativo cerrado. En esta misma línea, Strauss y Corbin (2002) señalan que el investigador puede apoyarse en la literatura existente, siempre que esta contribuya a ampliar la comprensión del fenómeno sin limitar la emergencia de categorías provenientes del campo.

En consecuencia, los antecedentes internacionales y nacionales incluidos en este capítulo fueron seleccionados por su relación con cinco núcleos temáticos fundamentales: igualdad de género en educación, formación docente, inclusión educativa, prevención de violencias basadas en género, construcción de identidades y prácticas pedagógicas orientadas a la equidad. Estos núcleos se corresponden con la naturaleza del estudio y permiten establecer un diálogo entre la producción académica previa y la realidad escolar de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción de la zona sur de Barranquilla.

Desde esta lógica, los antecedentes no se presentan únicamente como una revisión descriptiva de estudios previos, sino como un campo de diálogo académico que conduce a reconocer avances, límites y posibilidades para la construcción de conocimiento situado. En tal sentido, Charmaz (2014) afirma que la literatura puede cumplir una función sensibilizadora en los estudios fundamentados, en la medida en que ayuda al investigador a reconocer dimensiones relevantes del fenómeno sin sustituir la interpretación emergente. Igualmente, Bryant y Charmaz (2019) sostienen que la Teoría Fundamentada contemporánea admite el diálogo con investigaciones previas, siempre que este diálogo no restrinja la apertura analítica

del investigador.

Los antecedentes internacionales ofrecen una mirada amplia sobre las formas como la igualdad de género ha sido abordada en distintos sistemas educativos, especialmente en relación con la formación docente, el currículo, las representaciones culturales, las estrategias pedagógicas y la prevención de violencias. Por su parte, los antecedentes nacionales permiten contextualizar la problemática en Colombia, considerando las particularidades del sistema educativo, las tensiones socioculturales, los desafíos de inclusión y las demandas de formación ciudadana desde una perspectiva de equidad. Esta revisión resulta pertinente porque, como plantea Flick (2015), la investigación cualitativa exige comprender el fenómeno dentro de su contexto social, cultural e institucional, atendiendo tanto a las experiencias de los sujetos como a las condiciones que las configuran.

De esta manera, los antecedentes fortalecen la pertinencia científica de la investigación, al demostrar que la igualdad de género en la educación básica continúa siendo una problemática vigente, compleja y necesaria de profundizar desde contextos escolares concretos. Asimismo, permiten reconocer que, aunque existen investigaciones sobre género, inclusión y formación docente, aún se requiere generar constructos teóricos situados que expliquen el cómo se configura la igualdad de género desde las concepciones, experiencias y prácticas de los actores sociales en instituciones educativas de educación básica.

Antecedentes Internacionales

A nivel internacional, el estudio de la igualdad de género en la educación se ha consolidado como una preocupación científica, pedagógica y social de creciente relevancia, debido a que las desigualdades no solo se expresan en el acceso a la escuela, sino también en las prácticas pedagógicas, los materiales curriculares, la formación docente, la convivencia escolar, las representaciones culturales y las oportunidades reales de participación de niñas, niños y adolescentes. En este sentido, los antecedentes internacionales permiten reconocer diversas formas de abordar la igualdad de género desde contextos educativos, culturales e institucionales distintos, ofreciendo referentes que amplían la comprensión del fenómeno sin

imponer categorías previas al proceso de análisis.

Desde la lógica de la Teoría Fundamentada, estos antecedentes se asumen como referentes sensibilizadores que orientan la mirada del investigador, pero no sustituyen las categorías emergentes provenientes del campo. En consecuencia, en los estudios revisados se establece un diálogo entre la literatura científica y la realidad escolar investigada, particularmente en lo relacionado con la formación docente, la prevención de violencias basadas en género, la construcción de identidades, la inclusión educativa, las prácticas curriculares y las estrategias pedagógicas orientadas a la equidad.

En primer lugar, García (2022), en su tesis doctoral titulada Teatro aplicado para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad: un estudio de caso en el ámbito de la formación profesional, desarrollada en la Universidad de Valladolid, España, analizó el teatro aplicado como estrategia pedagógica para prevenir la violencia de género y promover la igualdad entre estudiantes de Formación Profesional y Educación Secundaria Obligatoria. Esta investigación se fundamentó en una metodología cualitativa, con diseño interpretativo-hermenéutico, estudio de caso y técnicas de corte etnográfico, tales como la observación, las entrevistas y el análisis de producciones del alumnado.

Los hallazgos de García (2022) evidencian que el teatro aplicado puede convertirse en una mediación pedagógica significativa para visibilizar microviolencias, promover la empatía, generar diálogo y favorecer la reflexión crítica sobre las relaciones de género. Esta investigación contribuye a la presente tesis doctoral porque hace patente que la igualdad de género requiere estrategias pedagógicas vivenciales, participativas y contextualizadas, capaces de involucrar a los estudiantes en la identificación y problematización de prácticas discriminatorias presentes en la vida cotidiana escolar.

En segundo lugar, Cebrián (2021), en su tesis doctoral El impacto del anime en la igualdad de género: retos y oportunidades para la política cultural, desarrollada en la Universidad de Zaragoza, España, estudió la influencia del anime como fenómeno cultural en la construcción de identidades, roles y estereotipos de género. La investigación empleó una

metodología mixta, articulada con un paradigma crítico, e incorporó encuestas y entrevistas a una muestra amplia de consumidores de anime.

El estudio de Cebrián (2021) permitió identificar que ciertos productos culturales dirigidos a públicos juveniles pueden reproducir imaginarios sexistas, jerarquías simbólicas y representaciones estereotipadas de lo femenino y lo masculino. Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación porque amplía la comprensión de la igualdad de género más allá del currículo formal, al evidenciar que los estudiantes construyen sus concepciones de género a partir de consumos culturales, medios de comunicación, redes simbólicas y discursos sociales que posteriormente ingresan al ámbito escolar.

En tercer lugar, Miralles (2020), en su tesis doctoral Estudio exploratorio de las percepciones, competencias y actitudes de docentes en formación hacia la igualdad de género, realizada en la Universidad de Alicante, España, abordó la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado. La investigación utilizó un enfoque mixto y diseñó instrumentos de medición para analizar las percepciones, competencias y actitudes de estudiantes y docentes en programas de formación inicial.

Los hallazgos de Miralles (2020) evidencian que la formación docente constituye un factor decisivo para la incorporación de la igualdad de género en la práctica pedagógica. Este antecedente aporta directamente a la presente tesis, en tanto permite comprender que las debilidades conceptuales, actitudinales y metodológicas del profesorado pueden limitar la apropiación efectiva de la igualdad de género en el aula. Además, reafirma la importancia de fortalecer programas de formación docente que permitan a los educadores reconocer estereotipos, revisar sus prácticas y diseñar estrategias pedagógicas incluyentes.

En cuarto lugar, Rivero (2020), en su tesis doctoral Aproximación a la construcción del saber pedagógico del docente venezolano en el marco de la Educación Inclusiva, desarrollada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, estudió la construcción del saber pedagógico docente en contextos de educación inclusiva. Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con orientación fenomenológica e

interpretativa, y empleó la Teoría Fundamentada como método de análisis.

Los resultados de Rivero (2020) muestran que el saber pedagógico del docente se construye a partir de experiencias vividas, emociones, prácticas cotidianas y procesos de reflexión sobre el propio que hacer educativo. Este antecedente resulta relevante para la presente investigación porque da base para comprender que la igualdad de género no depende únicamente del conocimiento normativo o conceptual, sino también de la manera como los docentes construyen sentido pedagógico desde su experiencia, su contexto institucional y sus interacciones con los estudiantes.

De manera complementaria, Lucas-Palacios, García-Luque y Delgado-Algarra (2022) desarrollaron el estudio Gender Equity in Initial Teacher Training: Descriptive and Factorial Study of Students' Conceptions in a Spanish Educational Context. La investigación analizó las concepciones de 162 docentes en formación sobre la incorporación del pensamiento feminista y la equidad de género en los programas de educación infantil, primaria y secundaria. Desde un enfoque cuantitativo no experimental, los autores evidenciaron que, aunque los participantes manifestaban cierto conocimiento sobre teoría feminista, persistían confusiones entre igualdad y equidad, así como una presencia limitada de contenidos de género en las guías docentes. Este antecedente fortalece la presente tesis porque se relaciona directamente con los vacíos conceptuales y la formación docente como factores que pueden favorecer o inhibir la igualdad de género en el contexto escolar.

Asimismo, Guerrero y Guerrero Puerta (2023) realizaron una revisión sistemática sobre igualdad de género, educación física inclusiva y formación docente. Los autores revisaron estudios relacionados con la educación física como espacio donde pueden reproducirse desigualdades de género, pero también como escenario pedagógico para promover participación equitativa, motivación y ruptura de estereotipos. Este antecedente resulta acertado para la presente investigación porque debela que la igualdad de género no debe abordarse únicamente desde las asignaturas teóricas, sino también desde los espacios corporales, recreativos, deportivos y convivenciales de la escuela.

En la misma línea, Nkya y Kibona (2024) realizaron una revisión sistemática sobre equidad de género e inclusión social en educación primaria. El estudio identificó 22 investigaciones relevantes y evidenció que las intervenciones orientadas a la formación docente, la participación comunitaria y la revisión curricular pueden contribuir a mejorar el rendimiento académico, reducir la violencia basada en género y fortalecer la inclusión social. Este antecedente contribuye con la presente investigación porque articula tres dimensiones fundamentales para el contexto estudiado: formación docente, currículo y relación escuela-comunidad.

Finalmente, Miralles-Cardona (2025), en el artículo Teaching gender equality in teacher education: ¿does existing practice actually support gender mainstreaming implementation?, publicado en Frontiers in Education, examinó la incorporación de la pedagogía sensible al género en la formación docente de la Universidad de Alicante. El estudio, de tipo descriptivo transversal, trabajó con 161 docentes en formación y evidenció que los contenidos de género se integran de manera moderada, principalmente alrededor de la violencia de género y la igualdad de oportunidades, mientras que los conceptos fundamentales sobre género reciben menor atención. También encontró predominio de métodos tradicionales y la necesidad de revisar currículo, formación del profesorado universitario y compromiso institucional. Este antecedente es altamente oportuno para la investigación, porque demuestra que la formación docente con perspectiva de género continúa siendo un desafío actual y que su debilidad repercute en las prácticas pedagógicas escolares.

Por lo anteriormente dicho, los antecedentes internacionales revisados conducen a identificar seis núcleos relevantes para la presente tesis doctoral: la importancia de las estrategias pedagógicas participativas; la influencia de los productos culturales en la construcción de imaginarios de género; la necesidad de fortalecer la formación docente; la construcción situada del saber pedagógico; la revisión crítica del currículo y los materiales educativos; y la incorporación de la igualdad de género en todos los espacios escolares, incluidos los deportivos, convivenciales y comunitarios. Estos aportes no constituyen categorías cerradas, sino referentes que enriquecen la sensibilidad teórica del investigador y

permiten dialogar posteriormente con las categorías emergentes derivadas del trabajo de campo.

Desde esta perspectiva, los antecedentes internacionales confirman que la igualdad de género en educación básica es un fenómeno complejo que exige abordajes pedagógicos, curriculares, culturales, institucionales y comunitarios. Además, destacan que aún persisten vacíos en la formación docente, en la transversalización curricular y en la apropiación práctica de estrategias para promover la equidad. Por ello, la presente investigación encuentra pertinencia científica al generar constructos teóricos situados desde las concepciones, experiencias y prácticas de los actores sociales de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción de la zona sur de Barranquilla.

Tabla 3. Antecedentes Internacionales

Autor/Año	Universidad / País / Revista	Objetivo	Metodología	Hallazgos	Aporte a la investigación
García (2022)	Universidad de Valladolid, España	Analizar el teatro aplicado para prevenir la violencia de género y promover la igualdad en contextos educativos.	Enfoque cualitativo, diseño interpretativo-hermenéutico, estudio de caso y técnicas etnográficas.	El teatro aplicado permite visibilizar microviolencias de género, promover empatía y generar reflexión crítica.	Aporta estrategias pedagógicas participativas para abordar la igualdad de género desde experiencias significativas.
Cebrián (2021)	Universidad de Zaragoza, España	Analizar la influencia del anime en la construcción de identidades y estereotipos de género.	Metodología mixta, paradigma crítico, encuestas y entrevistas.	Evidencia la persistencia de estereotipos y representaciones sexistas en productos culturales juveniles.	Permite comprender la influencia de la cultura mediática en las concepciones de género de los estudiantes.
Miralles (2020)	Universidad de Alicante, España	Explorar percepciones, competencias y actitudes de docentes en formación hacia la igualdad de género.	Enfoque mixto, diseño y validación de instrumentos de medición.	Se identifica la necesidad de fortalecer la incorporación de la perspectiva de género en la formación inicial docente.	Contribuye al análisis de la formación docente como factor clave para promover igualdad de género en el aula.
Rivero (2020)	UPEL, Venezuela	Comprender la construcción del saber pedagógico docente en el marco de la educación inclusiva.	Enfoque cualitativo, método fenomenológico, Teoría Fundamentada, entrevistas y análisis con ATLAS.ti.	El saber pedagógico se construye desde experiencias vividas, emociones y prácticas cotidianas.	Aporta elementos para comprender cómo los docentes construyen saberes sobre inclusión y equidad desde su contexto.
Lucas-Palacios, García-Luque y Delgado-Algarra (2022)	*International Journal of Environmental Research and Public Health*, España	Analizar concepciones de docentes en formación sobre equidad de género y pensamiento feminista en educación.	Enfoque cuantitativo no experimental, cuestionario, análisis descriptivo y factorial.	Persisten confusiones entre igualdad y equidad, y limitada presencia de contenidos de género en guías docentes.	Fortalece el análisis de los vacíos conceptuales y de la necesidad de formación docente con perspectiva de género.
Guerrero y Guerrero Puerta (2023)	*Societies*, España	Revisar estudios sobre igualdad de género, educación física inclusiva y formación docente.	Revisión sistemática con método PRISMA.	La educación física puede reproducir desigualdades, pero también favorecer participación equitativa si se revisan currículo, materiales y estrategias.	Amplía la mirada hacia espacios corporales, deportivos y convivenciales como escenarios de igualdad de género.
Nkya y Kibona (2024)	*Discover Education*, Tanzania	Sintetizar estudios sobre equidad de género e inclusión social en educación primaria.	Revisión sistemática de literatura; 22 estudios incluidos.	Las intervenciones en formación docente, comunidad y currículo favorecen inclusión, rendimiento y reducción de violencia basada en género.	Aporta una mirada integral sobre escuela, comunidad, currículo y profesorado en educación primaria.
Miralles-Cardona (2025)	*Frontiers in Education*, España	Examinar la incorporación de la pedagogía sensible al género en la formación docente.	Estudio descriptivo transversal con 161 docentes en formación.	Los contenidos de género se integran de forma moderada y predominan métodos tradicionales; se requiere revisión curricular y mayor compromiso institucional.	Refuerza la importancia de la formación docente y de la institucionalización real del enfoque de género.

Antecedentes Nacionales

En el contexto nacional, las investigaciones sobre igualdad de género, inclusión educativa, formación docente, educación para la paz y prevención de violencias han adquirido especial relevancia, debido a las tensiones sociales, culturales, familiares y escolares que atraviesan el sistema educativo colombiano. Si bien el país cuenta con un marco normativo orientado a la igualdad, la convivencia, la inclusión y la protección de derechos, las prácticas pedagógicas cotidianas aún evidencian desafíos relacionados con estereotipos de género, vacíos conceptuales, debilidades en la formación docente, desigualdades curriculares, violencias simbólicas y dificultades para consolidar ambientes escolares equitativos.

Desde la perspectiva de esta investigación, los antecedentes nacionales permiten ubicar el fenómeno de estudio dentro de la realidad educativa colombiana, reconociendo que la igualdad de género no constituye una preocupación exclusivamente internacional, sino una problemática situada que atraviesa los contextos escolares del país. En tal sentido, estos estudios aportan elementos para comprender cómo la escuela colombiana enfrenta el reto de promover relaciones más justas, incluyentes y respetuosas de la diversidad, especialmente en escenarios donde persisten imaginarios tradicionales sobre los roles de género, la autoridad, la familia, la convivencia y la participación estudiantil.

En primer lugar, López (2025) en su investigación doctoral, tuvo como propósito generar una aproximación teórica sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del hacer pedagógico del docente, tomando como caso el Colegio Técnico Vicente Azuero. Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y con método fenomenológico, empleando entrevistas a seis docentes y un proceso de análisis mediante categorización.

Los hallazgos de López (2010) evidencian que los docentes reconocen la importancia de la educación inclusiva y desarrollan estrategias adaptativas; sin embargo, muchas de estas prácticas se realizan de manera empírica, sin suficiente fundamentación conceptual ni acompañamiento formativo. Este antecedente devela que el docente ocupa un lugar central en la construcción de ambientes escolares incluyentes, pero requiere formación permanente, claridad conceptual y herramientas pedagógicas para abordar adecuadamente la igualdad de

género en el aula.

En segundo lugar, Rincón (2023) en su tesis doctoral desarrolló un estudio centrado en mujeres colombianas víctimas de violencia de género. La investigación se fundamentó en el Modelo Sistémico de la Comunicación Humana Interpersonal y analizó las dimensiones intrapersonal y sociocultural de la comunicación. Sus resultados muestran que la violencia de género genera afectaciones comunicativas que limitan la participación social, producen sentimientos de pena, vergüenza y aislamiento, e inciden en la vida cotidiana de las mujeres afectadas.

Este antecedente resulta útil para la presente investigación porque amplía la comprensión de la violencia de género más allá de sus manifestaciones físicas o jurídicas, al evidenciar sus efectos sobre la comunicación, la participación, la subjetividad y la interacción social. En el contexto escolar, estos aportes permiten comprender que las experiencias de discriminación, burla, silenciamiento o temor pueden afectar la manera como los estudiantes expresan sus vivencias, participan en clase y construyen relaciones con sus pares.

En tercer lugar, Pedraza (2022) en su investigación doctoral abordó la relación entre educación para la paz, enfoque de género, autonomía femenina y nuevas masculinidades. Esta investigación se orientó al diseño de una propuesta formativa integral contextualizada para Colombia, con apoyo en revisión documental, análisis diagnóstico y formulación de componentes pedagógicos.

El aporte de Pedraza (2022) se encuentra en la articulación entre educación para la paz y perspectiva de género, al reconocer que la construcción de una cultura escolar democrática requiere revisar las relaciones de poder, los modelos de masculinidad, las prácticas de cuidado, la convivencia y el reconocimiento de las mujeres como personas con derechos. Para la presente tesis, este antecedente es relevante porque permite comprender que la igualdad de género en la educación básica no puede separarse de la formación ética, ciudadana y convivencial, especialmente en un país donde las violencias históricas han incidido en la configuración de las relaciones sociales.

De manera complementaria, Montaña Correa (2025) aborda la equidad de género en la formación inicial docente desde una perspectiva decolonial. La autora sostiene que la formación

docente continúa atravesada por lógicas jerárquicas, dicotómicas y sexistas que inciden en las prácticas pedagógicas. También plantea la necesidad de incorporar una perspectiva histórico-narrativa de género en el currículo y en la identidad docente, con el fin de cuestionar la concepción tradicional de la diferencia en el ámbito educativo. Por consiguiente, enriquece con bases ontoepistemológicas la presente pesquisa porque se relaciona con la debilidad en la formación docente y con la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas más equitativas desde la educación básica.

Asimismo, el documento *El enfoque de género en el Programa Nacional de Educación para la Paz – Educapaz* plantea que la escuela cumple un papel decisivo en la reproducción de estereotipos de género, pero también en la posibilidad de revisar críticamente las relaciones de poder que se configuran en los niveles intrapersonal, escolar y comunitario. El texto destaca que la educación para la paz con enfoque de género debe reconocer las afectaciones diferenciadas que han vivido mujeres, niñas y otros sujetos feminizados en el conflicto armado colombiano, al tiempo que invita a evaluar cómo la socialización escolar incide en la formación de identidades, roles y expectativas de género. Este antecedente aporta a la tesis porque articula escuela, comunidad, paz, género y convivencia, dimensiones centrales en la realidad educativa colombiana.

En el campo de las brechas educativas, Rodríguez de Luque (2025) estudia las diferencias de género en resultados de matemáticas y ciencias, así como la manera como estas brechas se relacionan con el derecho a la educación. Dicha investigación aporta que la igualdad de género no solo debe analizarse desde la convivencia o el currículo oculto, sino también desde los resultados académicos, las expectativas de logro y las trayectorias escolares.

En la misma línea curricular, Can Guerrero et.al (2024) analiza la presencia de contenidos relacionados con género en los procesos formativos y curriculares. Este estudio permite reconocer que la igualdad de género no depende únicamente de la voluntad individual del docente, sino de la forma como los planes de estudio, materiales pedagógicos y orientaciones institucionales incorporan o silencian el enfoque de género. Su aporte a esta tesis se vincula con la necesidad de generar orientaciones curriculares para fortalecer la igualdad de género

Por su parte, Fuentes Vásquez (2022) analiza los avances y desafíos institucionales frente

a la equidad de género, destacando la importancia estratégica de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la necesidad de consolidar acciones sostenidas para reducir brechas en el sistema educativo. Aunque el estudio se sitúa principalmente en educación superior, su aporte resulta útil para esta investigación porque muestra que la igualdad de género requiere institucionalización, seguimiento, voluntad pedagógica y coherencia entre política educativa y práctica cotidiana.

Finalmente, los antecedentes nacionales revisados permiten identificar varios núcleos relevantes para esta tesis doctoral: la importancia del hacer pedagógico docente, la necesidad de fortalecer la formación inicial y permanente del profesorado, la relación entre igualdad de género y educación para la paz, la incidencia de las violencias en la comunicación y participación de los sujetos, la urgencia de revisar los contenidos curriculares y la pertinencia de construir ambientes escolares más incluyentes. Estos elementos no se asumen como categorías cerradas, sino como referentes que enriquecen la sensibilidad teórica del investigador y permiten dialogar posteriormente con las categorías emergentes construidas desde las voces de los actores sociales.

Tabla 4. *Antecedentes Nacionales*

Autor/Año	Universidad / País / Revista	Objetivo	Metodología	Hallazgos	Aporte a la investigación
López (2025)	Colombia. Caso: Colegio Técnico Vicente Azuero	Generar una aproximación teórica sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del hacer pedagógico del docente.	Enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, método fenomenológico, entrevistas a seis docentes y análisis por categorización.	Los docentes reconocen la importancia de la educación inclusiva, pero muchas estrategias son desarrolladas de manera empírica.	Aporta elementos para comprender el papel del docente en la construcción de ambientes escolares incluyentes y equitativos.
Rincón (2023)	Universidad de Alicante. Estudio centrado en mujeres colombianas	Analizar las repercusiones de la violencia de género en la comunicación de mujeres en Colombia.	Investigación apoyada en el Modelo Sistémico de la Comunicación Humana Interpersonal; análisis intrapersonal y sociocultural.	La violencia de género afecta la comunicación, limita la participación social y produce sentimientos de vergüenza, aislamiento y temor.	Permite comprender cómo las experiencias de violencia y silenciamiento pueden incidir en la participación escolar y social.
Pedraza (2022)	Colombia	Diseñar una propuesta de formación integral para la educación para la paz con perspectiva de género.	Investigación proyectiva o de desarrollo, revisión documental, análisis diagnóstico y diseño de propuesta formativa.	La educación para la paz exige revisar las relaciones de género, fortalecer la autonomía de las mujeres y promover nuevas masculinidades.	Articula igualdad de género, convivencia, paz, ciudadanía y formación ética, dimensiones centrales para la educación básica.
Montaña Correa (2025)	*La Manzana de la Discordia*, Universidad del Valle	Analizar la equidad de género en la formación inicial docente desde una pedagogía crítica decolonial.	Revisión teórica y análisis conceptual.	Persisten desigualdades y estereotipos sexistas en la formación docente; se propone una perspectiva histórico-narrativa de género.	Fortalece el análisis sobre formación docente, currículo e identidad profesional desde una perspectiva crítica de género.
Educapaz (2023)	Programa Nacional de Educación para la Paz, Colombia	Presentar orientaciones sobre educación para la paz con enfoque de género.	Documento pedagógico y orientador basado en experiencias del programa.	La escuela puede reproducir estereotipos de género, pero también aportar a la revisión crítica de roles, identidades y relaciones de poder.	Aporta una lectura situada sobre escuela, comunidad, paz, convivencia y enfoque de género.
Rodríguez de Luque (2025)	SciELO Colombia	Analizar brechas de género educativas en Bogotá y su relación con el derecho a la educación.	Estudio sobre brechas de género en resultados académicos de matemáticas y ciencias.	Se evidencian diferencias que permiten analizar la igualdad de género desde el rendimiento, las trayectorias y las oportunidades educativas.	Amplía la comprensión de la igualdad de género hacia los resultados académicos y las trayectorias escolares.
Guerrero (2024)	Revista Investigium IRE	Analizar contenidos curriculares relacionados con perspectiva de género en educación.	Estudio centrado en análisis curricular.	La presencia o ausencia de contenidos de género en el currículo incide en la apropiación pedagógica del enfoque.	Aporta elementos para fundamentar las orientaciones curriculares propuestas en la tesis.
Fuentes Vásquez (2022)	SciELO Colombia	Analizar oportunidades y retos hacia la equidad de género en educación superior.	Estudio académico sobre institucionalización de la equidad de género.	La equidad de género requiere acciones sostenidas, seguimiento institucional y articulación con los ODS.	Permite comprender la importancia de institucionalizar el enfoque de género más allá de acciones aisladas.

Nota. Elaborado por el autor a partir de los antecedentes nacionales revisados

En síntesis, los antecedentes nacionales evidencian que la igualdad de género en la educación colombiana continúa siendo una problemática vigente, compleja y necesaria de abordar desde contextos escolares concretos. Aunque existen avances normativos, investigaciones y propuestas pedagógicas, persisten vacíos en la apropiación institucional, en la formación docente, en la transversalización curricular y en el trabajo articulado con las familias y comunidades.

Referentes teóricos conceptuales sobre el fenómeno en estudio

Los referentes teóricos conceptuales que se presentan en este apartado constituyen un horizonte de comprensión para interpretar la igualdad de género en la educación básica como fenómeno social, pedagógico, cultural, ético, curricular y convivencial. En correspondencia con la naturaleza cualitativa e interpretativa de esta investigación, estos referentes no se asumen como categorías rígidas impuestas al campo, sino como conceptos sensibilizadores que permiten ampliar la mirada del investigador frente a las concepciones, experiencias y prácticas de los actores sociales.

Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, la revisión teórica cumple una función orientadora y no determinante. Glaser y Strauss (1967) sostienen que la teoría debe emerger del análisis sistemático de los datos, mediante el método comparativo constante. Strauss y Corbin (2002), por su parte, reconocen que la literatura previa puede contribuir a la sensibilidad teórica del investigador, siempre que no sustituya la voz de los participantes ni cierre anticipadamente la emergencia de categorías. En este sentido, los referentes aquí abordados permiten dialogar con el fenómeno, pero no reemplazan la construcción conceptual derivada del proceso de codificación abierta, axial y selectiva.

La igualdad de género, como fenómeno educativo, requiere una lectura amplia que articule inclusión, equidad, diversidad, justicia social, formación ciudadana, convivencia democrática y desarrollo humano. Beauvoir (1949) permitió comprender que las desigualdades entre hombres y mujeres no se explican únicamente desde la diferencia biológica, sino desde construcciones históricas, sociales y culturales que han asignado roles y jerarquías diferenciadas. Butler (1990) amplió esta comprensión al plantear que el género se produce y

reproduce mediante discursos, normas y prácticas reiteradas en la vida social. En esta misma línea, Scott (1990) propuso el género como una categoría útil para analizar las relaciones de poder, lo cual resulta pertinente para comprender cómo la escuela puede reproducir o cuestionar estereotipos, desigualdades y formas de exclusión.

Desde la justicia social, Fraser (2008) sostiene que la igualdad exige articular redistribución, reconocimiento y participación. Esta perspectiva es relevante para el contexto educativo, porque la igualdad de género no se limita a ofrecer el mismo acceso formal a la escuela, sino que implica reconocer las diferencias, superar formas de invisibilización y garantizar la participación efectiva de todos los estudiantes en la vida escolar. De manera complementaria, Nussbaum (2011) plantea que el desarrollo humano requiere garantizar capacidades fundamentales para que cada persona pueda vivir con dignidad, participar en la sociedad y desplegar sus potencialidades. Desde esta mirada, la educación básica constituye un escenario decisivo para formar sujetos capaces de reconocerse a sí mismos y reconocer al otro desde el respeto, la equidad y la dignidad humana.

En el campo pedagógico, Freire (1970) concibe la educación como una práctica de libertad, diálogo y conciencia crítica. Su aporte resulta fundamental para esta investigación, porque permite comprender que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también forma modos de pensar, sentir, convivir y actuar frente a las desigualdades. Una educación comprometida con la igualdad de género debe promover la reflexión crítica sobre los estereotipos, los roles impuestos, las formas de discriminación y las relaciones de poder que atraviesan la vida cotidiana. Asimismo, hooks (2021) plantea una pedagogía comprometida con la inclusión, la libertad y la superación de prácticas educativas excluyentes, situando el aula como un espacio donde pueden construirse relaciones más democráticas y humanizantes.

Desde la complejidad, Morin (2000) advierte que los problemas humanos deben analizarse evitando reduccionismos, pues toda realidad social se configura mediante la interacción de múltiples dimensiones. Este planteamiento resulta esencial para estudiar la igualdad de género en la educación básica, ya que las desigualdades no surgen de un solo factor, sino de la articulación entre familia, cultura, escuela, currículo, lenguaje, prácticas docentes, convivencia, medios de comunicación y experiencias personales. En consecuencia, el fenómeno

estudiado demanda una comprensión holística que permita interpretar las relaciones entre sujeto, institución y contexto.

La inclusión educativa constituye otro referente central para comprender el fenómeno. Ainscow y Booth (2002) sostienen que la inclusión implica revisar culturas, políticas y prácticas escolares para responder a la diversidad de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, una escuela inclusiva no se limita a integrar estudiantes al sistema, sino que modifica sus condiciones institucionales para garantizar participación, reconocimiento y aprendizaje. En relación con la igualdad de género, la inclusión permite analizar si las prácticas escolares ofrecen oportunidades reales a niñas, niños y adolescentes, independientemente de los estereotipos asociados al sexo, la identidad, la expresión de género o las expectativas familiares y sociales.

En este sentido, la equidad se diferencia de la igualdad formal, porque reconoce que no todos los sujetos parten de las mismas condiciones ni enfrentan las mismas barreras. Mientras la igualdad se orienta a garantizar derechos y oportunidades para todos, la equidad exige identificar desigualdades históricas, culturales y sociales para generar condiciones que permitan superar dichas desventajas. Por ello, la equidad de género en la educación básica implica revisar prácticas docentes, discursos institucionales, materiales curriculares, participación estudiantil, convivencia escolar y relaciones familia-escuela.

La diversidad se comprende como una condición inherente a la vida humana y escolar. En el aula confluyen estudiantes con historias familiares, trayectorias culturales, formas de expresión, capacidades, intereses, creencias y experiencias distintas. Desde esta mirada, la igualdad de género no busca homogeneizar a los sujetos, sino reconocer sus diferencias sin convertirlas en desigualdad, exclusión o discriminación. La diversidad se vincula, entonces, con la otredad, la alteridad y la unicidad, conceptos que permiten comprender que cada estudiante debe ser reconocido como sujeto de dignidad, derechos y posibilidades.

La literatura reciente confirma la vigencia de estos referentes. La UNESCO (2024) plantea que la igualdad de género en educación debe analizarse no solo desde el acceso, sino también desde los contenidos, las prácticas de enseñanza, los ambientes escolares y las oportunidades futuras de aprendizaje y participación. Desde la dimensión curricular, este

planteamiento implica incorporar la igualdad de género de manera transversal en los planes de estudio, planes de área y de aula, proyectos pedagógicos, materiales educativos, estrategias didácticas y procesos de evaluación, así como revisar críticamente el currículo oculto para identificar estereotipos, lenguajes, roles y prácticas que puedan reproducir desigualdades. En esta perspectiva, el currículo no constituye únicamente una organización de contenidos, sino un espacio pedagógico y cultural desde el cual pueden cuestionarse concepciones tradicionales sobre lo femenino y lo masculino y favorecer experiencias educativas equitativas e inclusivas. Asimismo, UNICEF, Plan International, Transform Education y UNGEI (2021) sostienen que una educación orientada por la igualdad de género debe comprometer todos los componentes del sistema educativo, cuestionando estereotipos, normas y relaciones de poder que reproducen desigualdades. Finalmente, Brussino y McBrien (2022), en un estudio publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), advierten que los estereotipos de género continúan influyendo en las trayectorias académicas y vocacionales de niñas y niños, lo cual reafirma la necesidad de una intervención pedagógica y curricular sistemática desde los primeros niveles de formación.

En consecuencia, los referentes teóricos conceptuales abordados en este capítulo permiten comprender que la igualdad de género en la educación básica no puede reducirse a un contenido curricular, una norma institucional o una estrategia aislada. Se trata de una construcción relacional que atraviesa la vida escolar en sus dimensiones pedagógica, ética, convivencial, curricular, familiar, cultural y social. Desde esta perspectiva, la investigación asume la igualdad de género como un fenómeno complejo que debe ser interpretado desde las voces de los actores sociales y desde las dinámicas concretas de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción de la zona sur de Barranquilla.

De esta manera, inclusión, equidad, diversidad, justicia social, formación docente, convivencia democrática y desarrollo humano se constituyen en referentes que orientan la comprensión del fenómeno, sin sustituir la emergencia de categorías propias del trabajo de campo. Su función consiste en fortalecer la sensibilidad teórica del investigador, permitir el diálogo con la literatura científica y ofrecer un soporte conceptual para interpretar los hallazgos que posteriormente dieron lugar a la construcción de aproximaciones teóricas, principios rectores, propuestas educativas y orientaciones curriculares sobre la igualdad de género desde

la educación básica.

Currículo e igualdad de género en la educación básica

El currículo constituye un referente teórico-conceptual fundamental para comprender la igualdad de género en la educación básica, debido a que no se limita a la organización formal de contenidos, áreas o asignaturas, sino que expresa concepciones educativas, culturales, sociales y axiológicas que orientan aquello que la escuela considera pertinente enseñar, aprender y valorar. Desde esta perspectiva, el currículo constituye un espacio de mediación entre los propósitos educativos, los conocimientos seleccionados, las prácticas pedagógicas y las experiencias formativas que se desarrollan en la vida escolar.

Alba (1998) permite comprender el currículo como una construcción social y cultural vinculada con las tensiones, necesidades y perspectivas de los contextos educativos. Esta concepción resulta pertinente para la investigación, porque posibilita analizar de qué manera la igualdad de género puede incorporarse en los propósitos formativos, contenidos, prácticas pedagógicas y experiencias escolares, reconociendo que las decisiones curriculares no son neutrales, sino que expresan determinadas formas de comprender la sociedad, la cultura y la formación humana.

De manera complementaria, Torres Santomé (1998) aporta la noción de currículo oculto, mediante la cual es posible reconocer que la escuela transmite aprendizajes que no siempre aparecen explícitamente en los planes de estudio. Las formas de distribuir responsabilidades, el lenguaje utilizado, las expectativas diferenciadas hacia niñas y niños, los referentes presentados en los materiales educativos y las maneras de organizar la participación pueden reproducir estereotipos de género aun cuando estos no formen parte del currículo formal. En consecuencia, abordar la igualdad de género desde una perspectiva curricular exige analizar tanto aquello que se declara y planifica como los significados, prácticas y relaciones que se construyen cotidianamente en la escuela.

Asimismo, Morgade (2001) permite comprender que las concepciones sobre lo femenino y lo masculino también se construyen mediante procesos escolares de socialización, por lo cual el currículo interviene en la configuración de identidades, expectativas y relaciones de género. Desde esta perspectiva, la incorporación de la igualdad de género requiere una mirada

transversal que atraviese los contenidos, las estrategias pedagógicas, los materiales educativos, la participación estudiantil, la evaluación y la convivencia escolar, evitando que su tratamiento se reduzca a actividades ocasionales o contenidos aislados.

En su dimensión técnico-curricular, esta perspectiva implica articular la igualdad de género con la planificación educativa, los planes de área y de aula, los proyectos pedagógicos, la selección de contenidos y recursos, las estrategias didácticas y los procesos de evaluación. De esta manera, el currículo se constituye en un referente para analizar cómo la institución educativa puede desarrollar de forma sistemática y sostenida prácticas orientadas a la equidad, la inclusión, el reconocimiento de la diversidad y la justicia social. Estos fundamentos cumplen en la presente investigación una función orientadora y sensibilizadora, sin constituirse en categorías predeterminadas, en coherencia con la lógica emergente de la Teoría Fundamentada.

Inclusión: Desde la perspectiva de igualdad de género en la educación básica

La inclusión, desde la perspectiva de igualdad de género en la educación básica, constituye un referente teórico y pedagógico fundamental para comprender cómo la escuela reconoce, acoge y garantiza la participación de niñas, niños y adolescentes en igualdad de condiciones. En esta investigación, la inclusión no se asume únicamente como acceso al sistema educativo, sino como una construcción relacional que compromete la cultura institucional, las prácticas pedagógicas, el currículo, la convivencia escolar, la participación estudiantil y el reconocimiento de la diversidad.

Desde la lógica de la Teoría Fundamentada, la inclusión se comprende como un concepto sensibilizador que permite orientar la mirada del investigador sin imponer categorías previas al campo. En tal sentido, no se parte de la inclusión como una categoría cerrada, sino como un referente que ayuda a interpretar cómo los actores sociales conciben, viven, reproducen o cuestionan las relaciones de género en la cotidianidad escolar. Glaser y Strauss (1967) señalan que la teoría debe emerger del análisis sistemático de los datos, mientras que Strauss y Corbin (2002) sostienen que la literatura previa puede fortalecer la sensibilidad teórica del investigador, siempre que no sustituya la voz de los participantes. Por ello, la inclusión se aborda aquí como una noción orientadora que dialoga con las categorías emergentes construidas durante el proceso investigativo.

Desde una perspectiva amplia, la inclusión implica reconocer que todos los estudiantes tienen derecho a aprender, participar, expresarse y desarrollarse en ambientes escolares libres de discriminación. Ainscow y Booth (2002) plantean que la inclusión exige revisar las culturas, políticas y prácticas de las instituciones educativas, con el propósito de reducir barreras para el aprendizaje y la participación. Esta mirada resulta pertinente para la igualdad de género, porque permite analizar si la escuela ofrece condiciones reales de participación a niñas y niños, o si reproduce prácticas diferenciadas, estereotipos, silencios o formas de exclusión asociadas al sexo, al género, a las expectativas familiares o a las normas socioculturales.

La UNESCO (2017) ha señalado que la inclusión educativa parte del principio según el cual cada estudiante importa y debe importar por igual, lo que exige reconocer la diversidad no como un obstáculo, sino como una condición constitutiva de la vida escolar. Esta orientación resulta relevante porque desplaza la inclusión desde una visión compensatoria hacia una comprensión más amplia, vinculada con la justicia, la participación, el reconocimiento y la dignidad. Asimismo, la UNESCO (2020), en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción, sostiene que la inclusión en educación debe atender múltiples formas de exclusión relacionadas, entre otras condiciones, con el género, la discapacidad, la pobreza, el origen social, la lengua y la pertenencia étnica, las cuales pueden limitar el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

En este sentido, la inclusión con perspectiva de igualdad de género no significa tratar a todos los estudiantes de manera aparentemente idéntica, sino identificar las barreras que impiden que cada uno participe, aprenda y se desarrolle plenamente. Por ello, la inclusión se vincula estrechamente con la equidad, porque reconoce que las desigualdades históricas, culturales y sociales requieren respuestas pedagógicas diferenciadas, contextualizadas y respetuosas de la dignidad humana. Una escuela puede declarar que trata a todos por igual y, sin embargo, mantener prácticas que asignan responsabilidades distintas a niñas y niños, limitan ciertos liderazgos, reproducen estereotipos o invisibilizan voces estudiantiles.

Desde los estudios de género, Beauvoir (1949) permite comprender que las diferencias entre hombres y mujeres han sido convertidas históricamente en desigualdades mediante roles, expectativas y jerarquías socialmente construidas. Butler (1990), por su parte, plantea que el género se produce mediante prácticas, normas y discursos reiterados. Estos aportes permiten

interpretar que la inclusión en la escuela no se reduce a incorporar estudiantes a un aula común, sino que exige revisar los discursos, símbolos, normas y prácticas que configuran lo que se espera de niñas y niños en la vida escolar.

En correspondencia con lo anterior, Scott (1990) sostiene que el género constituye una categoría útil para analizar las relaciones de poder. Desde esta perspectiva, una escuela inclusiva con enfoque de igualdad de género debe preguntarse cómo se distribuye la palabra en el aula, quiénes ocupan los espacios de liderazgo, qué modelos aparecen en los textos escolares, cómo se asignan las responsabilidades, qué comportamientos son sancionados con mayor severidad y qué expectativas académicas se construyen sobre niñas y niños. De esta manera, la inclusión permite examinar las formas visibles y sutiles mediante las cuales la desigualdad puede mantenerse en la cotidianidad institucional.

La igualdad de género en la educación básica exige, además, revisar la relación entre inclusión y currículo. El currículo no solo transmite contenidos académicos, sino también valores, representaciones, jerarquías y visiones de mundo. Cuando los materiales educativos presentan de manera reiterada a los hombres en roles de liderazgo, ciencia, fuerza o autoridad, y a las mujeres en roles de cuidado, dependencia u obediencia, se reproducen imaginarios que limitan las posibilidades de identificación de los estudiantes. Por ello, un currículo inclusivo con perspectiva de género debe visibilizar aportes diversos, promover referentes equilibrados, revisar el lenguaje, evitar estereotipos y fortalecer la participación de todos los estudiantes en las distintas áreas del conocimiento.

Brussino y McBrien (2022), en un estudio publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), advierten que los estereotipos de género en educación influyen en las decisiones académicas y vocacionales de niñas y niños, especialmente en áreas tradicionalmente asociadas con determinados roles de género. Esta evidencia confirma que la inclusión debe atender no solo la convivencia inmediata, sino también las trayectorias futuras que la escuela contribuye a configurar. En consecuencia, una educación básica inclusiva debe ampliar los horizontes de posibilidad de los estudiantes, evitando que las expectativas sociales limiten sus intereses, capacidades o proyectos de vida.

Desde el punto de vista pedagógico, la inclusión con perspectiva de igualdad de género

requiere docentes capaces de reconocer sesgos, revisar sus prácticas, orientar el diálogo, mediar conflictos y generar experiencias de aprendizaje que promuevan respeto, corresponsabilidad y reconocimiento. Freire (1970) sostiene que la educación debe propiciar conciencia crítica y diálogo, lo cual resulta esencial para que la escuela cuestione prácticas naturalizadas de discriminación o subordinación. hooks (2021), en una línea convergente, concibe el aula como un espacio donde pueden construirse relaciones pedagógicas más libres, participativas y humanizantes.

En el ámbito de la convivencia escolar, la inclusión se expresa en la capacidad institucional para garantizar que todos los estudiantes se sientan valorados, escuchados y protegidos. Esto implica atender burlas, exclusiones, apodos, silencios, temores, comentarios sexistas, restricciones de participación y prácticas diferenciadas que puedan afectar la autoestima, el autoconcepto y la autoaceptación. La inclusión, entonces, no se limita a la presencia física del estudiante en el aula, sino que supone pertenencia, reconocimiento, seguridad emocional y posibilidad real de participación.

Desde esta perspectiva, UNICEF, Plan International, Transform Education y UNGEI (2021) señalan que una educación orientada por la igualdad de género debe involucrar todos los componentes del sistema educativo, cuestionando estereotipos, normas, actitudes y relaciones de poder que producen desigualdad. Este planteamiento resulta pertinente para la educación básica, porque las primeras etapas escolares son decisivas en la construcción de hábitos, valores, lenguajes, formas de convivencia y concepciones sobre lo femenino, lo masculino, la diversidad y la justicia

La inclusión desde la igualdad de género también exige reconocer el papel de la familia y del contexto sociocultural. Los estudiantes no llegan a la escuela como sujetos aislados, sino como portadores de experiencias, creencias, valores y discursos provenientes de sus hogares y comunidades. En muchos casos, los patrones familiares tradicionales pueden reforzar ideas rígidas sobre los comportamientos esperados de niñas y niños. Por ello, la escuela debe promover una relación pedagógica con las familias, no para imponer visiones, sino para generar espacios de diálogo, reflexión y corresponsabilidad en torno al respeto, la equidad y la dignidad humana.

Desde la justicia social, Fraser (2008) permite comprender que la inclusión requiere articular redistribución, reconocimiento y participación. En la escuela, esto significa ofrecer oportunidades equitativas de aprendizaje, reconocer la diversidad de experiencias estudiantiles y garantizar la participación efectiva de niñas y niños en la vida institucional. Nussbaum (2011), desde el enfoque de capacidades, aporta la idea de que la educación debe crear condiciones para que cada persona pueda desarrollar sus potencialidades y vivir con dignidad. En consecuencia, la inclusión con perspectiva de igualdad de género se orienta a que ningún estudiante vea limitado su desarrollo por estereotipos, prejuicios o prácticas escolares excluyentes.

En el contexto de la educación básica, esta perspectiva adquiere especial relevancia porque niñas, niños y adolescentes se encuentran en procesos de construcción de identidad, socialización, autoestima, convivencia y comprensión de normas sociales. Por ello, la inclusión debe propiciar ambientes escolares donde se aprenda a convivir con la diferencia, a reconocer la dignidad del otro, a participar sin temor, a expresar ideas sin discriminación y a cuestionar prácticas que afectan la equidad. Por consiguiente, la escuela inclusiva no borra las diferencias, sino que evita que estas se conviertan en desigualdades.

En consecuencia, la inclusión desde la perspectiva de igualdad de género en la educación básica se comprende como un proceso pedagógico, ético y relacional mediante el cual la institución educativa revisa sus prácticas, reconoce la diversidad, elimina barreras, fortalece la participación y promueve relaciones basadas en el respeto y la dignidad humana. Para esta investigación, dicha comprensión resulta esencial, porque permite interpretar cómo se configuran las concepciones y prácticas de igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, sin perder de vista la emergencia de categorías propias derivadas de las voces de los actores sociales.

De esta manera, la inclusión se constituye en un referente teórico-conceptual que articula igualdad, equidad, diversidad, justicia social, convivencia democrática, formación ciudadana y currículo. Su importancia dentro de la investigación radica en que permite comprender que la igualdad de género no se alcanza únicamente mediante normas, discursos o actividades aisladas, sino mediante una praxis educativa sostenida, reflexiva y corresponsable, expresada tanto en las relaciones escolares como en las decisiones curriculares, pedagógicas y convivenciales que orientan la formación integral de los estudiantes.

Teorías de aprendizaje y su aplicación a la inclusión y equidad de género

Las teorías de aprendizaje constituyen referentes fundamentales para comprender cómo niñas, niños y adolescentes construyen significados, interiorizan normas sociales, reproducen prácticas culturales y resignifican sus concepciones sobre igualdad, equidad, género, diversidad y convivencia. En el contexto de esta investigación, dichas teorías no se asumen como modelos cerrados destinados a explicar de manera anticipada el fenómeno, sino como referentes sensibilizadores que permiten interpretar la relación entre aprendizaje, socialización, cultura escolar, interacción pedagógica y construcción de identidades.

Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, resulta necesario precisar que las teorías de aprendizaje aquí abordadas no sustituyen las categorías emergentes del trabajo de campo. Por el contrario, permiten ampliar la sensibilidad teórica del investigador para comprender cómo los actores sociales construyen sus concepciones sobre igualdad de género en el escenario escolar. Glaser y Strauss (1967) sostienen que la teoría debe emerger del análisis sistemático de los datos mediante la comparación constante; mientras que Strauss y Corbin (2002) reconocen que la literatura previa puede orientar la mirada analítica, siempre que no limite la emergencia de significados provenientes de las voces de los participantes. En consecuencia, las teorías de aprendizaje se incorporan como marcos de diálogo, no como estructuras impuestas al proceso interpretativo.

La igualdad de género en la educación básica no puede comprenderse únicamente desde el plano normativo, jurídico o curricular; también requiere analizar los procesos mediante los cuales los estudiantes aprenden comportamientos, roles, expectativas y formas de relación. En la vida escolar, niñas y niños no solo aprenden contenidos académicos, sino también modos de hablar, participar, liderar, obedecer, cuidar, competir, cooperar, expresar emociones y relacionarse con los demás. En estos aprendizajes cotidianos pueden reproducirse estereotipos de género, pero también pueden generarse experiencias pedagógicas orientadas al respeto, la equidad y la valoración de la diversidad.

Desde esta perspectiva, las teorías de aprendizaje permiten explicar que el género también se aprende socialmente. Butler (1990) plantea que el género se produce mediante prácticas, normas y discursos reiterados, lo cual permite comprender que la escuela participa en la

construcción de sentidos sobre lo femenino, lo masculino, la autoridad, el cuidado, la participación y la convivencia. De manera complementaria, Scott (1990) concibe el género como una categoría útil para analizar relaciones de poder, lo que resulta pertinente para interpretar cómo algunas prácticas pedagógicas pueden reforzar desigualdades o abrir posibilidades para una convivencia más equitativa.

En este sentido, la Teoría de la Complejidad de Morin (2000) ofrece una mirada holística para comprender que la igualdad de género en la escuela no depende de un solo factor, sino de la interacción entre familia, cultura, currículo, lenguaje, prácticas docentes, convivencia, emociones, historia personal y contexto social. La desigualdad de género no surge únicamente de una norma o de una conducta aislada, sino de la articulación de múltiples dimensiones que configuran la experiencia educativa. Por ello, pensar el aprendizaje desde la complejidad permite superar explicaciones reduccionistas y comprender la igualdad de género como un fenómeno relacional, contextual y dinámico.

La Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) resulta igualmente pertinente, porque concibe el aprendizaje como un proceso mediado por la interacción social, el lenguaje y la cultura. Desde esta perspectiva, las concepciones sobre género se construyen en el intercambio con docentes, compañeros, familia y comunidad. La Zona de Desarrollo Próximo permite comprender que los estudiantes pueden avanzar hacia formas más críticas, inclusivas y respetuosas de comprender la igualdad de género cuando cuentan con mediaciones pedagógicas adecuadas, diálogo orientador y ambientes escolares que favorezcan la participación.

El constructivismo social, desde los aportes de Bruner (1996) y Coll et al. (1993), permite comprender que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino sujetos activos en la construcción de significados mediante su interacción con otros y con el contexto sociocultural. Desde esta perspectiva, las concepciones sobre igualdad de género pueden ser revisadas mediante experiencias de aprendizaje colaborativo, análisis de situaciones cotidianas, resolución de problemas, diálogo reflexivo, proyectos de aula y actividades que permitan contrastar los conocimientos y creencias previas con nuevas comprensiones. Este enfoque resulta coherente con una educación inclusiva, porque reconoce el carácter activo y social de la construcción del conocimiento y valora la diversidad de voces presentes en el aula como una

posibilidad para ampliar la comprensión de la igualdad de género

La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977, 1986) aporta elementos centrales para comprender cómo los estudiantes aprenden comportamientos de género mediante observación, imitación, modelamiento y refuerzo. En la escuela, los estudiantes observan cómo los docentes asignan responsabilidades, distribuyen la palabra, corrigen conductas, reconocen liderazgos, reaccionan ante conflictos y utilizan el lenguaje. También observan los comportamientos de sus pares, las expectativas familiares y los modelos presentes en medios de comunicación y redes sociales. Por ello, esta teoría permite interpretar cómo los estereotipos pueden ser aprendidos y reforzados, pero también cómo pueden promoverse modelos de relación más equitativos, respetuosos e inclusivos.

De igual manera, la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979) y los desarrollos posteriores de Bronfenbrenner y Morris (2007) permiten comprender que el aprendizaje y el desarrollo humano están influidos por sistemas interrelacionados. La igualdad de género en la educación básica no depende únicamente del aula, sino de la interacción entre microsistema familiar, escuela, grupo de pares, comunidad, políticas institucionales, medios de comunicación, cultura y momento histórico. Esta teoría resulta especialmente pertinente para la investigación, porque permite comprender que las concepciones de género de los estudiantes emergen de múltiples contextos, y que la escuela debe dialogar con la familia y la comunidad para fortalecer una cultura de equidad.

Estas teorías permiten afirmar que la inclusión y la equidad de género requieren una praxis pedagógica consciente, reflexiva y sostenida. No basta con declarar que todos los estudiantes tienen los mismos derechos; es necesario revisar cómo aprenden a relacionarse, cómo se configuran sus expectativas, qué modelos observan, qué discursos interiorizan y qué oportunidades reales tienen para participar. Ainscow y Booth (2002) sostienen que la inclusión implica revisar culturas, políticas y prácticas escolares para reducir barreras al aprendizaje y la participación. En este sentido, las teorías de aprendizaje permiten identificar que algunas barreras no son visibles de manera inmediata, porque se encuentran naturalizadas en las formas de enseñar, corregir, organizar el aula, distribuir roles y valorar comportamientos.

Desde una mirada pedagógica crítica, Freire (1970) permite comprender que el

aprendizaje no debe reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe favorecer conciencia crítica, diálogo y lectura reflexiva de la realidad. En relación con la igualdad de género, esto implica que la escuela debe propiciar espacios para cuestionar estereotipos, revisar prácticas discriminatorias, reconocer la dignidad del otro y construir relaciones más democráticas. hooks (2021) refuerza esta idea al concebir el aula como un espacio de libertad, participación e inclusión, donde las voces de los estudiantes deben ser reconocidas como parte fundamental del proceso educativo.

La literatura reciente confirma la vigencia de esta articulación. La UNESCO (2024) ha señalado que la igualdad de género en educación exige revisar los contenidos, las prácticas de enseñanza, los ambientes escolares y las oportunidades de aprendizaje. UNICEF, Plan International, Transform Education y UNGEI (2021) plantean que una educación orientada por la igualdad de género debe cuestionar normas, estereotipos y relaciones de poder presentes en todos los componentes del sistema educativo. Asimismo, la OCDE, a través de Brussino y McBrien (2022), advierte que los estereotipos de género influyen en las trayectorias académicas y vocacionales de niñas y niños, lo cual demuestra la necesidad de intervenir pedagógicamente desde los primeros niveles educativos.

En consecuencia, las teorías de aprendizaje aplicadas a la inclusión y la equidad de género permiten comprender que la escuela es un escenario de socialización, mediación y construcción de significados. Allí se aprenden conocimientos, pero también modos de ser, convivir, reconocer, participar y valorar al otro. Por ello, el abordaje de la igualdad de género en la educación básica exige estrategias pedagógicas que integren diálogo, cooperación, modelamiento positivo, análisis crítico del contexto, participación estudiantil, trabajo con familias y revisión permanente de las prácticas institucionales.

Para esta investigación, dichas teorías resultan pertinentes porque contribuyen a interpretar cómo los actores sociales de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción construyen sus concepciones sobre igualdad de género, cómo las prácticas escolares pueden favorecer o inhibir la equidad, y cómo las experiencias pedagógicas pueden fortalecer ambientes inclusivos. Desde esta perspectiva, las teorías de aprendizaje y los referentes curriculares no constituyen un marco cerrado, sino un conjunto de fundamentos

sensibilizadores que dialogan con las categorías emergentes, orientan la comprensión del fenómeno y aportan profundidad conceptual para interpretar tanto los procesos mediante los cuales se construyen las concepciones de género como las decisiones curriculares mediante las cuales estas pueden reproducirse, cuestionarse o resignificarse en la educación básica.

Tabla 5 *Teorías de aprendizaje y referentes curriculares aplicados a la inclusión y equidad de género en la educación básica*

Teoría	Autor principal	Postulado central	Aplicación a la inclusión y equidad de género	Aporte a la investigación
Teoría de la Complejidad	Edgar Morin	La realidad educativa debe comprenderse desde la interrelación de múltiples dimensiones sociales, culturales, éticas, afectivas y cognitivas.	Permite analizar la igualdad de género como fenómeno complejo, configurado por familia, escuela, currículo, cultura, lenguaje y convivencia.	Favorece una lectura integral de los factores que inciden en la igualdad de género en la educación básica.
Teoría Sociocultural	Lev Vygotsky	El aprendizaje se construye mediante la interacción social, el lenguaje y la mediación cultural.	Explica cómo las concepciones sobre género se aprenden en la interacción con docentes, pares, familia y comunidad.	Permite interpretar la influencia de las relaciones escolares en la construcción de significados sobre igualdad de género.
Constructivismo social	Bruner (1996) y Coll et al. (1993)	El conocimiento se construye activamente en interacción con otros y en contextos socioculturales determinados.	Favorece el aprendizaje colaborativo, la reflexión crítica y la resignificación de creencias sobre roles y estereotipos de género.	Fundamenta estrategias pedagógicas participativas para construir una cultura escolar más equitativa.
Teoría del Aprendizaje Social	Albert Bandura	Las conductas se aprenden por observación, imitación, modelamiento, refuerzo y autoeficacia.	Explica cómo los estereotipos de género pueden aprenderse mediante modelos familiares, escolares, mediáticos y sociales.	Permite diseñar estrategias basadas en modelos positivos, lenguaje inclusivo y reconocimiento de conductas equitativas.
Teoría Ecológica de los Sistemas	Urie Bronfenbrenner	El desarrollo humano está influido por sistemas interrelacionados: familia, escuela, comunidad, cultura política y tiempo histórico.,	Permite comprender la igualdad de género como resultado de la interacción entre distintos contextos de socialización.	Aporta una visión integral para vincular escuela, familia y comunidad en la promoción de la igualdad de género.
Perspectiva curricular sociocultural y crítica	*Alba (1998), Torres Santomé (1998), Morgade (2001)*	El currículo constituye una construcción social y cultural que comprende no solo contenidos explícitos, sino también valores, relaciones, prácticas y aprendizajes implícitos presentes en la vida escolar.	Permite analizar cómo el currículo formal y el currículo oculto pueden reproducir o cuestionar estereotipos, roles y desigualdades de género.	Fundamenta la comprensión de la igualdad de género como eje transversal del currículo y permite interpretar contenidos, prácticas, relaciones y experiencias escolares desde una perspectiva de equidad.

Dimensión técnico-curricular	*Tobón (2013) y Shulman (2006)*	La concreción curricular requiere articular propósitos formativos, contenidos, planificación, estrategias pedagógicas, mediación docente, recursos y evaluación en función de las necesidades del contexto.	Orienta la incorporación sistemática de la igualdad de género en planes de área y aula, proyectos pedagógicos, estrategias didácticas, materiales y procesos evaluativos.	Aporta criterios para pasar de actividades ocasionales a una incorporación planificada, transversal y evaluable de la igualdad de género en la práctica educativa.

Nota. Elaborado por el autor a partir de Morin (2000), Vygotsky (1978), Bruner (1996), Coll et al. (1993), Bandura (1977, 1986), Bronfenbrenner (1979), Bronfenbrenner y Morris (2006), Ainscow y Booth (2002), Freire (1970), hooks (2021), Alba (1998), Torres Santomé (1998), Morgade (2001), Tobón (2013), Shulman (2006), UNESCO (2024), UNICEF et al. (2021) y Brussino y McBrien (2022).

Aspectos Legales

Los aspectos legales constituyen un referente fundamental para comprender la igualdad de género en la educación básica desde una perspectiva de derechos, dignidad humana, inclusión, convivencia democrática y protección integral de niñas, niños y adolescentes. En esta investigación, el marco legal no se asume como una categoría que determine de manera anticipada los hallazgos, sino como un horizonte normativo que permite contextualizar las responsabilidades del Estado, la escuela, la familia y la sociedad frente a la garantía de ambientes educativos libres de discriminación, violencia y exclusión.

Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, estos referentes legales no sustituyen las voces de los actores sociales ni imponen categorías previas al proceso analítico. Su función consiste en ofrecer un contexto jurídico que dialoga con las categorías emergentes construidas durante la codificación abierta, axial y selectiva. De esta manera, las normas aquí consideradas permiten comprender la distancia, convergencia o tensión entre los mandatos legales vigentes y las prácticas escolares cotidianas relacionadas con la igualdad de género.

En el plano internacional, la investigación se articula con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la cual reconoce la igualdad y la dignidad como principios esenciales de toda persona. Asimismo, se relaciona con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptada por Naciones Unidas en 1979, que compromete a los Estados a eliminar prácticas discriminatorias contra las mujeres en distintos ámbitos de la vida social, incluido el educativo. De igual forma, la Convención sobre los Derechos del Niño reconoce el derecho de niñas, niños y adolescentes a la educación, a la protección y al desarrollo integral.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible también constituye un referente central para esta investigación, especialmente por su relación con el ODS 4, orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad; el ODS 5, dirigido a alcanzar la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres y niñas; y el ODS 10, referido a la reducción de las desigualdades. Estos objetivos permiten ubicar la igualdad de género en la educación básica como una responsabilidad global, ética y pedagógica, no limitada al cumplimiento formal de normas, sino vinculada con la construcción de sociedades más justas, inclusivas y sostenibles.

La Agenda 2030 establece expresamente el objetivo de asegurar una educación inclusiva y equitativa de calidad y el objetivo de lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas.

En el contexto colombiano, el fundamento constitucional de esta investigación se encuentra en la Constitución Política de 1991. El artículo 1 reconoce a Colombia como un Estado Social de Derecho fundado en el respeto de la dignidad humana. El artículo 13 consagra el derecho a la igualdad y prohíbe toda forma de discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El artículo 44 establece los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, y el artículo 67 reconoce la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social. En consecuencia, la igualdad de género en la educación básica se encuentra directamente vinculada con los principios constitucionales de dignidad, igualdad, protección integral y derecho a la educación.

En materia educativa, la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, constituye un soporte esencial, en cuanto regula el servicio público educativo y orienta la formación integral de los estudiantes. Esta ley establece que la educación debe contribuir al pleno desarrollo de la personalidad, la formación en el respeto a la vida, los derechos humanos, la paz, la democracia, la pluralidad, la justicia, la solidaridad y la equidad. Desde esta perspectiva, la igualdad de género se articula con los fines de la educación colombiana, en tanto contribuye a la formación de sujetos capaces de convivir democráticamente, respetar la diferencia y reconocer la dignidad de todas las personas.

De igual forma, la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, resulta

pertinente porque reconoce a niñas, niños y adolescentes como sujetos titulares de derechos y establece la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad en su protección integral. Este marco normativo fortalece la investigación, dado que la igualdad de género en la educación básica no puede desligarse de la garantía de derechos, la prevención de violencias, la protección frente a tratos discriminatorios y la promoción del desarrollo integral de los estudiantes.

En relación con la prevención de violencias contra las mujeres, la Ley 1257 de 2008 establece normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres. Esta ley resulta relevante para el ámbito educativo porque reconoce la necesidad de adoptar medidas orientadas a eliminar patrones socioculturales que reproducen desigualdad, subordinación o violencia basada en género. En ese sentido, la escuela tiene una responsabilidad pedagógica en la formación de relaciones respetuosas, igualitarias y libres de discriminación.

En desarrollo de la Ley 1257 de 2008, el Decreto 4798 de 2011 reglamenta parcialmente disposiciones relacionadas con el sector educativo y reafirma la necesidad de incorporar acciones de sensibilización, prevención y formación orientadas a superar violencias y discriminaciones contra las mujeres. Este decreto es más pertinente para tu tesis que el Decreto 1290 de 2009, por cuanto se relaciona directamente con educación, prevención de violencia contra las mujeres y eliminación de prácticas discriminatorias en contextos educativos.

Otro referente central es la Ley 1620 de 2013, mediante la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta norma se relaciona de manera directa con la investigación, porque articula convivencia escolar, derechos humanos, derechos sexuales y reproductivos, prevención del acoso escolar, mitigación de violencias y fortalecimiento de ambientes educativos protectores. Por ello, la igualdad de género debe ser comprendida como parte de la convivencia democrática y no como un asunto marginal del currículo.

El Decreto 1965 de 2013 reglamenta la Ley 1620 de 2013 y establece lineamientos para el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, la Ruta de Atención Integral, los comités de convivencia escolar y los ajustes a los manuales de convivencia. Esta disposición

resulta especialmente importante para la presente tesis, porque permite vincular la igualdad de género con la prevención, promoción, atención y seguimiento de situaciones que afectan la convivencia, entre ellas la discriminación, el acoso, la violencia escolar y la vulneración de derechos sexuales y reproductivos.

Desde la perspectiva de inclusión educativa, el Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Aunque su énfasis específico se dirige a estudiantes con discapacidad, su concepción de educación inclusiva aporta a esta investigación porque reconoce la necesidad de valorar la diversidad, eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, y ajustar culturas, políticas y prácticas escolares. En ese sentido, contribuye a una comprensión amplia de la inclusión como principio aplicable a la igualdad de género en la educación básica.

Asimismo, la Ley 2216 de 2022 promueve la educación inclusiva efectiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. Aunque su objeto se centra en una población particular, fortalece el marco legal de la inclusión educativa en Colombia al reafirmar que el sistema educativo debe responder a la diversidad de condiciones, necesidades y trayectorias de los estudiantes. Esta perspectiva resulta coherente con una escuela que reconoce la diversidad y evita que las diferencias se conviertan en exclusión o desigualdad.

La jurisprudencia constitucional también aporta elementos importantes. La Sentencia T-478 de 2015 de la Corte Constitucional, relacionada con el caso de Sergio Urrego, constituye un referente relevante para el ámbito escolar, en cuanto aborda la discriminación por orientación sexual e identidad de género en ambientes educativos y resalta la necesidad de garantizar manuales de convivencia respetuosos de los derechos fundamentales, el libre desarrollo de la personalidad, la dignidad humana y la igualdad. Este precedente permite comprender que la escuela tiene la obligación de prevenir prácticas discriminatorias y de asegurar ambientes educativos seguros, respetuosos y protectores.

En el ámbito institucional, estos referentes legales adquieren sentido en la medida en que orientan la revisión del Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia, los planes de área, los proyectos pedagógicos transversales, las rutas de atención y las estrategias de

formación docente. La igualdad de género en la educación básica no se agota en la existencia de normas, sino que exige una apropiación pedagógica e institucional capaz de traducirse en prácticas concretas de respeto, equidad, participación y reconocimiento.

Por consiguiente, el marco legal colombiano e internacional explícita que la igualdad de género en la educación básica constituye una obligación jurídica, ética y pedagógica. La Constitución, las leyes educativas, las normas de convivencia escolar, las disposiciones sobre prevención de violencias, los referentes de inclusión y la jurisprudencia constitucional conforman un soporte normativo que respalda la necesidad de fortalecer ambientes escolares libres de discriminación y orientados al desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes.

Por lo anteriormente expuesto, los aspectos abordados en este apartado ofrecen un fundamento normativo para comprender la igualdad de género como una dimensión transversal de la educación básica. Sin embargo, desde la Teoría Fundamentada estas normas no se asumen como categorías impuestas, sino como referentes que permiten contrastar el deber ser jurídico con las concepciones, experiencias y prácticas de los actores sociales de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción. De este modo, el marco legal dialoga con los hallazgos emergentes y fortalece la construcción de aproximaciones teóricas, principios rectores, propuestas educativas y orientaciones curriculares orientadas al fortalecimiento de la igualdad de género en la educación básica, desde una perspectiva inclusiva, equitativa, democrática y respetuosa de la diversidad.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de las bases legales:

Tabla 6. *Marco legal relacionado con igualdad de género, inclusión y convivencia escolar en educación básica*

Norma / referente	Contenido central	Relación con la investigación
Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)	Reconoce la dignidad, igualdad y derechos fundamentales de todas las personas.	Fundamenta la igualdad de género como principio universal de dignidad humana.
CEDAW (1979)	Convención para eliminar todas las formas de discriminación contra la mujer.	Sustenta la necesidad de superar prácticas discriminatorias contra mujeres y niñas en la educación.
Convención sobre los Derechos del Niño (1989)	Reconoce derechos de protección, educación y desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.	Fortalece la obligación de garantizar ambientes escolares seguros y protectores.
Agenda 2030 / ODS 4, 5 y 10	Educación inclusiva y equitativa; igualdad de género; reducción de desigualdades.	Articula la tesis con compromisos internacionales de educación, igualdad y desarrollo sostenible.
Constitución Política de Colombia (1991)	Dignidad humana, igualdad, no discriminación, derechos de niños y derecho a la educación.	Ofrece el fundamento constitucional de la igualdad de género en la escuela.
Ley 115 de 1994	Ley General de Educación; formación integral, derechos humanos, democracia, pluralidad y equidad.	Relaciona la igualdad de género con los fines de la educación colombiana.
Ley 1098 de 2006	Código de Infancia y Adolescencia; protección integral y corresponsabilidad.	Reconoce a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos.
Ley 1257 de 2008	Prevención y sanción de violencias y discriminación contra las mujeres.	Sustenta acciones educativas para prevenir violencia basada en género.
Decreto 4798 de 2011	Reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008 en el sector educativo.	Aporta lineamientos para sensibilización y prevención en contextos escolares.
Ley 1620 de 2013	Sistema Nacional de Convivencia Escolar, derechos humanos, educación para la sexualidad y prevención de violencia escolar.	Vincula igualdad de género con convivencia escolar y rutas de atención.
Decreto 1965 de 2013	Reglamenta la Ley 1620 y la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.	Orienta promoción, prevención, atención y seguimiento de situaciones que afectan la convivencia.
Decreto 1421 de 2017	Educación inclusiva para población con discapacidad.	Aporta una comprensión amplia de inclusión, diversidad y eliminación de barreras.
Ley 2216 de 2022	Educación inclusiva y desarrollo integral para estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje.	Refuerza el principio de atención a la diversidad en el sistema educativo.
Sentencia T-478 de 2015	Protección frente a discriminación por orientación sexual e identidad de género en ambientes escolares.	Fundamenta la revisión de manuales de convivencia y ambientes escolares respetuosos de la diversidad.

Nota. Elaborado por el autor a partir de los referentes normativos internacionales y colombianos relacionados con igualdad, inclusión, convivencia escolar, derechos humanos y educación básica.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el recorrido metodológico desarrollado para alcanzar los objetivos de la investigación doctoral titulada Igualdad de género: una perspectiva teórica desde la educación básica en las instituciones de la zona sur de Barranquilla. La investigación se sustentó en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método de Teoría Fundamentada. Su desarrollo metodológico se apoyó en los aportes de Pandit (1996) y Strauss y Corbin (2002), en el Modelo de Procesos de Construcción de la Teoría Fundamentada propuesto por González Rosario (2024) y en el Método Comparativo Continuo de Glaser y Strauss (1967). Esta elección metodológica resultó pertinente porque permitió comprender las concepciones, experiencias y prácticas de los actores sociales en torno a la igualdad de género, desde el escenario natural donde se desarrolla la vida escolar.

La investigación cualitativa, según Creswell y Poth (2023), permite comprender fenómenos sociales complejos desde los significados que las personas construyen en sus contextos de interacción. De igual forma, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que este enfoque resulta adecuado cuando el propósito del investigador es interpretar experiencias, discursos, percepciones y prácticas sociales. En consecuencia, la metodología asumida no se orientó a medir variables ni a verificar hipótesis previamente formuladas, sino a interpretar el fenómeno desde las voces de directivos docentes, docentes y estudiantes de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

Desde esta perspectiva, la Teoría Fundamentada permitió construir categorías, relaciones conceptuales y aproximaciones teóricas a partir del análisis sistemático de la información empírica. Glaser y Strauss (1967) sostienen que la teoría debe emerger de los datos mediante un proceso constante de comparación entre incidentes, conceptos y categorías. Strauss y Corbin (2002), por su parte, proponen procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva que facilitan la integración progresiva de los datos hacia una explicación conceptual del fenómeno estudiado. En este sentido, la metodología adoptada mantuvo coherencia con el propósito

doctoral de generar constructos teóricos sobre igualdad de género desde la educación básica.

Tabla 7
Coherencia metodológica de la investigación

Elemento metodológico	Decisión asumida en la investigación	Fundamentación	Coherencia con el estudio
Paradigma	Paradigma interpretativo.	Permite comprender los significados construidos por los actores sociales en torno a la igualdad de género.	Es coherente con el propósito de interpretar concepciones, experiencias y prácticas escolares.
Enfoque	Enfoque cualitativo.	Favorece el análisis profundo de discursos, percepciones, vivencias y relaciones sociales.	Permite estudiar la igualdad de género como fenómeno situado, complejo y relacional.
Método	Teoría Fundamentada.	Facilita la construcción de categorías y teoría sustantiva a partir de los datos.	Responde al objetivo general de generar constructos teóricos desde la realidad escolar investigada.
Procedimiento analítico	Método Comparativo Continuo.	Permite comparar incidentes, códigos, categorías y relaciones emergentes durante todo el proceso.	Garantiza que las categorías no sean impuestas, sino derivadas del análisis sistemático de la información.
Técnicas de recolección	Entrevistas, observación participante y revisión documental.	Posibilitan recoger información desde distintas fuentes y perspectivas.	Favorecen la triangulación entre voces, prácticas, documentos y postura del investigador.
Informantes clave	Directivos-docentes, docentes de aula y estudiantes.	Son actores directamente vinculados con la vida escolar, la convivencia y las prácticas pedagógicas.	Permiten comprender el fenómeno desde diferentes niveles de experiencia institucional.
Análisis de la información	Codificación abierta, axial y selectiva; elaboración de memos.	Permite construir categorías, establecer relaciones y consolidar una teoría sustantiva.	Asegura trazabilidad entre datos, interpretación, categorías y construcción teórica.
Criterios de rigor	Credibilidad, transferibilidad, dependibilidad y confirmabilidad.	Fortalecen la calidad científica de la investigación cualitativa.	Aportan transparencia, consistencia y legitimidad al proceso investigativo.
Ética investigativa	Consentimiento informado, confidencialidad, anonimato y respeto por los participantes.	Protege la dignidad, autonomía y seguridad de los actores sociales.	Es indispensable por tratarse de una investigación con docentes y estudiantes en contexto educativo.

Nota. Elaborado por el autor a partir del diseño metodológico de la investigación, los fundamentos de la Teoría Fundamentada apoyada en el Método Comparativo Continuo.

En relación con la calidad metodológica de la Teoría Fundamentada, Charmaz y Thornberg (2021) destacan la necesidad de desarrollar procesos analíticos rigurosos, coherentes y transparentes, sustentados en una relación sólida entre los datos empíricos, las categorías construidas y la explicación teórica resultante. Desde esta perspectiva, la calidad de la investigación no depende únicamente de la aplicación de procedimientos técnicos, sino también de la consistencia analítica, la reflexividad del investigador y la capacidad de demostrar cómo la teoría construida se encuentra fundamentada en los datos.

Paradigma de sustentación de la investigación

Debido a las características del objeto de estudio, esta investigación se enmarca ontológica y epistemológicamente en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, y se utilizó la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), apoyándose en el Método Comparativo Continuo (MCC).

Esta orientación paradigmática es pertinente, por cuanto la igualdad de género en la educación básica no se asume como una realidad única, objetiva y externa al sujeto, sino como una construcción social configurada por las concepciones, experiencias, significados y prácticas de los actores sociales. En tal sentido, el paradigma interpretativo permite comprender la realidad educativa desde la perspectiva de quienes la viven cotidianamente, reconociendo que los fenómenos sociales se construyen en contextos históricos, culturales e institucionales específicos.

Desde esta mirada, el interés de la investigación no se centró en medir variables ni en comprobar hipótesis previamente formuladas, sino en interpretar las formas como directivos docentes, docentes y estudiantes comprenden, significan y expresan la igualdad de género en el escenario escolar. Por ello, el enfoque cualitativo permitió acceder a las voces de los participantes, a sus experiencias y a los sentidos que atribuyen a las relaciones de género, la convivencia, la inclusión, la equidad y la diversidad en la educación básica.

La Teoría Fundamentada, como método de investigación, resultó coherente con este propósito, en tanto posibilitó construir categorías y relaciones conceptuales a partir de los datos obtenidos en el campo. De acuerdo con Glaser y Strauss (1967), el Método Comparativo

Continuo permite comparar incidentes, discursos, códigos y categorías durante todo el proceso analítico, favoreciendo la construcción de las categorías emergentes, de forma progresiva para lograr una comprensión teórica del fenómeno estudiado. En correspondencia con Strauss y Corbin (2002), la codificación abierta, axial y selectiva condujo a organizar, relacionar e integrar los hallazgos hasta generar una aproximación que sirva de insumo para elaborar constructos teóricos sobre la igualdad de género desde la educación básica.

En consecuencia, el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo, la Teoría Fundamentada y el Método Comparativo Continuo se articularon como una ruta metodológica coherente para comprender la igualdad de género desde la realidad situada de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción de la zona sur de Barranquilla, atendiendo a las voces de los actores sociales y al carácter emergente del conocimiento construido.

Fundamentación ontológica

Esta investigación se sustenta en la comprensión de la realidad como múltiple, dinámica, contextual y construida socialmente por los sujetos en interacción. Desde esta perspectiva, la igualdad de género en la educación básica no se asume como una realidad única, homogénea o externa a los actores sociales, sino como un fenómeno que se configura a partir de las concepciones, experiencias, discursos, prácticas y relaciones que emergen en el escenario escolar.

En este sentido, la realidad investigada se expresa de manera diversa según la posición, vivencia y participación de cada actor social. Para los directivos docentes, la igualdad de género puede estar vinculada con la gestión institucional, la convivencia escolar y el cumplimiento de lineamientos normativos; para los docentes, puede relacionarse con las prácticas pedagógicas, el currículo, la formación y el manejo de situaciones en el aula; mientras que, para los estudiantes, puede manifestarse en experiencias de trato, participación, reconocimiento, respeto, exclusión o convivencia con sus pares.

Esta postura ontológica se corresponde con el paradigma interpretativo, en cuanto reconoce que los fenómenos sociales no existen al margen de los significados que los sujetos les atribuyen. Guba y Lincoln (1994) sostienen que, desde una ontología relativista, la realidad se construye mediante múltiples interpretaciones situadas. De igual manera, Denzin y Lincoln (2023) señalan que la investigación cualitativa atiende los fenómenos humanos en sus contextos naturales, procurando comprender los sentidos que las personas producen en sus mundos sociales.

Por consiguiente, la igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción fue comprendida como una realidad situada, compleja y relacional, construida en la interacción entre escuela, familia, cultura, currículo, convivencia y experiencia personal. Esta comprensión ontológica resultó coherente con la Teoría Fundamentada, porque permitió que las categorías emergieran desde las voces de los actores sociales y no desde una definición previamente cerrada del fenómeno.

Fundamentación epistemológica

Esta investigación se orienta hacia la construcción interpretativa del conocimiento a partir de la interacción entre el investigador, los actores sociales, el contexto educativo y los datos generados durante el proceso investigativo. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como una verdad absoluta descubierta desde fuera del fenómeno, sino como una comprensión construida mediante el diálogo, la interpretación, la comparación constante y el análisis sistemático de la información.

En correspondencia con el paradigma interpretativo, la producción de conocimiento se generó a partir de las concepciones, experiencias y prácticas expresadas por directivos docentes, docentes y estudiantes acerca de la igualdad de género en la educación básica. Por ello, las voces de los participantes constituyeron una fuente fundamental para comprender cómo se significa, se vive, se reproduce o se cuestiona la igualdad de género en la cotidianidad escolar.

Crotty (1998) plantea que el conocimiento en las ciencias sociales se construye desde la relación entre sujeto, significado y contexto. En esta misma línea, Charmaz (2014) sostiene que, en la Teoría Fundamentada, las categorías no aparecen de forma mecánica, sino que se construyen mediante la interacción analítica entre los datos, los participantes y el investigador. Asimismo, Strauss y Corbin (2002) explican que el proceso de codificación permite identificar conceptos, propiedades, dimensiones y relaciones que favorecen la construcción teórica desde la información empírica.

En consecuencia, el investigador asumió una epistemología constructiva e interpretativa, en la cual el conocimiento sobre la igualdad de género emergió del diálogo entre los datos obtenidos en el campo, la sensibilidad teórica del investigador y el proceso sistemático de comparación constante. Esta postura permitió construir una comprensión situada del fenómeno, respetando la naturaleza emergente de la Teoría Fundamentada y sin considerar categorías previas al análisis.

Fundamentación axiológica y teleológica

Esta investigación se encuentra orientada por valores como la dignidad humana, la igualdad, la equidad, la justicia social, la inclusión, el respeto por la diversidad, la convivencia democrática y la corresponsabilidad educativa. Estos valores resultan esenciales, debido a que la igualdad de género en la educación básica no constituye solamente un objeto de estudio académico, sino una problemática ética, pedagógica y social que incide en la formación integral de niñas, niños y adolescentes.

Desde esta perspectiva, el proceso investigativo exigió una actitud ética frente a los participantes, sus discursos, sus experiencias y sus formas de comprender la realidad escolar. Por ello, la investigación procuró garantizar el respeto por la voz de los actores sociales, la confidencialidad de la información, el trato digno, la no estigmatización y la interpretación cuidadosa de los datos. En la investigación cualitativa, los valores del investigador no desaparecen del proceso, sino que deben ser reconocidos reflexivamente para asegurar coherencia, transparencia y rigor ético (Creswell y Poth, 2023).

En este mismo sentido, Freire (1970) permite comprender la educación como práctica de libertad, diálogo y humanización, lo cual se articula con la necesidad de promover relaciones escolares basadas en el respeto, la equidad y la conciencia crítica. Nussbaum (2011), desde el enfoque de capacidades, sostiene que una sociedad justa debe crear condiciones para que cada persona pueda desarrollar sus potencialidades y vivir con dignidad. Estos aportes fundamentan axiológicamente la investigación, al reconocer que la igualdad de género en la escuela está vinculada con el desarrollo humano, la justicia educativa y la formación ciudadana.

La fundamentación teleológica se relaciona con la finalidad de la investigación: generar constructos teóricos sobre la igualdad de género en la educación básica, desde las concepciones, experiencias y prácticas de los actores sociales. Esta finalidad no se orientó únicamente a describir una problemática, sino a comprenderla en profundidad para aportar aproximaciones teóricas, principios rectores, propuestas educativas y orientaciones curriculares que contribuyan al fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas, equitativas y respetuosas de la diversidad.

De esta manera, la dimensión axiológica orientó el sentido ético del estudio, mientras que la dimensión teleológica definió su propósito formativo y científico. Ambas dimensiones se integraron en una investigación que reconoce la igualdad de género como un compromiso educativo con la dignidad humana, la convivencia democrática y la construcción de ambientes escolares más justos.

Fundamentación Retórica

Esta investigación se relaciona con la forma como se construye, organiza y comunica el discurso científico producido durante el proceso investigativo. En coherencia con el enfoque cualitativo y la Teoría Fundamentada, en la escritura del informe se asumió un carácter interpretativo, analítico, argumentativo y reflexivo, orientado a presentar con claridad la relación entre las voces de los actores sociales, el análisis del investigador y la construcción progresiva de categorías.

Desde esta perspectiva, la retórica no se limita al estilo de redacción, sino que constituye una dimensión fundamental de la producción de conocimiento. En la investigación cualitativa, escribir implica ordenar los hallazgos, mostrar el proceso interpretativo, articular datos y teoría, y permitir que el lector comprenda cómo se construyó la explicación del fenómeno. Richardson y St. Pierre (2005) sostienen que la escritura cualitativa forma parte del proceso de indagación, porque permite pensar, organizar e interpretar la realidad estudiada.

En correspondencia con lo anterior, Creswell y Poth (2023) señalan que la escritura cualitativa debe orientar al lector a reconocer el contexto, las experiencias de los participantes y la interpretación construida por el investigador. Charmaz (2014), desde la Teoría Fundamentada, destaca la importancia de mantener cercanía con los datos mediante citas, memorandos, comparaciones y descripciones analíticas que evidencien el proceso de construcción categorial.

Por ello, en esta investigación el discurso metodológico y analítico se mantuvo una escritura clara, coherente y reflexiva, evitando presentar los resultados como afirmaciones aisladas. La intención fue construir una narrativa científica que mostrara la emergencia de categorías, las relaciones entre los datos, la interpretación del investigador y el diálogo con los

referentes teóricos. De este modo, la fundamentación retórica contribuyó a comunicar el proceso investigativo con rigor, sensibilidad y coherencia metodológica.

Método de investigación

La presente investigación asumió como método la Teoría Fundamentada, por cuanto permitió construir una explicación teórica sobre la igualdad de género en la educación básica a partir de las concepciones, experiencias, prácticas e interacciones de los actores sociales. Este método resultó pertinente debido a que el propósito del estudio no fue comprobar hipótesis previamente establecidas, sino generar constructos teóricos emergentes desde los datos obtenidos en el escenario escolar.

En cuanto a su orientación procedimental, la investigación se adscribió principalmente a los procedimientos analíticos desarrollados por Strauss y Corbin (2002), particularmente mediante la codificación abierta, axial y selectiva, a través de las cuales se identificaron conceptos, propiedades, dimensiones y relaciones entre categorías. De la formulación originaria de Glaser y Strauss (1967) se asumió el Método de Comparación Continua como eje transversal del análisis, mediante la contrastación permanente entre datos, códigos, conceptos y categorías durante el proceso de construcción teórica.

Asimismo, el desarrollo metodológico se organizó a partir de los aportes de Pandit (1996) y del Modelo de Procesos de Construcción de la Teoría Fundamentada de González Rosario (2024), que permitió estructurar de manera sistemática las fases y pasos seguidos desde el diseño de la investigación hasta la consolidación de la teoría sustantiva emergente. De manera complementaria, se retomaron aportes de Charmaz (2014) relacionados con la reflexividad del investigador, la sensibilidad frente a los datos, la elaboración de memorandos analíticos y la flexibilidad del proceso investigativo, sin asumir integralmente la vertiente constructivista de la Teoría Fundamentada propuesta por esta autora.

En consecuencia, la articulación metodológica asumida permitió comprender la igualdad de género como un fenómeno educativo complejo, situado y relacional, construido en la cotidianidad escolar mediante discursos, prácticas pedagógicas, relaciones convivenciales, experiencias estudiantiles, actuaciones docentes y dinámicas institucionales. La aplicación articulada de la codificación abierta, axial y selectiva, el Método de Comparación Continua y

el proceso progresivo de integración teórica permitió avanzar desde los datos empíricos hacia la configuración de categorías y relaciones conceptuales que sustentaron la teoría sustantiva emergente.

Enfoque de investigación

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, debido a que se quiere comprender en profundidad los significados que los actores sociales atribuyen a la igualdad de género en la educación básica. Este enfoque permitió acceder a las percepciones, experiencias, discursos y prácticas de directivos docentes, docentes y estudiantes, reconociendo que el fenómeno investigado no podía ser reducido a mediciones cuantitativas ni a relaciones causales predeterminadas.

Creswell y Poth (2023) sostienen que la investigación cualitativa se orienta a comprender problemas humanos y sociales desde la perspectiva de los participantes, atendiendo al contexto donde se producen sus experiencias. De igual manera, Flick (2022) señala que este enfoque resulta pertinente cuando se requiere interpretar significados, prácticas y procesos sociales en escenarios naturales. En consecuencia, la investigación cualitativa permitió aproximarse a la vida escolar como espacio donde se construyen, reproducen o cuestionan concepciones sobre género, equidad, inclusión, diversidad y convivencia.

Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo fue coherente con la Teoría Fundamentada, porque facilitó la recolección de información amplia, flexible y significativa, necesaria para construir categorías emergentes. La riqueza de las voces de los participantes permitió identificar sentidos, tensiones, coincidencias, diferencias y relaciones conceptuales asociadas con la igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

Escenario de la investigación

El escenario seleccionado fue la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, emplazada en la zona sur de Barranquilla, dentro de la localidad metropolitana. Dicha institución cuenta con una matrícula aproximada de 850 estudiantes, de los cuales un 55% está conformada por niñas y mujeres adolescentes. La oferta educativa se distribuye en jornadas diurna, vespertina y nocturna, e incluye, para un grupo específico de estudiantes, la implementación de una metodología educativa flexible, adaptada a sus requerimientos

particulares. El cuerpo docente está integrado por 32 profesionales de la educación, con una participación de mujeres docentes que alcanza el 60% del total.

Por otra parte, el contexto socioeconómico de la comunidad educativa está caracterizado por condiciones de pobreza, con una economía predominantemente informal. Según la base de datos del colegio, la mayoría de las y los estudiantes se encuentran bajo la custodia de familiares que suplen el rol parental. En particular, un 45% de los estudiantes viven con sus abuelos, un 35% con uno de sus padres y un 10% con otros familiares, como tíos o parientes cercanos que tienen a su cargo a infantes y adolescentes.

En términos de comportamiento, los estudiantes enfrentan retos asociados tanto a su identidad y orientación sexual como a la precariedad de sus condiciones económicas. Además, se observa la presencia de comportamientos conflictivos y, en algunos casos, actos violentos que reflejan las dificultades del contexto. Estos factores no solo impactan el desarrollo de los estudiantes, sino que influyen en las dinámicas de aprendizaje y en la construcción de relaciones interpersonales dentro de la institución.

Por consiguiente, la composición y características de esta comunidad educativa plantean un escenario relevante para el estudio de la igualdad y equidad de género. El análisis se centrará en comprender cómo los factores sociales, económicos y familiares afectan las percepciones y prácticas relacionadas con la igualdad de género entre los docentes, estudiantes y sus familias, lo cual permitirá en forma prospectiva el diseño de estrategias educativas inclusivas y aplicables a este contexto particular.

Informantes clave

Esta investigación doctoral se orientó a comprender la igualdad de género en el ámbito de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción. Para ello, se identificaron como informantes clave a docentes, estudiantes y directivos-docentes, quienes aportaron perspectivas diferenciadas sobre las concepciones, experiencias y prácticas relacionadas con el género en el contexto escolar.

En la investigación cualitativa, los informantes clave son seleccionados por su capacidad para aportar información significativa, profunda y pertinente sobre el fenómeno investigado. Patton (2015) sostiene que la selección intencional de participantes permite acceder a sujetos

que poseen experiencias relevantes para comprender el problema de estudio. De igual manera, Martínez Miguélez (2006) plantea que en los estudios cualitativos la riqueza de la información depende más de la profundidad y pertinencia de los informantes que de la cantidad numérica de participantes.

Desde la Teoría Fundamentada, la selección de informantes también se relaciona con el proceso de construcción progresiva de categorías. Strauss y Corbin (2002) explican que el investigador puede orientar la búsqueda de información conforme emergen nuevos conceptos y relaciones durante el análisis. En tal sentido, los informantes clave permitieron acceder a concepciones, experiencias y prácticas diferenciadas, necesarias para comprender el fenómeno desde una perspectiva institucional, pedagógica y estudiantil.

Los docentes fueron actores fundamentales en la investigación, ya que sus prácticas, discursos, creencias y decisiones pedagógicas influyen en la manera como la igualdad de género se integra o se limita en el currículo, en las actividades escolares y en las interacciones cotidianas con los estudiantes. Desde su rol, los docentes ofrecieron información relevante sobre los desafíos, resistencias, posibilidades y necesidades formativas que se presentan al abordar la igualdad de género en el aula.

Los estudiantes, por su parte, aportaron una perspectiva directa sobre la manera como se vive la igualdad de género en la cotidianidad escolar. Sus experiencias, expectativas y percepciones permitieron comprender situaciones relacionadas con la participación, el trato, la convivencia, los estereotipos, las barreras y las oportunidades que se presentan en la institución educativa. Su voz resultó esencial, debido a que son sujetos centrales del proceso formativo y viven de manera inmediata las dinámicas escolares asociadas con el género.

Los directivos-docentes también constituyeron informantes clave, debido a su responsabilidad en la orientación institucional, la gestión de la convivencia escolar, la implementación de políticas educativas, el seguimiento de situaciones convivenciales y la toma de decisiones relacionadas con el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia, las rutas de atención y las estrategias pedagógicas institucionales. Su participación permitió comprender cómo se aborda la igualdad de género desde la gestión escolar, la normatividad institucional, los procesos de acompañamiento y la organización de acciones orientadas a

favorecer ambientes educativos inclusivos, equitativos y respetuosos de la diversidad.

En otro orden de ideas, se reconoce que las familias de los estudiantes, como agentes socializadores primarios, desempeñan un papel relevante en la construcción de valores, creencias y concepciones sobre el género. Sin embargo, para efectos de esta investigación, no fueron incluidas como informantes directos, debido a criterios de delimitación metodológica, accesibilidad, disponibilidad, tiempo de convocatoria y profundidad analítica requerida para el tratamiento de la información. No obstante, su incidencia fue considerada de manera indirecta a partir de los discursos de docentes, estudiantes y directivos-docentes, quienes hicieron referencia a la influencia familiar en la configuración de concepciones y prácticas relacionadas con la igualdad de género.

Del mismo modo, los informantes clave fueron seleccionados mediante criterios de pertinencia, experiencia y vinculación directa con el fenómeno de estudio. En consecuencia, no se buscó una representatividad estadística, sino una selección intencional con orientación teórica, coherente con la naturaleza cualitativa de la investigación y con los principios de la Teoría Fundamentada. Esta selección permitió recoger información suficiente, diversa y significativa para comprender cómo se configura la igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

Para el desarrollo del estudio se trabajó con los siguientes informantes clave:

1. Docentes**:** se entrevistaron dos docentes, una mujer y un hombre. Estos informantes fueron fundamentales porque sus actitudes, enfoques pedagógicos, prácticas de aula y formas de interacción tienen incidencia directa en la manera como se promueve, se interpreta o se limita la igualdad de género en el ámbito escolar. Sus aportes permitieron comprender la relación entre formación docente, currículo, convivencia, estrategias pedagógicas y equidad de género.

2. Estudiantes**:** se seleccionaron dos estudiantes, una adolescente y un adolescente, en edades comprendidas entre 14 y 15 años. Su participación permitió recoger información acerca de sus experiencias, percepciones y vivencias frente a la igualdad de género en la vida escolar. Los estudiantes aportaron una mirada directa sobre las relaciones entre pares, las formas de trato, la participación, los estereotipos y las situaciones que favorecen o dificultan la convivencia equitativa.

3. Directivos-docentes**:** se entrevistaron dos directivos-docentes, quienes aportaron información relacionada con la gestión institucional, la convivencia escolar, las rutas de atención, los registros de situaciones convivenciales, la aplicación del Manual de Convivencia y las acciones orientadas a promover ambientes escolares inclusivos y respetuosos. Su participación permitió comprender el fenómeno desde la perspectiva de la dirección, la coordinación y la toma de decisiones institucionales.

Esta selección de informantes clave permitió desarrollar un muestreo intencional con orientación teórica, coherente con la Teoría Fundamentada. A partir de sus voces fue posible construir una visión profunda y contextualizada sobre la igualdad de género en el ámbito educativo, identificando concepciones, experiencias, prácticas, factores favorecedores y factores inhibidores presentes en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción de Barranquilla.

Técnicas e instrumentos de investigación

Para recabar la información en este estudio, se realizó la observación participante y seis entrevistas semiestructuradas. La observación participante, comprendida como una técnica donde el investigador se sumerge en el contexto social de los participantes para comprender sus experiencias desde dentro (DeWalt & DeWalt, 2011), permitió una aproximación profunda y situada de la realidad cotidiana de los docentes. A través, de esta inmersión y la interacción continua, el investigador captó de manera directa y detallada no solo las prácticas manifiestas, sino los aspectos más sutiles y significativos del contexto escolar como expresiones, gestos y posturas, entendidos como elementos simbólicos que reflejan sus vivencias y percepciones. Para registrar y sistematizar la rica información obtenida mediante esta técnica, se utilizaron instrumentos como el diario de campo, y, con el debido consentimiento, grabaciones de audio y fotografías.

Asimismo, la entrevista semiestructurada permitió obtener la información que tienen los actores sociales a partir de sus percepciones y vivencias. Como indica Kvale (2006) este enfoque cualitativo facilita la obtención de descripciones detalladas y personales del mundo del entrevistado, permitiendo interpretar los significados atribuidos a sus experiencias. De este

modo, la entrevista contribuirá a enriquecer la comprensión sobre el contexto y las percepciones de los directivos-docentes, docentes y estudiantes en el ámbito educativo en estudio.

Consideraciones éticas fundamentales

Las consideraciones éticas constituyeron un componente esencial del proceso investigativo, debido a que el estudio abordó una temática sensible relacionada con igualdad de género, convivencia escolar, diversidad, posibles situaciones de discriminación y participación de estudiantes menores de edad. Por ello, se garantizó el respeto por la dignidad humana, la confidencialidad, el anonimato, la participación voluntaria y la protección de la información suministrada por los participantes.

En coherencia con los principios éticos de la investigación social, se solicitó el consentimiento informado de los participantes adultos y, en el caso de estudiantes menores de edad, el consentimiento de padres, madres o acudientes, junto con el asentimiento informado de los propios estudiantes, adecuado a su nivel de comprensión. Esta decisión es coherente con el principio de respeto por las personas, planteado en el Informe Belmont (1979), según el cual toda participación en investigación debe ser libre, informada y voluntaria.

Asimismo, se procuró evitar cualquier forma de incomodidad, señalamiento, revictimización o exposición innecesaria de los participantes, especialmente por tratarse de temas sensibles asociados con género, convivencia y experiencias personales. Flick (2022) señala que la investigación cualitativa exige una ética del cuidado, en la cual el investigador debe proteger la integridad de los participantes y evitar daños derivados del proceso investigativo.

En el contexto colombiano, la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud establece normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, incluyendo principios sobre consentimiento informado, confidencialidad y protección de los sujetos participantes. Aunque esta investigación se ubica en el campo educativo, sus principios resultan pertinentes como orientación ética para el tratamiento responsable de la información y la protección de los participantes.

De esta manera, el proceso investigativo se desarrolló bajo criterios de respeto, confidencialidad, sensibilidad pedagógica y responsabilidad ética, garantizando que la información recolectada fuera utilizada únicamente con fines académicos y científicos.

Procedimientos de la investigación

En la presente investigación se usó la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) como método de análisis en investigación cualitativa para construir una explicación teórica acerca de la igualdad de género en la educación básica a partir de los significados, experiencias e interacciones de los actores sociales. Este método permite que la teoría emerja progresivamente de los datos empíricos mediante un proceso sistemático de recolección, sistematización e interpretación constante de la información, evitando imponer categorías preconcebidas sobre el fenómeno estudiado (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

Desde esta perspectiva, la construcción teórica constituye un proceso dinámico, flexible, inductivo y deductivo e iterativo (González Rosario, 2012), en el cual la obtención de información, el análisis, la codificación y la interpretación se desarrollan de manera simultánea y recursiva. Cada decisión metodológica orienta las siguientes etapas del estudio, permitiendo que las categorías conceptuales construidas evolucionen progresivamente hasta alcanzar suficiente densidad explicativa para representar el fenómeno investigado (Charmaz, 2021; Creswell y Poth, 2023).

En concordancia con este enfoque, la investigación siguió el modelo Procesos de Construcción de la Teoría Fundamentada, propuesto por González Rosario (2024), el cual organiza el proceso metodológico en seis fases articuladas por diez pasos secuenciales e iterativos, manteniendo como eje transversal el Método de Comparación Continúa desarrollado por Glaser y Strauss (1967). Este modelo integra de manera sistemática el diseño del estudio, la obtención de información, la organización y análisis de los datos, la construcción de aproximaciones teóricas, la comparación con la teoría existente y la validación de la teoría sustantiva emergente.

A diferencia de los modelos lineales de investigación, la Teoría Fundamentada concibe el proceso investigativo como un movimiento permanente entre la realidad empírica y la

construcción conceptual. En consecuencia, las fases no constituyen etapas cerradas e independientes, sino momentos metodológicos interrelacionados que se retroalimentan continuamente mediante procesos de reflexión, comparación y refinamiento conceptual. De esta manera, la recolección de información puede generar nuevas preguntas de investigación; el análisis puede requerir la incorporación de nuevos participantes; la comparación constante permite redefinir categorías; y la validación fortalece la consistencia de la teoría construida (Strauss y Corbin, 2002; Flick, 2022).

El proceso metodológico desarrollado en esta investigación comprende las siguientes fases:

Fase I. Diseño de la investigación.

Fase II. Recolección de datos.

Fase III. Organización de los datos.

Fase IV. Análisis de los datos.

Fase V. Comparación de la teoría.

Fase VI. Validación de resultados y construcción de teoría.

Cada una de estas fases posee objetivos metodológicos específicos y procedimientos analíticos propios; sin embargo, todas se encuentran integradas por el Método de Comparación Continua, el cual garantiza la permanente confrontación entre incidentes, datos, conceptos, categorías, propiedades, dimensiones y constructos teóricos durante todo el desarrollo de la investigación.

Método de Comparación Continua como eje transversal de la investigación

El Método de Comparación Continua (MCC) constituye el fundamento analítico de la Teoría Fundamentada y representa el elemento articulador de todas las fases del proceso investigativo. Fue desarrollado originalmente por Glaser y Strauss (1967) como una estrategia metodológica destinada a construir teoría directamente desde los datos, mediante la comparación sistemática entre los diferentes incidentes empíricos registrados durante la investigación.

A diferencia de otros procedimientos analíticos que separan la recolección de información del análisis, el Método de Comparación Continua establece que ambos procesos ocurren

simultáneamente. Cada entrevista, observación o documento analizado es comparado permanentemente con la información previamente obtenida, permitiendo identificar semejanzas, diferencias, regularidades y nuevas propiedades conceptuales que enriquecen progresivamente las categorías emergentes (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

Según Strauss y Corbin (2002), la comparación continua se desarrolla en distintos niveles analíticos. Inicialmente se comparan datos con datos para identificar similitudes y diferencias entre las experiencias narradas por los participantes. Posteriormente, se comparan los datos con los conceptos emergentes, permitiendo asignar significados preliminares a la información recolectada. En una etapa posterior, los conceptos son comparados entre sí para agruparlos en categorías y subcategorías con mayor nivel de abstracción y categorías más inclusivas. Finalmente, las categorías son confrontadas con los referentes teóricos existentes y con la teoría sustantiva en construcción, fortaleciendo su potencial explicativo.

En la presente investigación, el Método de Comparación Continua estuvo presente durante todas las fases del estudio, tal como se representa en el modelo metodológico de González Rosario (2024). Así, la comparación constante orientó la revisión de la literatura, la selección de los informantes, el diseño de los instrumentos, la organización de la información, la codificación abierta, axial y selectiva, el desarrollo del muestreo teórico, la búsqueda de la saturación conceptual, la triangulación de la información, la construcción de la primera aproximación teórica, la contrastación con la literatura especializada y la validación final de la teoría sustantiva.

Este procedimiento permitió que las categorías conceptuales no fueran impuestas por el investigador, sino que emergieran de manera progresiva a partir de las experiencias, significados y discursos de los directivos docentes, docentes y estudiantes participantes. De esta forma, la teoría construida mantiene una estrecha correspondencia con la realidad social estudiada y responde en forma clara al principio fundamental de la Teoría Fundamentada: construir explicaciones conceptuales rigurosamente sustentadas en los datos empíricos (Charmaz, 2021; Creswell y Poth,2023).

Tabla 8

Procesos de Construcción de la Teoría Fundamentada. Fases y Pasos

Fase	Descripción	Pasos
FASE I. Diseño de la investigación	Delimitó el fenómeno de estudio, revisó la literatura especializada y estableció las bases metodológicas que orientaron el proceso investigativo.	**Paso 1.** Revisión de la literatura y diseño del estudio. **Paso 2.** Selección del campo de estudio y criterios de selección de los informantes.
FASE II. Recolección de datos	Permitió diseñar, validar y aplicar las técnicas e instrumentos necesarios para obtener la información empírica desde las voces de los actores sociales.	**Paso 3.** Técnicas, diseño, validación y elaboración de instrumentos. **Paso 4.** Aplicación de instrumentos y obtención de la información empírica.
FASE III. Organización de los datos	Sistematizó la información recolectada, preparó el corpus empírico y organizó los insumos necesarios para iniciar el análisis conceptual.	**Paso 5.** Elaboración del formato para organizar la información. **Paso 6.** Inicio del muestreo teórico.
FASE IV. Análisis de los datos	Desarrolló el proceso de codificación, saturación, triangulación e integración inicial de categorías para construir la primera aproximación teórica.	**Paso 7.** Análisis y codificación de los datos. **Paso 8.** Saturación teórica. **Paso 9.** Triangulación de la información. **Paso 10.** Primera aproximación teórica.
FASE V. Comparación de la teoría emergente con la teoría existente	Contrastó las categorías y hallazgos emergentes con los referentes teóricos, antecedentes y literatura especializada relacionada con el fenómeno estudiado.	**Paso 11.** Comparación de la teoría emergente con la teoría existente. **Paso 12.** Consolidación de la teoría sustantiva emergente.
FASE VI. Validación de los resultados y finalización de la construcción de la teoría	Condujo a socializar, reflexionar, enriquecer y culminar el proceso de construcción teórica, garantizando coherencia, credibilidad y pertinencia científica.	**Paso 13.** Socialización de los resultados. **Paso 14.** Reflexión y enriquecimiento de la teoría. **Paso 15.** Finalización del proceso de construcción de la teoría.

Nota. Elaborado por el autor con base en González Rosario (2024), Glaser y Strauss (1967) y Strauss y Corbin (2002), Charmaz (2014).

Fase I. Diseño de la Investigación

La fase de diseño de la investigación constituye el punto de partida del proceso metodológico dentro de la Teoría Fundamentada, porque en ella se establecen los fundamentos conceptuales, metodológicos y estratégicos que orientarán la construcción progresiva de la teoría sustantiva. Aunque este método se caracteriza por su naturaleza flexible, tanto inductiva, deductiva y abductiva sin ser excluyente (González Rosario, 2012). Ello no significa la ausencia de planificación; por el contrario, requiere un diseño suficientemente estructurado que permita comprender el fenómeno desde su complejidad sin restringir la emergencia de nuevas categorías provenientes de los datos (Strauss y Corbin, 2002).

Desde la perspectiva de Glaser y Strauss (1967), el diseño inicial en la Teoría Fundamentada no pretende formular hipótesis para ser verificadas, sino construir las condiciones metodológicas que favorezcan el descubrimiento de conceptos y relaciones explicativas directamente desde la realidad empírica. En consecuencia, el investigador inicia el estudio con preguntas amplias, sensibilidad teórica y apertura conceptual, permitiendo que la información recolectada oriente progresivamente el desarrollo de la investigación.

En este mismo sentido, Charmaz (2014) sostiene que el diseño de la investigación en la Teoría Fundamentada constituye un proceso flexible que evoluciona conforme avanza el trabajo de campo. Esta flexibilidad metodológica posibilita redefinir decisiones relacionadas con la selección de participantes, la profundización de categorías emergentes y la incorporación de nuevos escenarios de análisis cuando los datos así lo requieren. Por ello, el diseño no debe concebirse como un plan rígido e inmodificable, sino como una estructura dinámica susceptible de ajustes permanentes derivados del análisis continuo de la información.

Asimismo, Creswell y Poth (2023) afirman que toda investigación cualitativa requiere un diseño coherente con el paradigma epistemológico adoptado, el problema de investigación, los objetivos planteados y el método seleccionado. En Teoría Fundamentada, dicha coherencia se expresa en la articulación permanente entre la revisión de la literatura, la delimitación del fenómeno, la selección de los participantes y la preparación de las estrategias metodológicas que permitan construir conocimiento desde la experiencia de los actores sociales.

En correspondencia con estos planteamientos, la presente investigación asumió el diseño de la investigación como una fase orientadora que permitió delimitar el fenómeno de estudio, comprender el estado actual del conocimiento sobre la igualdad de género en la educación básica y establecer las condiciones metodológicas necesarias para desarrollar la construcción de una teoría sustantiva. Conforme al modelo de Procesos de Construcción de la Teoría Fundamentada de González Rosario (2024), esta fase comprende dos pasos fundamentales: (1) la revisión de la literatura y diseño del estudio y (2) la selección del campo de estudio con criterios de selección de los informantes, los cuales constituyen la base sobre la cual se desarrollan las fases posteriores del proceso investigativo.

Paso 1. Revisión de la literatura y diseño del estudio.

La revisión de la literatura constituye el primer procedimiento metodológico de la Teoría Fundamentada y tiene como finalidad proporcionar al investigador la sensibilidad teórica necesaria para comprender el fenómeno de estudio sin imponer categorías previamente elaboradas. A diferencia de los enfoques positivistas, donde la literatura suele determinar anticipadamente las variables y las hipótesis, en la Teoría Fundamentada la revisión documental cumple una función orientadora que facilita reconocer el estado del conocimiento, identificar vacíos investigativos y delimitar conceptualmente el problema sin limitar la emergencia de nuevos significados provenientes de la realidad empírica (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

Strauss y Corbin (2002) explican que la literatura especializada contribuye a desarrollar la sensibilidad teórica del investigador, entendida como la competencia para reconocer propiedades, dimensiones y relaciones conceptuales presentes en los datos. Esta sensibilidad no implica imponer explicaciones preconcebidas, sino fortalecer la capacidad analítica para interpretar de manera rigurosa las experiencias expresadas por los participantes.

Por su parte, Charmaz (2014) sostiene que la revisión bibliográfica debe mantenerse durante todo el proceso investigativo, puesto que la construcción de teoría exige una interacción permanente entre la información empírica y los referentes conceptuales existentes. De esta manera, la literatura deja de ser una etapa exclusivamente inicial y se convierte en un recurso

de comparación constante que contribuye al refinamiento progresivo de las categorías emergentes.

En concordancia con estos planteamientos, durante la presente investigación se realizó una revisión sistemática de literatura nacional e internacional relacionada con la igualdad de género, la educación inclusiva, la coeducación, los enfoques pedagógicos con perspectiva de género, las políticas públicas educativas y la normatividad internacional y colombiana aplicable al contexto escolar. Igualmente, se analizaron investigaciones doctorales, artículos científicos indexados, documentos técnicos de organismos internacionales y disposiciones jurídicas emitidas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la UNESCO, la UNICEF, la CEPAL, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y otras instituciones especializadas en derechos humanos e igualdad de género.

La revisión documental permitió identificar los principales enfoques teóricos sobre igualdad de género en educación, reconocer las tendencias investigativas más recientes, fundamentar el marco teórico de la investigación y delimitar el vacío científico relacionado con la ausencia de aproximaciones teóricas construidas desde la realidad de las instituciones educativas oficiales de educación básica en la zona sur de Barranquilla. Asimismo, orientó la formulación de los objetivos específicos, la elaboración de las preguntas de investigación y el diseño metodológico adoptado.

En consecuencia, la revisión de la literatura constituyó un proceso continuo de consulta, análisis, comparación e interpretación de los referentes científicos, acompañando permanentemente la construcción de la teoría sustantiva durante todas las fases de la investigación mediante el Método de Comparación Continua.

Paso 2. Selección del campo de estudio y criterios de selección de los informantes.

El segundo paso del diseño de la investigación consistió en la selección del escenario donde se desarrolló el estudio y de los actores sociales que participarían como informantes clave. En la Teoría Fundamentada, la selección inicial de participantes responde a criterios conceptuales antes que estadísticos, privilegiando aquellas personas cuyas experiencias permitan comprender con profundidad el fenómeno investigado (Glaser y Strauss, 1967).

Strauss y Corbin (2002) señalan que la selección inicial constituye el punto de partida del muestreo teórico, ya que los primeros participantes aportan la información necesaria para generar las categorías iniciales que posteriormente orientarán la incorporación de nuevos informantes conforme avance el análisis de los datos. Por ello, el criterio fundamental no es la representatividad numérica, sino la riqueza conceptual de la información obtenida.

Desde esta perspectiva, Creswell y Poth (2023) consideran que la selección de participantes en la investigación cualitativa debe realizarse mediante procedimientos intencionales que permitan identificar personas con amplio conocimiento del fenómeno de estudio y disposición para compartir sus experiencias. Esta estrategia favorece la obtención de información profunda, contextualizada y significativa para la construcción del conocimiento.

En coherencia con estos fundamentos, el escenario seleccionado fue la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, ubicada en la localidad Metropolitana del Distrito de Barranquilla, por constituir un contexto educativo donde convergen múltiples dinámicas sociales, culturales y familiares relacionadas con la igualdad de género. La institución presenta condiciones que permiten comprender cómo se construyen, reproducen o cuestionan los estereotipos de género en la educación básica, convirtiéndose en un escenario pertinente para el desarrollo de la investigación.

La selección inicial de los informantes se realizó mediante muestreo intencional, considerando su experiencia, conocimiento del contexto escolar y participación directa en los procesos educativos relacionados con la convivencia, la formación ciudadana y la igualdad de género. Inicialmente participaron dos directivos docentes, dos docentes y dos estudiantes, quienes aportaron perspectivas complementarias sobre el fenómeno estudiado. Posteriormente, conforme avanzó el proceso analítico, la información obtenida orientó el desarrollo del muestreo teórico, permitiendo profundizar en aquellas categorías emergentes que requerían mayor densidad conceptual.

Los criterios considerados para la selección de los informantes fueron: a) pertenecer a la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción; b) poseer experiencia directa relacionada con la convivencia escolar y las prácticas de igualdad de género; c) manifestar disposición voluntaria para participar en la investigación; d) aceptar las

condiciones éticas establecidas mediante el consentimiento informado; y e) aportar experiencias que enriquecieran la comprensión del fenómeno investigado desde diferentes perspectivas de los actores sociales.

Por consiguiente, este procedimiento permitió conformar un grupo de informantes con suficiente diversidad experiencial para iniciar la construcción de categorías emergentes, garantizando la riqueza conceptual requerida por la Teoría Fundamentada y estableciendo las bases para el desarrollo posterior del muestreo teórico durante las siguientes fases del proceso investigativo.

Fase II. Recolección de Datos

La recolección de datos constituye la segunda fase del proceso de construcción de la Teoría Fundamentada y representa el momento en el cual el investigador establece un contacto directo con la realidad social para obtener información significativa acerca del fenómeno objeto de estudio. En esta fase, la información no se considera simplemente un conjunto de respuestas provenientes de los participantes, sino la expresión de significados, experiencias, percepciones e interacciones sociales que posteriormente serán interpretadas para construir teoría (Strauss y Corbin, 2002).

En la investigación cualitativa, la recolección de datos trasciende la obtención mecánica de información. Según Creswell y Poth (2023), constituye un proceso interactivo mediante el cual el investigador participa activamente en el contexto de estudio, establece relaciones de confianza con los participantes y comprende los significados que estos atribuyen a sus experiencias. En consecuencia, la calidad de la información depende tanto de la pertinencia de los instrumentos como de la capacidad interpretativa y reflexiva del investigador.

Desde la perspectiva de Charmaz (2014), la recolección de información en la Teoría Fundamentada posee un carácter flexible, progresivo e iterativo. Ello significa que la obtención de nuevos datos se encuentra permanentemente orientada por los resultados del análisis preliminar, permitiendo profundizar aquellas categorías emergentes que requieren mayor desarrollo conceptual. De esta manera, el investigador no sigue una secuencia rígida de

entrevistas u observaciones, sino que adapta continuamente el proceso conforme evolucionan las interpretaciones teóricas.

En concordancia con el modelo Procesos de Construcción de la Teoría Fundamentada propuesto por González Rosario (2024), esta fase comprende dos pasos fundamentales: (3) Técnicas, diseño, validación y elaboración de instrumentos y (4) Aplicación de los instrumentos y obtención de la información empírica, procedimientos que permitieron obtener información suficiente para iniciar el proceso de construcción conceptual sobre la igualdad de género en la educación básica.

Paso 3. Técnicas, diseño, validación y elaboración de instrumentos.

Una vez delimitado el problema de investigación y seleccionados los informantes clave, se procedió al diseño de las técnicas e instrumentos de recolección de información. En la Teoría Fundamentada, los instrumentos deben facilitar la obtención de narrativas amplias y profundas que permitan comprender el fenómeno desde la perspectiva de los propios participantes, evitando limitar sus respuestas mediante estructuras excesivamente rígidas (Strauss y Corbin, 2002).

De acuerdo con Kvale (2006), la entrevista cualitativa constituye una conversación profesional cuyo propósito consiste en comprender el mundo vivido por los participantes mediante preguntas abiertas que favorecen la descripción de experiencias, opiniones y significados. Por esta razón, la entrevista semiestructurada representa una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa, ya que se realiza un guion de preguntas previamente elaborado con la flexibilidad necesaria para profundizar aspectos emergentes durante la interacción.

De manera complementaria, la observación participante permitió comprender el fenómeno desde el contexto donde ocurre. Según DeWalt y DeWalt (2011), esta técnica posibilita registrar comportamientos, relaciones, actitudes, dinámicas institucionales y elementos del contexto que difícilmente pueden identificarse únicamente mediante entrevistas. La inmersión del investigador en el escenario favorece una comprensión integral de las prácticas sociales y de los significados atribuidos por los actores educativos.

En correspondencia con estos fundamentos, para la presente investigación se emplearon dos técnicas principales: (a) Entrevista semiestructurada, aplicada a directivos docentes, docentes y estudiantes. (b) Observación participante, desarrollada durante las dinámicas escolares relacionadas con la convivencia, la interacción pedagógica y las situaciones vinculadas con la igualdad de género.

El diseño de los instrumentos respondió directamente a los objetivos específicos de la investigación y a las categorías iniciales identificadas durante la revisión de la literatura. Para ello, se elaboró una guía de entrevista organizada en preguntas abiertas que permitieron explorar las experiencias, percepciones, conocimientos y prácticas de los participantes respecto a la igualdad de género dentro de la institución educativa.

Igualmente, se diseñó un protocolo de observación que permitió registrar de manera sistemática aspectos relacionados con: (a) interacciones entre docentes y estudiantes; (b) lenguaje utilizado durante las actividades académicas; (c) participación de infantes y adolescentes; (d) distribución de responsabilidades; (e) manifestaciones de discriminación o inclusión; (f) prácticas pedagógicas y (g) dinámicas de convivencia escolar.

Con el propósito de fortalecer el rigor metodológico, los instrumentos fueron sometidos a un proceso de revisión técnica antes de su aplicación definitiva. Hernández-Sampieri y Mendoza (2020) señalan que la validación de instrumentos en investigación cualitativa busca garantizar la claridad, pertinencia y coherencia de las preguntas con respecto a los objetivos de investigación. En consecuencia, las preguntas fueron revisadas y ajustadas para asegurar un lenguaje comprensible, evitar ambigüedades y favorecer la obtención de información amplia y significativa.

Asimismo, se definieron previamente los procedimientos éticos relacionados con la aplicación de los instrumentos, incluyendo la firma del consentimiento informado, la autorización para el registro de audio de las entrevistas y el compromiso institucional de garantizar la confidencialidad de la información suministrada por los participantes.

Paso 4. Aplicación de instrumentos y obtención de la información empírica.

La aplicación de los instrumentos constituyó el momento en que el diseño metodológico se materializó mediante la interacción directa entre el investigador y los actores sociales participantes. Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, esta etapa trasciende la simple administración de instrumentos, ya que representa el inicio del proceso de construcción conceptual a partir de las experiencias expresadas por los informantes (Strauss y Corbin, 2002).

Charmaz (2014) sostiene que la obtención de información en la investigación cualitativa implica un proceso permanente de diálogo, reflexión e interpretación compartida entre el investigador y los participantes. Por ello, las entrevistas no se limitaron a formular preguntas previamente establecidas, sino que permitieron explorar nuevos aspectos conforme surgían categorías de interés durante la conversación, favoreciendo la riqueza conceptual de los datos.

Las entrevistas fueron realizadas de manera presencial dentro de las instalaciones de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, procurando generar un ambiente de confianza, respeto y confidencialidad que facilitara la libre expresión de los participantes. Cada entrevista fue desarrollada individualmente, registrada mediante grabación de audio previa autorización de los informantes y complementada con anotaciones realizadas en el diario de campo. (Ver Anexo A-1)

Paralelamente, se desarrolló la observación participante durante diferentes espacios y tiempos de la vida institucional, permitiendo registrar situaciones cotidianas relacionadas con las prácticas pedagógicas, las relaciones de convivencia, el lenguaje empleado por docentes y estudiantes, las formas de participación en el aula y las expresiones asociadas con la igualdad o desigualdad de género. Estas observaciones fueron consignadas en un diario de campo, incluyendo descripciones detalladas, reflexiones metodológicas y memorandos analíticos que posteriormente sirvieron de apoyo durante el proceso de codificación.

De igual manera, se realizó el análisis de diversos documentos institucionales, entre ellos el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia, los proyectos pedagógicos transversales, los protocolos de atención a situaciones de convivencia y demás documentos relacionados con la promoción de la igualdad de género. En el mismo sentido,

Flick (2022) señala que la incorporación de múltiples fuentes de información fortalece la profundidad interpretativa y permite contrastar los discursos de los participantes con las prácticas y las políticas institucionales.

Durante todo el proceso de recolección de datos se aplicó el Método de Comparación Continua, comparando permanentemente la información obtenida en cada entrevista, observación y documento con los datos previamente analizados. Este procedimiento permitió identificar similitudes, diferencias, patrones recurrentes y aspectos novedosos que orientaron las decisiones metodológicas adoptadas en las fases posteriores del estudio.

Posteriormente, la información obtenida mediante las diferentes técnicas fue organizada de forma sistemática, preservando su integridad y trazabilidad, con el propósito de facilitar el desarrollo de la siguiente fase correspondiente a la organización de los datos. La riqueza conceptual alcanzada durante esta etapa constituyó el insumo fundamental para iniciar el proceso de codificación y construcción de categorías emergentes que condujeron a la elaboración de la teoría sustantiva.

Fase III. Organización de los Datos

La organización de los datos constituye la tercera fase del proceso metodológico de la Teoría Fundamentada y representa el puente entre la obtención de la información empírica y el análisis conceptual del fenómeno investigado. Su finalidad consiste en preparar, sistematizar y estructurar rigurosamente la información recolectada para facilitar el desarrollo del proceso analítico y garantizar la trazabilidad de las decisiones metodológicas adoptadas durante la construcción de la teoría sustantiva (Strauss y Corbin, 2002).

Desde el punto de vista de la investigación cualitativa, la organización de los datos no debe entenderse como una actividad exclusivamente administrativa o de archivo. Por el contrario, constituye el primer momento de inmersión analítica del investigador en la información empírica, ya que durante este proceso comienza la identificación de incidentes significativos, patrones recurrentes, similitudes, diferencias y primeras aproximaciones conceptuales que posteriormente darán origen a las categorías emergentes (Saldaña, 2021).

Para Charmaz (2014), la organización sistemática de la información favorece el desarrollo

de la sensibilidad teórica del investigador, permitiéndole establecer relaciones iniciales entre los datos y facilitar la construcción progresiva de conceptos. En consecuencia, esta fase contribuye a mantener la coherencia metodológica entre la información obtenida durante el trabajo de campo y las interpretaciones desarrolladas durante las etapas posteriores del análisis.

En el mismo orden de ideas, Creswell y Poth (2023) sostienen que la adecuada preparación de los datos fortalece la credibilidad de la investigación cualitativa, al garantizar la conservación íntegra de las narrativas de los participantes, la transparencia del proceso analítico y la posibilidad de reconstruir cada una de las decisiones metodológicas tomadas durante la investigación.

En concordancia con el modelo Procesos de Construcción de la Teoría Fundamentada propuesto por González-Rosario (2024), esta fase comprende dos pasos metodológicos: (5) Elaboración del formato para organizar la información e (6) Inicio del muestreo teórico, los cuales constituyen el punto de partida para el desarrollo posterior de la codificación y construcción de la teoría sustantiva.

Paso 5. Elaboración del formato para organizar la información.

Una vez finalizado el trabajo de campo, la información obtenida mediante las entrevistas semiestructuradas, la observación participante y el análisis documental fue organizada mediante un formato analítico diseñado específicamente para esta investigación, con el propósito de facilitar la transición desde la información descriptiva e interpretativa hacia la construcción conceptual característica de la Teoría Fundamentada.

Strauss y Corbin (2002) señalan que el análisis cualitativo requiere procedimientos sistemáticos que permitan fragmentar, comparar, reorganizar e integrar progresivamente la información. Por consiguiente, la organización de los datos constituye un requisito indispensable para garantizar la rigurosidad metodológica y favorecer el desarrollo posterior de la codificación abierta, axial y selectiva.

En esta investigación, cada entrevista fue transcrita literalmente, preservando el discurso original de los participantes. Posteriormente, los textos fueron sometidos a un proceso de lectura reiterativa con el propósito de identificar expresiones significativas relacionadas con la igualdad

de género, las prácticas educativas, las experiencias escolares y las percepciones de los actores sociales. Esta lectura inicial permitió familiarizar al investigador con la información antes de iniciar el proceso formal de codificación.

Con el fin de asegurar la sistematicidad del análisis, se diseñó una matriz de organización de datos integrada por seis componentes secuenciales, cuya estructura responde al procedimiento analítico representado en el modelo metodológico de González-Rosario (2024): (a) Prosa. Corresponde a la transcripción textual de las respuestas emitidas por cada informante durante la entrevista, respetando fielmente el lenguaje, las expresiones y el contexto comunicativo de los participantes. Esta información constituye la evidencia empírica primaria sobre la cual se desarrolla todo el proceso analítico; (b) Ideas principales**.** A partir de la lectura comprensiva de cada respuesta se identificaron las ideas centrales expresadas por los participantes, sintetizando los elementos esenciales del discurso sin alterar su significado original. Este procedimiento permitió reducir el volumen de información manteniendo la riqueza conceptual del contenido; (c) Codificación abierta**.** En esta etapa se asignaron códigos iniciales a las ideas principales identificadas, fragmentando la información en unidades de significado. Según Strauss y Corbin (2002), la codificación abierta consiste en examinar cuidadosamente cada incidente empírico para identificar conceptos preliminares que expliquen el fenómeno investigado. Es importante resaltar que las categorías abiertas fueron tan numerosas como menos inclusivas (González Rosario, 2012). (d) Codificación axial. Consiste en considerar los códigos obtenidos para ser comparados entre sí a fin de establecer relaciones de similitud, diferencia, causalidad, contexto, condiciones, estrategias y consecuencias. Este procedimiento permitió integrar diversos conceptos en categorías con mayor nivel de abstracción, fortaleciendo la comprensión del fenómeno; (e) Codificación selectiva. Las categorías axiales fueron articuladas alrededor de categorías selectivas, las cuales son más inclusivas y representan dimensiones explicativas del fenómeno central de la investigación. Esta integración permitió avanzar progresivamente hacia la construcción de la teoría sustantiva sobre la igualdad de género en la educación básica.

Finalmente, en la última columna se registraron los Memorandos analíticos (Memos). Durante todo el proceso organizativo se elaboraron memorandos analíticos donde el investigador realizó reflexiones, resalto ideas para construir los principios rectores y propuestas

teóricas, relaciones conceptuales, dudas metodológicas y decisiones analíticas. En concordancia con las aseveraciones de Charmaz (2014), los memos elaborados sirvieron de base para construir el vínculo entre la codificación y la construcción de teoría, pues documentan la evolución del pensamiento analítico del investigador.

La utilización de este formato permitió mantener una secuencia lógica y transparente entre la información empírica y las categorías conceptuales, garantizando la trazabilidad del proceso analítico y fortaleciendo el rigor científico de la investigación.

Paso 6. Inicio del muestreo teórico.

Una vez organizada la información inicial, se dio inicio al muestreo teórico, considerado uno de los principios metodológicos más representativos de la Teoría Fundamentada. A diferencia de los diseños tradicionales, donde la muestra queda completamente definida antes del trabajo de campo, el muestreo teórico evoluciona conforme avanzan la recolección y el análisis de los datos, permitiendo incorporar nueva información para desarrollar, ampliar y refinar las categorías emergentes (Glaser y Strauss, 1967).

En este sentido, Strauss y Corbin (2002) definen el muestreo teórico como el proceso mediante el cual el investigador decide qué información necesita recolectar posteriormente y dónde puede encontrarla, con el propósito de desarrollar las propiedades y dimensiones de las categorías conceptuales. Estas decisiones no obedecen a criterios estadísticos, sino a necesidades analíticas derivadas del proceso de comparación constante. Cabe señalar que el muestreo teórico no es un proceso secuencial, porque se utilizará tantas veces sea necesario hasta lograr la saturación teórica.

En la presente investigación, el primer muestreo teórico comenzó con la recolección inicial de los datos. Las primeras entrevistas permitieron identificar categorías preliminares relacionadas con la formación ética y ciudadana, los estereotipos de género, la participación estudiantil, la influencia del contexto familiar, la formación docente y las estrategias institucionales para promover la igualdad de género. Estas categorías orientaron la profundización del análisis y la búsqueda de nueva información que permitiera ampliar la comprensión de cada dimensión emergente. Posteriormente, se continuo con el análisis de la

información suministrada por los informantes clave.

De acuerdo con Charmaz (2014), el propósito del muestreo teórico no consiste en incrementar el número de participantes, sino en aumentar la riqueza conceptual de las categorías construidas. Por ello, el investigador selecciona nuevos incidentes, discursos o situaciones que contribuyan a explicar mejor el fenómeno, hasta alcanzar suficiente densidad conceptual.

Durante esta etapa se mantuvo la aplicación permanente del Método de Comparación Continua, confrontando cada nuevo dato con la información previamente analizada. Con este procedimiento se identificaron similitudes y diferencias entre las experiencias de directivos docentes, docentes y estudiantes, favoreciendo la consolidación progresiva de las categorías emergentes y preparando el proceso de codificación que se fue desarrollado en la siguiente fase.

En consecuencia, el inicio del muestreo teórico permitió establecer una relación dinámica entre la organización de los datos y el análisis conceptual, garantizando que la construcción de la teoría permaneciera estrechamente vinculada a la evidencia empírica obtenida durante el trabajo de campo.

Fase IV. Análisis de los Datos

El análisis de los datos constituye el eje central del proceso metodológico de la Teoría Fundamentada, debido a que es en esta fase donde la información empírica obtenida durante el trabajo de campo se convierte progresivamente en conceptos, categorías, propiedades y relaciones teóricas capaces de explicar el fenómeno investigado. A diferencia de otros enfoques cualitativos orientados únicamente a describir experiencias, la Teoría Fundamentada tiene como propósito desarrollar una explicación conceptual sustentada rigurosamente en los datos, mediante un proceso sistemático de interpretación y comparación constante (Strauss y Corbin, 2002).

Desde la perspectiva de Glaser y Strauss (1967), el análisis constituye un proceso simultáneo a la recolección de información. Cada entrevista, observación o documento analizado es comparado continuamente con la información previamente obtenida, permitiendo identificar semejanzas, diferencias, regularidades y variaciones que orientan la construcción progresiva de categorías conceptuales. Esta interacción permanente entre recolección y análisis

representa una de las principales características diferenciadoras de la Teoría Fundamentada frente a otros métodos cualitativos.

Así mismo, Strauss y Corbin (2002) sostienen que el análisis implica un proceso de conceptualización progresiva mediante el cual los datos son fragmentados, comparados, reorganizados e integrados hasta construir categorías con suficiente densidad conceptual para explicar el fenómeno estudiado. Dicho proceso se desarrolla mediante procedimientos sistemáticos de codificación abierta, axial y selectiva, apoyados permanentemente en el Método de Comparación Continua.

Por su parte, Charmaz (2014) señala que el análisis cualitativo no consiste únicamente en clasificar información, sino en construir interpretaciones analíticas que representen fielmente los significados expresados por los participantes. Subsiguientemente, el investigador mantiene un proceso permanente de reflexión, elaboración de memorandos analíticos y comparación conceptual que favorece el desarrollo progresivo de la teoría emergente.

En correspondencia con el modelo Procesos de Construcción de la Teoría Fundamentada propuesto por González-Rosario (2024), esta fase comprende cuatro pasos metodológicos: (7) Análisis y codificación de los datos; (8) Saturación teórica; (9) Triangulación de la información; y (10) Primera aproximación teórica, los cuales permitieron desarrollar progresivamente la teoría sustantiva sobre la igualdad de género en la educación básica.

Paso 7. Análisis y codificación de los datos.

El proceso de codificación representa el procedimiento analítico mediante el cual los datos empíricos son transformados en conceptos y categorías teóricas. Según Strauss y Corbin (2002), codificar significa examinar cuidadosamente la información, identificar unidades de significado, establecer relaciones conceptuales y construir explicaciones que permitan comprender el fenómeno investigado.

En esta pesquisa doctoral, el proceso de codificación se desarrolló siguiendo las tres etapas propuestas por Strauss y Corbin (2002): codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva, las cuales fueron aplicadas de forma secuencial e integrada mediante el Método de Comparación Continua.

Codificación abierta

La codificación abierta constituyó el primer nivel de análisis conceptual. Durante esta etapa, cada entrevista fue examinada línea por línea con el propósito de identificar incidentes significativos relacionados con la igualdad de género. Las expresiones de los participantes fueron fragmentadas en unidades de significado y posteriormente conceptualizadas mediante códigos iniciales que representaban ideas, acciones, percepciones o experiencias.

Codificación axial

Una vez obtenidos los códigos iniciales, se desarrolló la codificación axial, cuyo propósito consistió en establecer relaciones entre los diferentes conceptos identificados durante la etapa anterior. En este sentido, Strauss y Corbin (2002) explican que la codificación axial permite integrar categorías mediante el análisis de condiciones causales, contexto, estrategias de acción, condiciones intervinientes y consecuencias. En esta investigación se compararon, en forma continua los códigos abiertos para identificar semejanzas, diferencias y relaciones explicativas, logrando agruparlos en categorías de mayor nivel conceptual y más inclusivas.

Codificación selectiva

La codificación selectiva constituyó el nivel superior del análisis conceptual. Durante esta etapa se integraron las categorías axiales alrededor del fenómeno central de la investigación, estableciendo relaciones sistemáticas entre ellas hasta configurar la teoría sustantiva emergente. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), esta etapa permite construir una explicación conceptual coherente que articule todas las categorías mediante una lógica integradora.

En la presente investigación, la integración selectiva condujo posteriormente, a la formulación de la teoría sustantiva, la cual explica las relaciones existentes entre las dimensiones pedagógicas, curriculares, institucionales, familiares y socioculturales que intervienen en la construcción de la igualdad de género en la educación básica.

Paso 8. Saturación teórica.

La saturación teórica constituye un proceso crucial y uno de los principales criterios metodológicos de la Teoría Fundamentada para decidir el momento en el cual se finaliza la

recolección y el análisis de la información. Según Glaser y Strauss (1967), la saturación se alcanza cuando los nuevos datos dejan de aportar propiedades, dimensiones o relaciones conceptuales diferentes a las categorías ya desarrolladas. En concordancia con lo planteado por Strauss y Corbin (2002) complementan esta definición indicando que una categoría puede considerarse saturada cuando presenta suficiente desarrollo conceptual, variación explicativa y relaciones consistentes con las demás categorías que integran la teoría emergente.

En la presente investigación, la saturación teórica fue alcanzada de manera progresiva mediante la comparación constante de las entrevistas, observaciones y documentos institucionales. A medida que avanzó el proceso analítico, la nueva información confirmó las propiedades previamente identificadas sin incorporar elementos conceptuales sustancialmente diferentes.

La saturación no fue entendida como una cantidad específica de entrevistas, sino como un criterio de suficiencia conceptual que permitió garantizar la solidez interpretativa de las categorías construidas. En este sentido, Charmaz (2014) señala que la saturación representa el momento en que las categorías adquieren suficiente profundidad analítica para explicar adecuadamente el fenómeno investigado, condición que fue alcanzada durante el desarrollo de esta investigación doctoral.

Paso 9. Triangulación de la información.

La triangulación constituye un procedimiento metodológico orientado a fortalecer la credibilidad, consistencia y validez interpretativa de los resultados obtenidos en la investigación cualitativa. Tal como lo plantea Denzin (1978), la triangulación como la utilización de múltiples fuentes, métodos, investigadores o teorías se usan para contrastar la información y aumentar la confianza en las interpretaciones desarrolladas.

En esta investigación se aplicaron tres niveles de triangulación.

Triangulación de actores sociales, mediante la comparación de los discursos de directivos docentes, docentes y estudiantes. En primer lugar, se realizó la triangulación con la información de los dos docentes y emergieron las primeras categorías de esta unidad de análisis. En segundo lugar, se ejecutó la triangulación con la información de los dos estudiantes. En tercer lugar, se

hizo la triangulación con la información de los dos directivos-docentes. Una vez que se construyeron las categorías en cada unidad de análisis se procedió a triangular con las categorías que emergieron a partir de la observación participante.

Triangulación metodológica, se realizó una comparación que permitió establecer las categorías selectivas que se construyeron a partir de la información analizada de las entrevistas semiestructuradas y observación participante. (Anexo A-2).

Triangulación teórica, consistió en una contrastación y comparación permanente de las categorías emergentes con la literatura científica nacional e internacional relacionada con la igualdad de género. (Anexo A-3)

Asimismo, se desarrolló una triangulación interpretativa entre las categorías obtenidas durante la codificación abierta, axial y selectiva, permitiendo fortalecer la coherencia conceptual de la teoría sustantiva.

Cabe resaltar que la triangulación constituye uno de los principales criterios para garantizar la credibilidad de la investigación cualitativa, al reducir la posibilidad de interpretaciones parciales o sesgadas (Lincoln y Guba,1985).

Paso 10. Primera aproximación teórica

El último paso de esta fase consistió en la construcción de una primera aproximación teórica derivada de la integración progresiva de las categorías selectivas obtenidas durante el proceso de codificación y triangulación de la información. En concordancia con lo aseverado por Strauss y Corbin (2002), la teoría comienza a emerger cuando las categorías dejan de analizarse de forma independiente y empiezan a integrarse mediante relaciones explicativas que permiten comprender el fenómeno investigado como un sistema conceptual.

En esta investigación, la integración de las categorías permitió identificar un fenómeno central que articula las dimensiones curriculares, pedagógicas, éticas, institucionales y socioculturales relacionadas con la igualdad de género. Esta integración constituyó la base conceptual para el desarrollo posterior de la teoría sustantiva, la cual será presentada y consolidada durante las fases siguientes del proceso investigativo.

Esta primera aproximación teórica permitió visualizar las conexiones existentes entre los diferentes componentes del fenómeno estudiado y orientar la comparación posterior con la literatura científica especializada, fortaleciendo progresivamente la capacidad explicativa de la teoría emergente.

Fase V. Comparación de la Teoría Emergente con la Teoría Existente

La quinta fase del proceso metodológico corresponde a la contrastación sistemática entre la teoría sustantiva construida a partir de los datos empíricos y el conocimiento científico previamente desarrollado sobre el fenómeno investigado. Esta fase representa uno de los principios fundamentales y cruciales para construir la Teoría Fundamentada, debido a que permite establecer el grado de convergencia, divergencia, ampliación o innovación que aporta la teoría emergente respecto a los referentes conceptuales existentes (Pandit, 1996).

Desde la epistemología de Strauss y Corbin (2002), la construcción teórica no culmina con la identificación de categorías, sino que requiere contrastarlas críticamente con la literatura especializada para conseguir su capacidad explicativa y su contribución al desarrollo del conocimiento científico. En consecuencia, la teoría emergente adquiere mayor solidez cuando logra dialogar con las teorías existentes sin perder su fundamentación empírica. Esta comparación permite fortalecer la sensibilidad teórica del investigador, identificar aportes novedosos y reconocer aquellos aspectos donde la nueva teoría complementa, amplía o redefine las explicaciones previamente formuladas (Charmaz,2021).

De esta manera, la teoría sustantiva deja de ser únicamente una interpretación contextual para convertirse en una contribución científica susceptible de ser discutida dentro de la comunidad académica.

Asimismo, Creswell y Poth (2023) afirman que la confrontación entre la teoría emergente y la literatura especializada constituye un procedimiento esencial para exponer el aporte original de la investigación cualitativa, especialmente cuando esta tiene como finalidad desarrollar nuevos constructos conceptuales.

Esta fase permitió comparar las categorías selectivas y la teoría sustantiva emergente con los principales referentes nacionales e internacionales relacionados con la igualdad de género,

la coeducación, la educación inclusiva, la formación ética y ciudadana, las pedagogías críticas, el currículo con perspectiva de género y las políticas educativas orientadas hacia la igualdad. Esta confrontación posibilitó identificar coincidencias conceptuales, diferencias interpretativas y aportes innovadores derivados del contexto educativo colombiano.

Paso 11. Comparación de la teoría emergente con la teoría existente

La comparación se desarrolló mediante el Método de Comparación Continua, confrontando cada categoría selectiva con los principales referentes conceptuales identificados durante la revisión de la literatura. Este procedimiento permitió establecer relaciones de complementariedad, ampliación y diferenciación entre los hallazgos empíricos y los desarrollos teóricos existentes.

En este proceso se evidenció que diversas categorías construidas durante la investigación presentan correspondencia con planteamientos formulados por Freire (1970, 1997) respecto a la educación crítica y emancipadora; Morin (2000, 2020) sobre el pensamiento complejo; Habermas (1987) acerca de la acción comunicativa; hooks (2021) en relación con la pedagogía comprometida; UNESCO (2015) respecto a la Educación 2030; así como con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 5 de la Agenda 2030 (ONU, 2015).

No obstante, la teoría sustantiva desarrollada en esta investigación trasciende la simple aplicación de estos referentes, al integrar las experiencias de directivos docentes, docentes y estudiantes en una explicación contextualizada sobre la igualdad de género en la educación básica de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, ubicada en la zona sur de Barranquilla.

Paso 12. Consolidación de la teoría sustantiva emergente.

Como resultado del proceso de comparación e integración conceptual, se consolidó la teoría sustantiva entendida como una construcción teórica que explica la igualdad de género desde la articulación dinámica entre las dimensiones ética, curricular, pedagógica, institucional, familiar y sociocultural presentes en la educación básica.

Esta teoría se diferencia de otros modelos al proponer una comprensión relacional de la igualdad de género, donde los distintos actores sociales participan de manera corresponsable en la configuración de ambientes escolares sustentados en el respeto, la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad.

La consolidación de esta teoría permitió establecer los principios rectores, las aproximaciones teóricas, las orientaciones curriculares y las estrategias pedagógicas desarrolladas posteriormente en el Capítulo IV.

Fase VI. Validación de los Resultados y Finalización de la Construcción de la Teoría

La validación constituye la fase final del proceso metodológico de la Teoría Fundamentada y tiene como propósito garantizar la credibilidad, consistencia, coherencia y pertinencia científica de la teoría sustantiva construida. Esta etapa no se limita a estar pendiente de la exactitud de los resultados, sino que busca confirmar que la explicación teórica representa adecuadamente los significados expresados por los participantes y mantiene coherencia con los fundamentos epistemológicos y metodológicos de este estudio (Lincoln y Guba, 1985).

La validación cualitativa representa un proceso permanente de contraste, reflexión y refinamiento conceptual mediante el cual el investigador verifica que las categorías construidas expliquen de manera suficiente la complejidad del fenómeno investigado (Flick,2022).

En el modelo metodológico de González Rosario (2024), se asevera que ocurren tres momentos complementarios: la socialización de resultados, la reflexión derivada del proceso de validación y la consolidación definitiva de la teoría sustantiva. Estos procedimientos fortalecen la legitimidad científica de la investigación y permiten concluir el proceso de construcción teórica con altos estándares de rigor metodológico.

Paso 13. Socialización de los resultados.

Una vez concluida la construcción inicial de la teoría sustantiva, los principales resultados fueron socializados con los actores sociales participantes y con miembros de la comunidad académica de la institución educativa.

En la socialización se presentaron las categorías emergentes, las relaciones conceptuales identificadas y la explicación teórica construida, favoreciendo un proceso de retroalimentación orientado a chequear la correspondencia entre las interpretaciones desarrolladas y las experiencias vividas por los participantes. En este sentido, Lincoln y Guba (1985) categorizan este procedimiento como el *member checking*, considerándolo una de las estrategias más importantes para fortalecer la credibilidad de la investigación cualitativa.

Paso 14. Reflexión y enriquecimiento de la teoría.

Las observaciones formuladas durante la socialización fueron analizadas mediante procesos de reflexión crítica e interpretación comparativa. En este sentido, Charmaz (2014) sostiene que la reflexión constituye un componente esencial de la investigación cualitativa porque permite revisar continuamente las interpretaciones elaboradas, reconocer nuevas relaciones conceptuales y fortalecer la coherencia de la teoría emergente.

En esta investigación, este proceso permitió complementar algunas categorías, precisar las relaciones conceptuales y fortalecer la explicación general del fenómeno sin modificar la estructura central de la teoría sustantiva.

Paso 15. Finalización del proceso de construcción de la teoría.

La culminación del proceso investigativo correspondió a la integración definitiva de todas las categorías selectivas, propiedades, dimensiones y relaciones conceptuales desarrolladas durante las fases anteriores. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002) la construcción teórica concluye cuando las categorías alcanzan suficiente densidad conceptual, mantienen relaciones sistemáticas entre sí y explican adecuadamente el fenómeno investigado.

Posteriormente, se realizó una revisión integral de la coherencia epistemológica, metodológica y conceptual de la teoría construida, estableciendo su correspondencia con los datos empíricos obtenidos durante el trabajo de campo y con las interpretaciones desarrolladas a lo largo del proceso investigativo.

De igual manera, se construyó la teoría sustantiva la cual representa el principal aporte científico de esta investigación doctoral. Dicho modelo articula las dimensiones curriculares,

pedagógicas, éticas, institucionales, familiares y socioculturales identificadas durante el proceso analítico, ofreciendo una explicación contextualizada sobre la construcción de la igualdad de género en la educación básica.

Finalmente, en el capítulo IV se representa la teoría sustantiva mediante un modelo gráfico integrador que sintetiza las relaciones existentes entre las categorías selectivas, facilitando su comprensión y evidenciando la lógica conceptual que orienta la explicación del fenómeno investigado.

Figura 1
Construcción de teoría fundamentada



Autor: González Rosario (2024)

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo constituye el núcleo hermenéutico, empírico y teórico de la investigación doctoral titulada Igualdad de género: una perspectiva teórica desde la educación básica en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción de la zona sur de Barranquilla. En él se exponen, interpretan y teorizan los hallazgos emergentes derivados de la información suministrada por los actores sociales participantes, a saber: directivos docentes, docentes y estudiantes, quienes desde sus vivencias, concepciones, prácticas y discursos permitieron develar la complejidad de la problemática relacionada con la igualdad de género en el contexto escolar.

La investigación se desarrolló desde el paradigma interpretativo, con perspectiva crítica y compleja, usando el método de análisis de la Teoría Fundamentada con apoyo en su Método Comparativo Constante (MCC) propuesto por Glaser y Strauss (1967) y Strauss y Corbin (2002). Se utilizan el proceso de construcción de teoría realizada Pandit (1996), con las adaptaciones de González Rosario (2024). Así mismo, se enmarca en el enfoque cualitativo. Desde esta lógica metodológica, la información fue organizada mediante procesos de codificación abierta, axial y selectiva, permitiendo la interpretación de la información y la construcción de teorías emergentes a partir de categorías, dimensiones, factores favorecedores, factores inhibidores, principios rectores, propuestas educativas y aproximaciones teóricas derivadas orientadas a fortalecer la igualdad de género desde la educación básica.

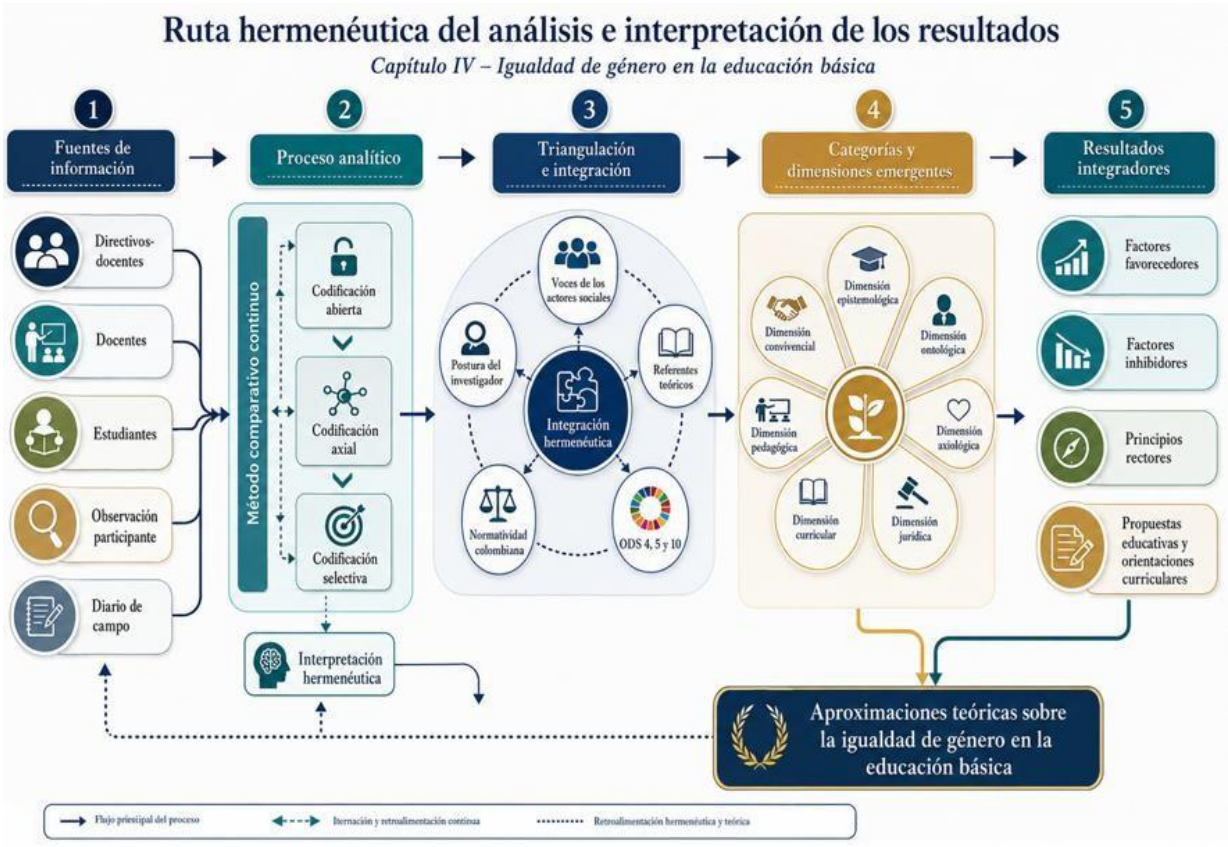
El análisis se realizó desde una perspectiva crítica y compleja a partir de la información suministrada por los actores claves. Se avanzó hacia una interpretación crítica de significados, tensiones, vacíos epistemológicos, contradicciones socioculturales y posibilidades pedagógicas presentes en los discursos de los informantes. En consecuencia, se realiza la triangulación entre directivo-directivo, docente-docente, estudiante-estudiante e investigador, lo cual permitió reconocer que la igualdad de género constituye una problemática compleja, conformada por asunciones filosóficas que incluyen las dimensiones epistemológicas, ontológicas, axiológicas,

teleológicas y retóricas. Igualmente, surgen las dimensiones jurídicas, curriculares, políticas, sociales y pedagógicas.

Para ofrecer una visión integral del recorrido analítico desarrollado en este capítulo, se presenta la ruta hermenéutica seguida durante el análisis e interpretación de los resultados. Esta ruta permite visualizar cómo las voces de los actores sociales fueron organizadas, codificadas, trianguladas e interpretadas hasta derivar en categorías, dimensiones, factores favorecedores e inhibidores, principios rectores, propuestas educativas y aproximaciones teóricas sobre la igualdad de género en la educación básica.

Figura 2

Ruta hermenéutica del análisis e interpretación de los resultados



Nota. Elaborado por el autor con base en Glaser y Strauss (1967), Strauss y Corbin (2002), Pandit (1996) y González Rosario (2024), a partir del análisis de los datos de la investigación.

Para facilitar la identificación de cada actor, se propuso codificarlo para resguardar la discrecionalidad y confidencialidad de cada uno de ellos. En este sentido, Coffey y Atkinson (2003) sostienen que la codificación es "como una gama de enfoques que ayudan a la organización, recuperación e interpretación de los datos" (p. 32), esto constituye la materia prima del análisis, ya que permite identificar datos significativos en su comprensión e interpretación.

Para ello, los informantes clave estarán identificados por unas abreviaturas (Códigos) para su fácil ubicación y manejo de la información. A continuación, se presenta la tabla que describe esta apreciación.

Tabla 9
Codificación de los Informantes Clave

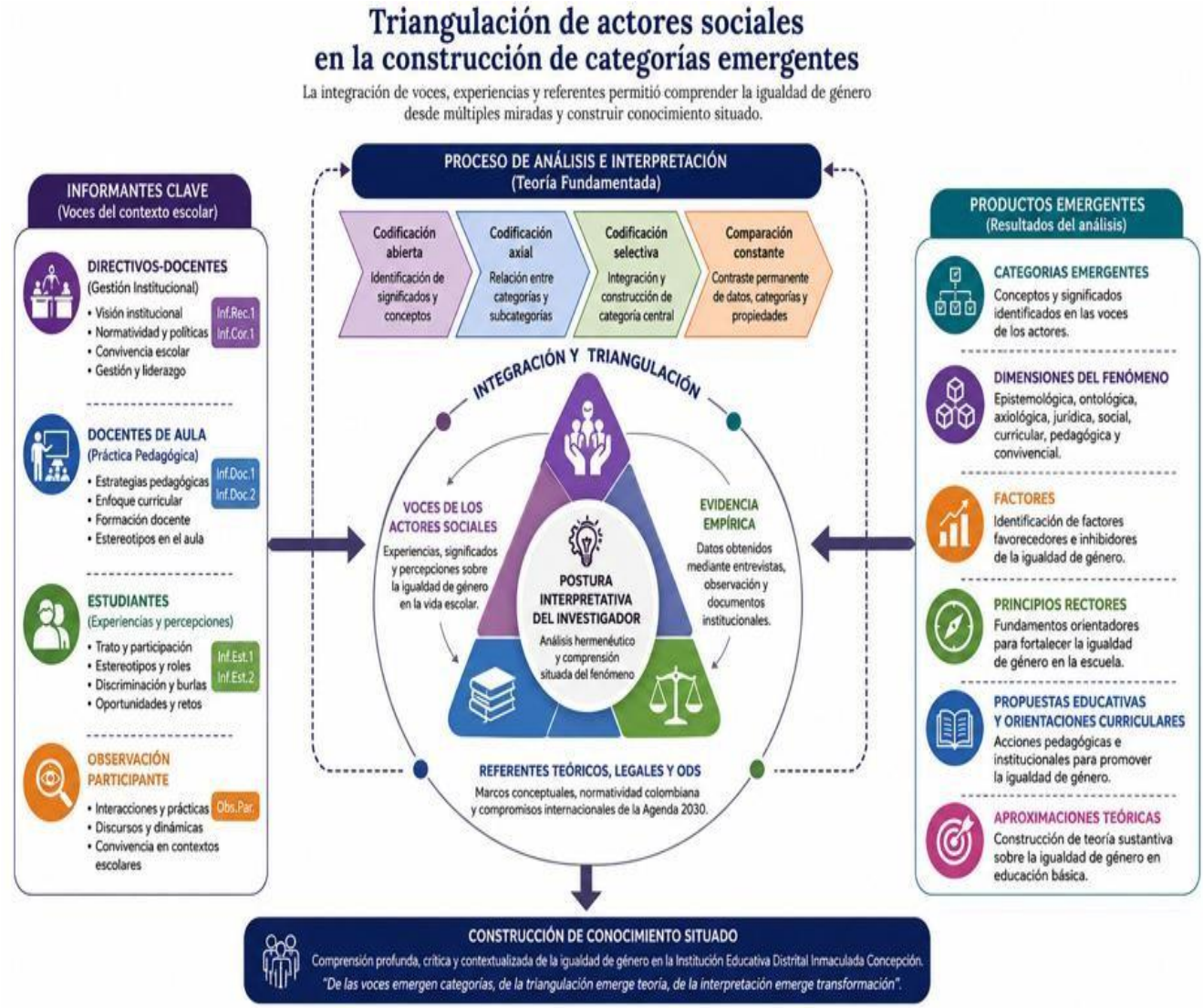
INFORMANTES CLAVE	CÓDIGO
Directivo Docente 1	Inf.Rec.1
Directivo Docente 2	Inf.Cor.1
Docente de Aula 1	Inf.Doc.1
Docente de Aula 2	Inf.Doc.1
Estudiante 1	Inf.Est.1
Estudiante 2	Inf.Est.2

Nota: Elaborado por el Autor.

Una vez identificados los informantes, se presenta la triangulación de actores sociales como estrategia interpretativa que permitió integrar las voces de directivos-docentes, docentes y estudiantes con la observación participante, la postura del investigador, los referentes teóricos, las normativas colombianas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Esta triangulación fortaleció la credibilidad del análisis y permitió construir categorías emergentes con mayor densidad interpretativa.

Figura 3

Triangulación de actores sociales en la construcción de categorías emergentes



Nota. Elaboración propia del autor, a partir de las voces de los informantes, la observación participante, el proceso de triangulación interpretativa y los referentes metodológicos de Glaser y Strauss (1967), Strauss y Corbin (2002), Pandit (1996) y González Rosario (2024).

Tabla 10

Matriz de triangulación interpretativa por actores sociales

Fuente de información	Códigos asociados	Aporte al análisis	Función dentro de la triangulación
Directivos-Docentes	Inf.Rec.1 / Inf.Cor.1	Aportaron la mirada institucional sobre igualdad de género, convivencia escolar, gestión directiva, Manual de Convivencia, rutas de atención, derechos humanos y acciones pedagógicas institucionales.	Permitieron comprender cómo se orienta la igualdad de género desde la gestión escolar, la normatividad interna y la toma de decisiones institucionales.
Docentes de aula	Inf.Doc.1 / Inf.Doc.2	Aportaron información sobre prácticas pedagógicas, estrategias de aula, formación docente, currículo, convivencia, estereotipos y necesidades formativas frente al enfoque de género.	Permitieron interpretar cómo se aborda, se promueve o se limita la igualdad de género desde la práctica pedagógica cotidiana.
Estudiantes	Inf.Est.1 / Inf.Est.2	Aportaron sus experiencias, percepciones y vivencias sobre trato, participación, respeto, discriminación, burlas, estereotipos y oportunidades dentro de la vida escolar.	Permitieron comprender cómo se vive la igualdad de género desde la perspectiva de quienes experimentan directamente las dinámicas escolares.
Observación participante	Obs.Par.	Permitió registrar interacciones, discursos, prácticas, situaciones convivenciales, dinámicas de aula y manifestaciones institucionales relacionadas con la igualdad de género.	Funcionó como contraste empírico entre lo expresado por los informantes y lo observado en la cotidianidad escolar.
Postura del investigador	Interpretación hermenéutica	Integró, comparó e interpretó las voces de los actores sociales, los hallazgos empíricos y los referentes teóricos y normativos.	Permitió construir sentido, relacionar categorías y avanzar hacia una comprensión teórica situada del fenómeno.
Referentes teóricos, legales y ODS	Teoría / Norma / Agenda 2030	Aportaron soporte conceptual, jurídico y político para contrastar las categorías emergentes con el conocimiento existente y los compromisos educativos internacionales.	Fortalecieron la validez interpretativa, la densidad teórica y la pertinencia social de los hallazgos.

Nota. Elaborado por el autor a partir de la triangulación entre directivos-docentes, docentes, estudiantes, observación participante, postura interpretativa del investigador, referentes teóricos, normatividad colombiana y Objetivos de Desarrollo Sostenible

Como se observa en la matriz anterior, la triangulación interpretativa permitió articular distintas voces y fuentes de información, evitando una lectura parcial del fenómeno. La convergencia entre directivos-docentes, docentes, estudiantes, observación participante y referentes teóricos-normativos fortaleció la comprensión de la igualdad de género como una problemática educativa compleja, situada y relacional. De esta manera, las categorías emergentes no fueron construidas desde una sola perspectiva, sino desde la integración progresiva de los significados expresados por los actores sociales y contrastados mediante el Método Comparativo Continuo.

La fundamentación legal de este capítulo se sustenta en la Constitución Política de Colombia de 1991, especialmente en el artículo 1, que reconoce la dignidad humana como fundamento del Estado Social de Derecho. Así mismo, cabe mencionar el artículo 13, que consagra la igualdad y prohíbe toda forma de discriminación. Igualmente, el artículo 44, que establece los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes. Por último, el artículo 67, que reconoce la educación como derecho y servicio público con función social.

En el mismo orden de ideas, se articula con la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación; la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia; la Ley 1257 de 2008, orientada a prevenir y sancionar formas de violencia contra las mujeres; la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar; el Decreto 1965 de 2013, que reglamenta la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar; y la Ley 2216 de 2022, relacionada con educación inclusiva.

Igualmente, los hallazgos se articulan con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, particularmente el ODS 4, Educación de Calidad; ODS 5, Igualdad de Género; ODS 10, Reducción de las Desigualdades; ODS 16, Paz, Justicia e Instituciones Sólidas; y ODS 17, Alianzas para lograr los ODS.

Para dar respuesta a los objetivos de investigación se realiza un análisis que permite develar las relaciones entre los objetivos específicos y el proceso de triangulación de resultados.

Relación entre los objetivos específicos y la triangulación de resultados

El desarrollo interpretativo del capítulo se realizó en correspondencia con los objetivos específicos de la investigación. De esta manera, cada objetivo fue respondido a partir de las voces de los actores sociales, la triangulación de la información, la postura del investigador, la sustentación teórica, la normatividad colombiana y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Tabla 11

Relación entre objetivos específicos, proceso analítico y productos emergentes del Capítulo IV

Objetivo específico	Proceso analítico desarrollado	Actores y fuentes consideradas	Producto emergente
Objetivo específico 1. Categorizar en forma jerárquica las concepciones sobre igualdad de género que poseen los actores sociales de la IED Inmaculada Concepción.	Se realizó codificación abierta, axial y selectiva de las concepciones expresadas por los actores sociales, identificando significados, vacíos conceptuales, relaciones entre igualdad y equidad, y dimensiones filosóficas asociadas al fenómeno.	Directivos-docentes, docentes, estudiantes y observación participante.	Categorías y dimensiones relacionadas con las concepciones sobre igualdad de género: dimensión epistemológica, ontológica, axiológica, jurídica, social, curricular, pedagógica y convivencial.
Objetivo específico 2. Develar los enfoques y estrategias pedagógicas utilizadas para abordar la igualdad de género en el contexto educativo.	Se interpretaron las prácticas pedagógicas, discursos docentes, estrategias institucionales y formas de abordaje curricular relacionadas con la igualdad de género.	Docentes, directivos-docentes, estudiantes, observación participante y documentos institucionales.	Identificación de enfoques pedagógicos, estrategias didácticas, acciones institucionales y necesidades de fortalecimiento curricular y formativo.
Objetivo específico 3. Interpretar los factores que favorecen y los factores que inhiben la igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.	Se desarrolló triangulación entre actores sociales, observación participante y categorías emergentes, diferenciando condiciones que impulsan o limitan la apropiación de la igualdad de género.	Directivos-docentes, docentes, estudiantes, observación participante y triangulación interpretativa.	Factores favorecedores y factores inhibidores de la igualdad de género en el contexto escolar.
Objetivo específico 4. Generar aproximaciones teóricas, principios rectores, propuestas educativas y orientaciones curriculares para fortalecer la igualdad de género desde la educación básica.	Se integraron las categorías selectivas, dimensiones emergentes y hallazgos triangulados mediante comparación constante con referentes teóricos y normativos.	Categorías emergentes, teoría existente, normatividad, ODS, voces de actores sociales y postura interpretativa del investigador.	Principios rectores, propuestas educativas, orientaciones curriculares y aproximaciones teóricas para fortalecer la igualdad de género en la educación básica.

***Nota*.** Elaborado por el autor a partir de los objetivos específicos, el proceso de codificación, la triangulación de resultados y los productos emergentes de la investigación.

Como se observa en la tabla anterior, el análisis del Capítulo IV se estructura de manera progresiva y coherente con los objetivos específicos de la investigación. Cada objetivo permitió organizar el proceso interpretativo desde una dimensión particular del fenómeno, hasta llegar a la integración de categorías, factores, principios rectores, propuestas educativas y aproximaciones teóricas. Esta organización favorece la trazabilidad del análisis y permite evidenciar cómo la Teoría Fundamentada orientó la construcción progresiva del conocimiento desde los datos empíricos.

El Objetivo específico 1, referido a: Categorizar en forma jerárquica las concepciones sobre igualdad de género que poseen los actores sociales de las instituciones educativas de la zona sur de Barranquilla.

Al analizar las respuestas relacionadas con este objetivo se encontraron categorías emergentes que fueron organizadas según las asunciones filosóficas de Creswell (2018):

1. Dimensión Epistemológica,
2. Dimensión Ontológica,
3. Dimensión Axiológica
4. Otras dimensiones de carácter Jurídico, Social e Igualdad de género.

Figura 4

Arquitectura categorial emergente de las concepciones sobre igualdad de género



***Nota*.** Elaboración propia del autor, a partir del proceso de codificación abierta, axial y selectiva aplicado a las voces de directivos-docentes, docentes y estudiantes, con apoyo en el Método Comparativo Continuo de Glaser y Strauss (1967), Strauss y Corbin (2002), Pandit (1996) y González Rosario (2024

Tabla 12

Categorías emergentes del Objetivo específico 1: concepciones sobre igualdad de género

Dimensión emergente	Significado dentro del análisis	Evidencia interpretativa	Aporte a la construcción teórica
Dimensión epistemológica	Comprende el conocimiento, comprensión y diferenciación conceptual sobre igualdad, equidad, sexo, género, identidad y diversidad.	Se evidenció claridad parcial sobre la igualdad de género, pero también confusión entre igualdad y equidad.	Permite reconocer vacíos conceptuales que requieren formación docente, apropiación institucional y fortalecimiento curricular.
Dimensión ontológica	Reconoce que la igualdad de género se vive de manera diversa según las experiencias de directivos-docentes, docentes y estudiantes.	Las voces de los actores muestran que el fenómeno se expresa de manera distinta desde la gestión institucional, la práctica docente y la experiencia estudiantil.	Aporta una comprensión situada y contextual del fenómeno, coherente con la Teoría Fundamentada.
Dimensión axiológica	Integra valores como respeto, dignidad, inclusión, justicia, equidad y reconocimiento de la diversidad.	Los actores sociales asocian la igualdad de género con el respeto, la convivencia y el trato digno.	Fortalece la comprensión de la igualdad de género como valor formativo y principio ético de la vida escolar.
Dimensión jurídica	Relaciona la igualdad de género con derechos humanos, no discriminación, protección y garantía de oportunidades.	Directivos-docentes vinculan la igualdad de género con el derecho a ser tratado con respeto y con la igualdad de oportunidades.	Permite articular los hallazgos con la Constitución Política, la Ley 115, la Ley 1620 y los compromisos internacionales.
Dimensión social	Comprende la igualdad de género como construcción cultural influida por familia, escuela, comunidad y relaciones entre pares.	Se identifican estereotipos, patrones culturales y formas de socialización que inciden en las concepciones de género.	Explica la influencia del contexto sociocultural en la reproducción o cuestionamiento de imaginarios de género.
Dimensión curricular	Hace referencia a la presencia, ausencia o debilidad del enfoque de género en contenidos, proyectos transversales y prácticas formativas.	Se reconoce que existen manuales y proyectos, pero faltan acciones prácticas, continuas y sistemáticas.	Sustenta la necesidad de orientaciones curriculares para fortalecer la igualdad de género desde la educación básica.

Tabla 12 (cont.)

Dimensión emergente	Significado dentro del análisis	Evidencia interpretativa	Aporte a la construcción teórica
Dimensión pedagógica	Se vincula con las estrategias docentes, prácticas de aula, mediaciones didácticas y formación para la convivencia igualitaria.	Los docentes asocian la igualdad de género con prevención de estereotipos, convivencia y formación en valores.	Permite comprender el papel del docente como mediador en la construcción de ambientes escolares inclusivos.
Dimensión convivencial	Relaciona la igualdad de género con el respeto, la participación, la prevención de burlas, discriminación y acoso.	Los estudiantes reconocen la igualdad de género como posibilidad de participar sin discriminación y ser tratados con respeto.	Aporta una lectura de la igualdad de género como experiencia cotidiana de convivencia democrática.

Nota. Elaborado por el autor a partir del análisis del Objetivo específico 1, la codificación de las voces de directivos-docentes, docentes y estudiantes, y la triangulación interpretativa de resultados

Los aportes dados por el Inf.Rec.1 y la Inf.Cor.1 permitieron reconocer que desde la gestión directiva la igualdad de género se asocia con igualdad de oportunidades, respeto, inclusión y garantía de derechos. Sin embargo, también se evidenció una confusión conceptual entre igualdad de género y equidad de género, lo cual devela un vacío epistemológico que debe ser atendido desde la formación permanente del docente, la formación inicial de los estudiantes de pregrado en carreras docentes y la gestión institucional en el mejoramiento del talento humano tanto de los directivos como docentes para lograr la implementación del enfoque igualdad de género en Proyecto Educativo Institucional (PEI). Dichas dimensiones, emergieron de aseveraciones, tales como:

En este sentido, el Inf.Rec.1 expresó que: “Como rector, concibo la igualdad de género como la garantía de que niñas, niños y adolescentes tengan las mismas oportunidades para aprender, participar y desarrollarse plenamente dentro de la institución, sin que su género sea un factor que limite o condicione sus posibilidades. Implica promover relaciones respetuosas, eliminar estereotipos y fomentar una cultura escolar basada en la equidad y la inclusión”.

Asimismo, la Inf.Cor.1 manifestó que: “Para mí, la igualdad de género es un principio de vida, un derecho de ser tratado con respeto independientemente del género”. Igualmente, la coordinadora expresó que: “La igualdad de género se refiere a garantizar que tanto niños como niñas tengan las mismas oportunidades para aprender, participar y desarrollar su potencial, sin limitaciones por estereotipos de género”.

Desde la mirada del observador participante se registraron las aseveraciones que condujeron a comprender que desde la gestión institucional existe una valoración positiva de la igualdad de género asociada con inclusión, participación y derechos humanos. No obstante, la triangulación evidenció que algunos actores continúan utilizando indistintamente los conceptos igualdad y equidad, situación que refleja debilidades epistemológicas en la comprensión conceptual del enfoque de género. Tales hallazgos coinciden con la triangulación de directivos, donde se señala explícitamente la “confusión de los conceptos de igualdad y equidad como sinónimos”.

En el mismo orden de ideas, se presentan las aseveraciones realizadas por el Inf.Doc.1 y la Inf.Doc.2, quienes, desde su experiencia pedagógica, vincularon la igualdad de género con la convivencia escolar, el respeto, la prevención de estereotipos y la necesidad de formación docente. En sus discursos se evidenció una comprensión sensible frente al problema, aunque no siempre suficientemente fundamentada desde el punto de vista epistemológico. Por ejemplo:

En este sentido, el Inf.Doc.1 expresó que: “La igualdad de género consiste en garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su género, dispongan de las mismas oportunidades para aprender, desarrollarse y convivir en un entorno seguro y respetuoso”. Asimismo, manifestó que: “Sí, es relevante porque contribuye a formar actitudes y percepciones desde la infancia, eliminar estereotipos, fomentar intereses sin limitaciones y prevenir la violencia y el acoso”.

Por otra parte, la Inf.Doc.2 afirmó que: “Sí, es crucial, ya que en niveles de transición y primaria se forman las bases para la convivencia social”. Del mismo modo, señaló que: “La igualdad de género se incluye en manuales de convivencia y proyectos transversales, pero aún faltan acciones prácticas y continuas”.

Desde la perspectiva del investigador se interpretó que los docentes reconocen la igualdad de género como estrategia pedagógica orientada a fortalecer la convivencia, prevenir discriminaciones y promover ambientes escolares seguros. Sin embargo, también emergen tensiones relacionadas con la escasa formación docente, la ausencia de procesos continuos y los vacíos conceptuales existentes frente al enfoque de género, lo cual coincide con las triangulaciones docentes donde emergen categorías como "Dimensión Formación Docente", "Dimensión Curricular" y "Factores que propician o inhiben el éxito de la apropiación de la igualdad de género".

Por otro lado, el Inf.Est.1 y la Inf.Est.2 emitieron aseveraciones asociadas con el respeto por las diferencias, la no discriminación y la posibilidad de participar libremente en la vida escolar sin ser juzgados por razones de sexo, género, identidad sexual u orientación sexual. En este sentido, los estudiantes evidenciaron una apropiación vivencial de la igualdad de género, más cercana a la convivencia cotidiana que a una comprensión teórica sistemática. Tal como lo expresan en las siguientes afirmaciones:

El Inf. Est. 1 expresó que: "La igualdad de género implica ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas sin distinción de sexo o identidad. Supone garantizar el acceso equitativo a la educación, la participación y el respeto mutuo entre los miembros de la comunidad escolar". Asimismo, señaló que: "Sí, porque permite que todos sean tratados con respeto y puedan participar sin discriminación; además mejora la convivencia y el clima escolar".

De igual manera, la Inf.Est.2 manifestó que: "La igualdad de género significa que tanto hombres como mujeres tienen los mismos derechos y oportunidades para estudiar, participar y decidir libremente sin ser juzgados por su género". Igualmente, expresó que: "La igualdad de género es clave en el contexto de la educación básica porque fomenta el respeto, la equidad y la participación de todos en la construcción de una sociedad más justa".

Desde la óptica del investigador estas aseveraciones dieron base para comprender que los estudiantes poseen una visión más práctica y convivencial de la igualdad de género, asociándola con respeto, justicia, participación y no discriminación. No obstante, también se

identificaron algunas imprecisiones conceptuales relacionadas con igualdad y equidad, lo cual coincide con la triangulación estudiantil donde emergen categorías como “Aprendizaje interactivo convivencial”, “Dimensión jurídica”, “Dimensión epistemológica” y “Dimensión social”.

La triangulación permitió establecer como categorías selectivas resultantes: (a) Dimensión Epistemológica, (b) Dimensión Ontológica, (c) Dimensión Axiológica, (d) Dimensión Teleológica (Creswell,2018) y otras dimensiones como: (e) Dimensión de Derechos Humanos y (f) Dimensión Social. A continuación, se explican cada una de estas dimensiones.

Dimensión Epistemológica: Emerge porque se consideran las deficiencias que tienen los directivos docentes, docente y un estudiante, referidos a, igualdad género, identidad sexual, equidad de género. Teóricamente estos hallazgos se sustentan en Butler (2020), quien afirma que el género es una construcción sociocultural producida mediante discursos, prácticas sociales y relaciones de poder.

Dimensión Ontológica: Considera lo bioético, la atención inclusiva en salud y las desigualdades sociales. Lo cual está en concordancia con lo planteado por Heidegger (1927) quien afirma la importancia de estudiar “el ser en el mundo” y el “el ser con otro”. Ello aporta que la salud no es solo considerar el sexo como biológico, sino que se debe tomar en cuenta que el ser humano se comporta en el contexto social y este depende del encuentro de múltiples culturas. Igualmente, Butler (2024) expresa que el sexo es un concepto biológico y el género es una construcción sociocultural. Así mismo, Merleau-Ponty (1945) afirma que el género y la identidad sexual encarnan y no son simplemente ideas. Por lo tanto, se tiene que estudiar al ser humano como un todo, donde se integra el sexo, género e identidad sexual y no estudiarlo como una persona conformada por partes.

Dimensión Axiológica: Referida a valores, actitudes y normas. Nussbaum (2021) aporta la importancia de educar para la convivencia democrática, el reconocimiento del otro y la justicia social.

Dimensión Teleológica: Se refiere a los fines de la educación, razón por la cual se considera a hooks (2021) porque plantea que la educación debe constituirse en una práctica de

libertad capaz de cuestionar estructuras de dominación y exclusión. Por su parte, Nussbaum (2021) afirma que uno de los fines de la educación debe ser promover las capacidades humanas para una mejor convivencia y formación en valores

Dimensión de Derechos Humanos: Esta dimensión se centra en las bases jurídicas internacionales que sustentan el enfoque de derechos humanos. Cabe mencionar los Principios de Yogyakarta (2017) esos principios contienen los DDHH referidos a orientación sexual e identidad de género. Tal como afirma la siguiente frase "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. La orientación sexual y la identidad de género son esenciales para la dignidad de cada persona" Citar el número de páginas Por otra parte, es importante señalar la opinión de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2017), en la cual se reconoce que la identidad de género y matrimonio igualitario como un derecho humano. En síntesis, se conforma como un marco de justicia social.

Dimensión Social: Se refiere a que el ser humano no es únicamente biológico y psicológico. Él vive en un contexto social en el cual se requiere atender el derecho a su salud. En este sentido, Preciado (2022) sostiene que las clasificaciones médicas tradicionales e institucionales de salud han operado históricamente bajo binarismo políticos que patologizan la diversidad. Esto implica transicionar hacia una atención inclusiva en salud; por ende, conduce al reconocimiento de la diversidad humana.

De igual forma, este objetivo se articula con el ODS 4, porque propone una educación inclusiva y equitativa; con el ODS 5, porque busca la igualdad de género; y con el ODS 10, al contribuir a la reducción de desigualdades en el ámbito escolar. Es importante señalar que los informantes desconocen el significado de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente en lo concerniente a su articulación con la igualdad de género y la educación inclusiva. Como se evidencia en la siguiente afirmación:

En este sentido, la Inf.Cor.1 expresó que: "He escuchado sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, pero realmente no manejo claramente cada uno de ellos ni cómo se articulan directamente con la igualdad de género dentro de la institución".

Asimismo, el Inf.Doc.1 manifestó que: "Sabemos que existen políticas y objetivos internacionales relacionados con educación y género, pero considero que falta mayor

socialización y formación institucional sobre estos temas".

Por otra parte, la Inf.Est.2 señaló que: "No conozco mucho sobre los ODS, solamente he escuchado algunas veces que tienen relación con mejorar la educación y ayudar a las personas". De igual manera, el Inf.Est.1 expresó que: "No sabía que la igualdad de género hacía parte de unos objetivos internacionales".

Estas afirmaciones permitieron al investigador interpretar que los actores sociales reconocen la importancia de la igualdad de género y la inclusión educativa, persisten vacíos informativos y conceptuales relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su implementación dentro de la institución educativa. En consecuencia, emerge la necesidad de fortalecer procesos institucionales de formación, sensibilización y apropiación pedagógica de la Agenda 2030, especialmente en lo relacionado con el ODS 4 Educación de Calidad, ODS 5 Igualdad de Género y ODS 10 Reducción de las Desigualdades.

El Objetivo específico 2, referido a: Develar los enfoques y estrategias pedagógicas utilizadas para abordar la igualdad de género en el contexto educativo. Las respuestas vinculadas con este objetivo se analizaron a partir de los aportes del Inf.Doc.1, Inf.Doc.2, Inf.Cor.1 e Inf.Rec.1. Los docentes reconocieron que la igualdad de género suele abordarse de manera eventual, especialmente cuando ocurre algún conflicto escolar, situación de discriminación, burla o manifestación de violencia simbólica. Esto permitió interpretar que la perspectiva de género todavía no se encuentra transversalizada de manera sistemática en el currículo institucional. Las aseveraciones que evidencian esta afirmación son las siguientes:

Por otra parte, El Inf.Doc.1 expresó que: "La igualdad de género consiste en garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su género, dispongan de las mismas oportunidades para aprender, desarrollarse y convivir en un entorno seguro y respetuoso". Asimismo, manifestó que: "La igualdad de género es relevante porque contribuye a eliminar estereotipos, prevenir la violencia y fomentar intereses sin limitaciones". Estas afirmaciones evidenciaron que el aula puede convertirse en un escenario para promover respeto y convivencia; sin embargo, también develan la ausencia de estrategias pedagógicas consolidadas y sistemáticas dentro del currículo institucional.

Por su parte, la Inf.Doc.2 expresó que: "La igualdad de género se trabaja principalmente

cuando surgen conflictos o situaciones específicas dentro del aula". Asimismo, señaló que: "Hace falta más formación docente para abordar correctamente estos temas y saber cómo orientar a los estudiantes". Lo anterior permitió interpretar que se requiere fortalecer la formación epistemológica y pedagógica del profesorado respecto a conceptos como sexo, género, identidad sexual, orientación sexual e identidad de género.

En otro orden de ideas, la Inf.Cor.1 planteó que: "La comunidad educativa percibe el compromiso institucional a través del manual de convivencia y de los procesos convivenciales que se desarrollan". Igualmente expresó que: "La igualdad de género debe trabajarse desde la convivencia escolar y el respeto por las diferencias". Estas aseveraciones permitieron comprender que, desde la coordinación, la igualdad de género se vincula directamente con los procesos de convivencia democrática y resolución de conflictos escolares.

En el mismo sentido, el Inf.Rec.1 aportó ideas tales como: "La institución ha intentado promover espacios de reflexión y actividades relacionadas con igualdad y respeto, aunque todavía existen aspectos que deben fortalecerse desde la gestión institucional". Asimismo, manifestó que: "Es importante articular políticas institucionales y acompañamiento externo para fortalecer la igualdad de género dentro de la comunidad educativa". Estas afirmaciones permitieron interpretar que desde la rectoría se reconoce la necesidad de fortalecer políticas institucionales y procesos de acompañamiento pedagógico relacionados con igualdad de género.

Mediante la observación participante el investigador detectó que en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción los enfoques y estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes cuando abordan la igualdad de género continúan centradas principalmente en prácticas tradicionales de transmisión del conocimiento, limitando la construcción de espacios dialógicos, críticos y reflexivos. En consecuencia, muchas acciones pedagógicas relacionadas con igualdad de género surgen como respuestas reactivas frente a conflictos escolares y no como parte de una estrategia curricular transversal y permanente.

La triangulación permitió construir las siguientes categorías selectivas: (a)Dimensión Curricular, (b) Dimensión Pedagógica, (c) Dimensión Gerencial, (d) Convivencia Democrática, (e) Cultura Escolar Inclusiva y (f) Formación Ética Ciudadana.

A partir de la triangulación de las voces de docentes, directivos-docentes y observación participante, se configuraron seis ejes emergentes que permiten comprender los enfoques y estrategias pedagógicas utilizadas para abordar la igualdad de género en el contexto educativo. Estos ejes evidencian que el abordaje institucional no depende únicamente de las prácticas de aula, sino también del currículo, la gestión directiva, la convivencia escolar, la cultura institucional y la formación ética y ciudadana. Como se observa en la Figura 5, dichos ejes se articulan entre sí y permiten representar de manera integrada los principales componentes emergentes del abordaje pedagógico de la igualdad de género.

Figura 5

Ejes emergentes para el abordaje pedagógico de la igualdad de género



Nota. Elaboración propia del autor, a partir de la triangulación de las voces de docentes, directivos-docentes y observación participante, con apoyo en el Método Comparativo Continuo de Glaser y Strauss (1967), los procedimientos de codificación de Strauss y Corbin (2002), el proceso de construcción teórica de Pandit (1996) y las adaptaciones metodológicas de González Rosario (2024)

Tabla 13

Categorías selectivas del Objetivo específico 2: enfoques y estrategias pedagógicas para la igualdad de género

Categoría selectiva	Significado dentro del análisis	Evidencia interpretativa	Aporte al abordaje pedagógico
Dimensión curricular	Comprende lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña la igualdad de género dentro del plan de formación institucional.	Se evidenció que la igualdad de género aparece en manuales, proyectos y orientaciones, pero no siempre se desarrolla de manera sistemática y transversal.	Permite revisar contenidos, proyectos transversales, prácticas evaluativas y currículo oculto desde una perspectiva de igualdad de género.
Dimensión pedagógica	Se refiere a las prácticas de aula, estrategias didácticas, mediaciones docentes y formas de acompañamiento pedagógico.	Los docentes reconocen la importancia de trabajar la igualdad de género, pero muchas acciones surgen ante conflictos o situaciones específicas.	Orienta la necesidad de pasar de acciones reactivas a estrategias pedagógicas planificadas, continuas y reflexivas.
Dimensión gerencial	Comprende el liderazgo directivo, la gestión institucional, la organización de políticas escolares y el acompañamiento a docentes.	Directivos-docentes reconocen la necesidad de fortalecer políticas institucionales y acompañamiento externo para promover la igualdad de género.	Permite articular la igualdad de género con el PEI, Manual de Convivencia, rutas de atención y gestión escolar.
Convivencia democrática	Relaciona la igualdad de género con respeto, participación, resolución de conflictos, derechos humanos y trato digno.	La coordinación vincula la igualdad de género con la convivencia escolar y el respeto por las diferencias.	Fortalece la comprensión de la igualdad de género como práctica cotidiana de convivencia y participación democrática.
Cultura escolar inclusiva	Integra valores, normas, discursos, prácticas y relaciones institucionales que favorecen o limitan la igualdad de género.	La observación participante evidenció prácticas tradicionales y necesidad de espacios dialógicos, críticos y reflexivos.	Permite revisar imaginarios, lenguaje, relaciones escolares y prácticas institucionales que pueden reproducir estereotipos.
Formación ética y ciudadana	Comprende la formación en valores, derechos, justicia, respeto por la diversidad y corresponsabilidad social.	Los actores sociales asocian la igualdad de género con respeto, prevención de violencia, inclusión y formación para la convivencia.	Aporta una base formativa para educar en igualdad, dignidad humana, ciudadanía democrática y reconocimiento del otro.

Nota. Elaborado por el autor a partir del análisis del Objetivo específico 2, la triangulación de docentes, directivos-docentes y observación participante, y el proceso de codificación abierta, axial y selectiva.

La tabla anterior permite comprender que los enfoques y estrategias pedagógicas para abordar la igualdad de género no se reducen a actividades aisladas dentro del aula, sino que requieren una articulación entre currículo, práctica pedagógica, gestión directiva, convivencia democrática, cultura escolar inclusiva y formación ética ciudadana. En consecuencia, el Objetivo específico 2 evidencia la necesidad de avanzar desde respuestas ocasionales frente a

conflictos hacia una propuesta pedagógica sistemática, transversal y sostenida dentro de la vida institucional.

Dimensión Curricular: Se refiere a lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña la igualdad de género en un contexto educativo. El currículo es un instrumento que permite fortalecer el plan de estudio y analizar si realmente la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción está formando en igualdad de género o simplemente solo aparece explícito en las orientaciones curriculares. La dimensión curricular aporta el componente analítico que permite develar, interpretar y comprender los enfoques epistemológicos, los contenidos, las estrategias pedagógicas, las prácticas evaluativas y las relaciones de poder que están relacionadas con el abordaje de la igualdad de género dentro del proceso de formación integral de los actores sociales de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

En el mismo orden de ideas, los autores que consideran importante incorporar la igualdad de género en la dimensión curricular son los siguientes: Alba (1998) quien sostiene que el currículo puede ser visto como un instrumento en el cual se debe analizar la trilogía entre crisis, mitos y perspectivas. La crisis que se debe atender, los mitos involucrados que afectan el aprendizaje y la enseñanza de la igualdad de género; además, las perspectivas de la institución y los docentes. Dado que en la implementación del currículo se consideran los aspectos culturales, es oportuno incluir y estudiar la igualdad de género como un componente cultural que debe estar en el plan de formación integral de todas las personas, hacia una construcción de ciudadanía.

Por otra parte, Torres Santomé (1998) cuando habla del currículo oculto, pudiera interpretarse como una invitación para analizar los estereotipos y el sexismo que se están enseñando sin tener la intención de hacerlo. En el mismo sentido, Torres elaboró un documento referido al género en el currículo, publicado por la UNESCO (2000). En el mismo, se proponen indicadores para realizar auditoría en un currículo y dilucidar el cómo se trata la igualdad de género en el escenario educativo que corresponda. Por último, cabe señalar los aportes de Morgade (2001) en su obra titulada: Aprender a ser mujer, aprender a ser varón, en la cual se analiza el cómo en la escuela se construye el concepto de género.

En relación con las entrevistas realizadas, el Inf.Doc.1 expresó que: “La igualdad de género consiste en garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su género, dispongan de las mismas oportunidades para aprender, desarrollarse y convivir en un entorno seguro y respetuoso” y además señaló que “contribuye a eliminar estereotipos, fomentar intereses sin limitaciones y prevenir la violencia y el acoso”. Estas aseveraciones permitieron interpretar que el currículo debe trascender los contenidos académicos tradicionales e incorporar experiencias formativas orientadas a la convivencia democrática, la prevención de discriminaciones y la transformación de estereotipos sexistas.

De igual manera, la Inf.Doc.2 manifestó que: “La igualdad de género se incluye en manuales de convivencia y proyectos transversales, pero aún faltan acciones prácticas y continuas”. Esta afirmación condujo a comprender que existe una brecha entre el currículo formalmente declarado y las prácticas pedagógicas realmente implementadas dentro de la institución educativa. Por consiguiente, la igualdad de género todavía no logra consolidarse como eje transversal permanente dentro de los procesos curriculares.

Por otra parte, la Inf.Cor.1 expresó que: “La comunidad educativa percibe el compromiso institucional a través del manual de convivencia y de los procesos convivenciales que se desarrollan”. Esta aseveración permitió interpretar que desde la coordinación académica y convivencial se reconoce el currículo como espacio fundamental para fortalecer relaciones basadas en respeto, inclusión y reconocimiento de las diferencias.

Asimismo, el Inf.Rec.1 manifestó que: “La institución ha intentado promover espacios de reflexión y actividades relacionadas con igualdad y respeto, aunque todavía existen aspectos que deben fortalecerse desde la gestión institucional”. Lo anterior posibilitó comprender que desde la rectoría se reconoce la necesidad de fortalecer políticas curriculares institucionales orientadas a transversalizar la igualdad de género en todos los procesos formativos.

En cuanto a la triangulación realizada entre docentes, directivos, estudiantes e investigador, emergió la Dimensión Curricular como una categoría selectiva fundamental debido a que los actores sociales coinciden en reconocer la necesidad de incorporar la igualdad de género, de manera más sistemática dentro de los planes de estudio, proyectos pedagógicos y prácticas de aula. Asimismo, la triangulación permitió identificar que muchas acciones

relacionadas con igualdad de género continúan desarrollándose de manera eventual, principalmente cuando ocurren situaciones conflictivas o problemas de convivencia escolar.

Desde el punto de vista del observador participante, se hizo patente que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción la igualdad de género aparece explícitamente en algunos documentos institucionales y proyectos transversales; sin embargo, su implementación curricular todavía resulta limitada, fragmentada y poco articulada con las dinámicas pedagógicas cotidianas. De igual forma, se logró observar que en múltiples ocasiones las prácticas curriculares continúan reproduciendo estereotipos tradicionales de género mediante expresiones lingüísticas, formas de interacción y actividades escolares naturalizadas dentro de la cultura institucional. Por lo tanto, la dimensión curricular se convierte en una categoría estratégica para analizar cómo el currículo puede transformarse en una herramienta pedagógica capaz de fortalecer ciudadanía democrática, inclusión y construcción de relaciones más equitativas dentro de la institución educativa.

Dimensión Pedagógica: Se define como la categoría selectiva la cual se genera a partir de la integración y explicaciones referidas a los diversos enfoques epistemológicos, teleológicos, estrategias didácticas, clima de aula (docente-estudiante), las prácticas de evaluación y monitoreo de aprendizaje, mediante las cuales se construye, reproduce y se cambia la forma de abordar la igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

Entre las teorías vigentes que contribuyen a afinar esta categoría selectiva cabe mencionar la Teoría y resistencia en educación (1992), en la cual se asevera que la pedagogía permite implementar acciones para que contribuyan a incluir políticas culturales como la igualdad de género. Por otra parte, Morgade (2011) afirma que toda práctica pedagógica educa en género.

En relación con la Dimensión Pedagógica, las entrevistas permitieron reconocer que las prácticas educativas desarrolladas dentro de la institución poseen una orientación predominantemente convivencial y preventiva. En este sentido, el Inf.Doc.1 expresó que: “La igualdad de género ayuda a mejorar el clima escolar y fortalecer el respeto entre compañeros”. Por otra parte, la Inf.Doc.2 señaló que: “Muchas veces trabajamos estos temas mediante charlas,

orientaciones y reflexiones cuando se presentan situaciones problemáticas". Estas aseveraciones llevaron a interpretar que las estrategias pedagógicas continúan siendo ocasionales y no responden a una planificación curricular sistemática orientada a la igualdad de género.

Por otra parte, el investigador logró identificar que dentro de las dinámicas pedagógicas persiste una tendencia hacia enfoques tradicionales centrados en la explicación verbal y transmisión conceptual, limitando metodologías activas relacionadas con debates, aprendizaje colaborativo, análisis crítico y construcción participativa del conocimiento.

(c) Dimensión Gerencial: Es la categoría selectiva que integra el conjunto de decisiones, uso de las políticas institucionales, estilos de liderazgos, distribución de recursos y mecanismos de control que, desde las instancias directivas, tanto estructurales como funcionales facilitan, inhiben o invisibilizan las acciones de abordaje de igualdad de género en el contexto de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

Entre las teorías que contribuyen a cimentar esta categoría selectiva, cabe mencionar a Tobón (2013) quien en su obra *Gestión curricular por competencias* destaca que la gerencia educativa debe alinear el currículo para atender los desafíos y demandas sociales. De hecho, la igualdad de género es una demanda social que debe atenderse y gestionarse más allá del currículo, ya que contribuye a la educación para la sostenibilidad al dar respuesta principalmente al ODS 5 (Igualdad de Género) y al ODS 4 (Educación de Calidad), orientados a garantizar la equidad, la inclusión y el desarrollo integral de todas las personas.

Por otra parte, los aportes de Pozner de Weinberg (2000) en su obra *El directivo como gestor de aprendizaje*, en la cual aclara que el equipo directivo no administra la pedagogía, sino que la gestiona con apoyo en los docentes. Por lo tanto, sino se gestiona la igualdad de género mediante el currículo, no habrá transformación social en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción. Los planteamientos de Mintzberg (1991) señalan que en los roles gerenciales de las personas encargadas de las instancias directivas tienen que existir los siguientes atributos: liderazgo, servir de enlace comunicacional entre directivos y docentes. Además, debe gestionar acciones y asignar recursos para implementar la igualdad de género en el escenario educativo.

En otro orden de ideas, al trabajar el binomio gerencia-género es importante evocar la obra clásica de Acker (1990) en la cual afirma que en toda organización existe un régimen de género. Por ejemplo, se hace patente reglas no escritas que privilegian como cargos de autoridad lo masculino. En el mismo sentido, Cobo (1995) en su obra *Fundamentos del patriarcado moderno* expresa de forma contundente, que la gerencia educativa reproduce el pacto patriarcal. Plantea que si el decano es hombre y las autoridades que la acompañan son hombres se hace patente que la institución educativa está dominada por una gerencia patriarcal.

En cuanto a la gerencia vinculada al currículo es importante reconocer e implementar la transversalización de la igualdad de género (Lombardo & Mergaert, 2013). Esta es la teoría gerencial más utilizada porque considera los procesos de planificación, asignación de presupuesto y evaluación de la gestión curricular en igualdad de género. Por su parte, Álvarez (2010) destaca la importancia de una gestión escolar con perspectiva de género. La autora propone indicadores con fines de auditoría, invitando a realizar las siguientes preguntas: ¿Existen protocolos contra el acoso?, ¿Existen datos desagregados por sexo? Como investigador pude observar la ausencia del uso del lenguaje de género; por tal razón, es importante añadir un indicador más: ¿En la institución escolar se utiliza un lenguaje inclusivo? Igualmente, agregó la siguiente interrogante ¿Existen lineamientos que orienten a las niñas y adolescentes a tener el derecho a una vida libre de violencia?

En cuanto a la Dimensión Gerencial, las voces de los informantes permitieron reconocer la importancia del liderazgo institucional para fortalecer procesos relacionados con igualdad de género. En este sentido, el Inf.Rec.1 manifestó que: “La institución busca promover igualdad y respeto mediante proyectos y normas de convivencia”. Asimismo, la Inf.Cor.1 expresó que: “El manual de convivencia constituye una herramienta importante para orientar estos procesos”.

No obstante, desde la observación participante se evidenció ausencia de lineamientos específicos relacionados con el lenguaje inclusivo, transversalización curricular y protocolos pedagógicos claramente definidos para el abordaje sistemático de la igualdad de género. Así mismo, se identificó una limitada articulación entre las acciones convivenciales y la planificación curricular institucional.

(d) Convivencia Democrática: Se conceptualiza como una categoría selectiva que integra el conjunto de relaciones interpersonales, normas de interacción con los demás, mecanismos de participación, formas de resolución de conflictos y el ejercicio de los derechos, que desde la perspectiva de igualdad de género configuran el clima escolar como un lugar de reconocimiento, respeto a la diversidad y como un espacio de construcción colectiva e implementación de la igualdad de género.

Las teorías que contribuyen a vigorizar estas categorías selectivas son las teorías que promueven la convivencia democrática en educación. Entre ellas, vale destacar a Dewey (1916) en cuya obra *Democracia y educación* sostiene que la escuela es un microcosmo democrático, espacio que se convierte en una oportunidad didáctica para aprender a ser demócrata, si y solo si se vive un ambiente de democrático. En tal sentido, los aportes de Freire (1996) contribuyen a fortalecer esta categoría porque plantean que en la escuela debe existir un diálogo horizontal y vivir una pedagogía que conduzca a la autonomía del ser. Por consiguiente, sino existe el diálogo horizontal es imposible que ocurra el respeto a la identidad de género. Freire con su obra *Pedagogía de la autonomía*, genera sólidos cimientos para contribuir a construir teoría acerca de la convivencia democrática.

A continuación, se hará referencia a las obras de insignes mujeres luchadoras por una convivencia democrática que fortalecen la igualdad de género. En primer lugar, cabe mencionar a Batallán (2013), quien afirma que las escuelas regulan las relaciones de género en la convivencia cotidiana esto se evidencia cuando forman filas, usan los baños y juegan deportes distintos según sexo. Así mismo, Fernández (1993), en su obra *La mujer de la ilusión* plantea que la convivencia produce subjetividades de género. Destaca que los pactos entre varones, que ocurren en el aula son antidemocráticos. Con el mismo sentido, la obra de Pateman (1988) denominada *Contrato sexual* hace referencia a que la democracia moderna se construyó con base a continuas exclusiones de la participación de la mujer. En este sentido, resalta que no existe convivencia democrática si predomina el sexismo. Por último, Fraser (2008) en su obra *Escala de justicia* aporta que para que exista una convivencia democrática es importante que coexistan tres atributos: redistribución, reconocimiento y representación.

A manera de síntesis, cabe destacar las contribuciones de Giroux (2020) porque considera que la escuela debe asumirse como un espacio democrático donde se formen sujetos críticos frente a las desigualdades.

En relación con la categoría selectiva Convivencia Democrática, las entrevistas permitieron comprender que la igualdad de género es concebida principalmente como una estrategia para fortalecer respeto, convivencia y participación. En este sentido, el Inf.Est.1 expresó que: "La igualdad de género permite que todos sean tratados con respeto y puedan participar sin discriminación". Asimismo, la Inf.Est.2 manifestó que: "La igualdad de género fomenta el respeto, la equidad y la participación de todos para construir una sociedad más justa".

Estas aseveraciones condujeron a interpretar que los estudiantes asocian la igualdad de género con prácticas democráticas orientadas al reconocimiento de derechos, respeto mutuo y convivencia inclusiva. Desde la observación participante se evidenció que las dinámicas convivenciales continúan influenciadas por prácticas culturales tradicionales y relaciones jerárquicas que, en ocasiones, limitan la participación igualitaria de todos los actores sociales.

(e) Cultura Escolar Inclusiva: Es una categoría selectiva que resulta de la integración del conjunto de valores, creencias, normas no escritas, rituales de comportamientos, prácticas cotidianas que, desde una perspectiva de género, generan un clima escolar que promueve u obstaculiza el reconocimiento, la participación equitativa y el empoderamiento de las instancias y los actores sociales que tienen dentro de sus responsabilidades la implementación del enfoque de la igualdad de género.

Los autores más relevantes que fortalecen la categoría selectiva: Cultura Escolar Inclusiva. Cabe mencionar a Geertz (1973), quien en su obra *la interpretación de las culturas* conceptualiza la cultura como red de significados, lo que se traduce, en que la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción ha tejido una red cognitiva, volitiva y afectiva que permite implementar la cultura de género, aunque no esté escrita. En otro sentido, Bourdieu (1998) plantea la dominación masculina y precisa como desafío impedir que la escuela siga reproduciendo el orden de género dominado por lo masculino. Desde el punto de vista curricular, Apple (1979) sostiene que el binomio Ideología y currículo fomenta la cultura

escolar e influye en la legitimación de ciertas identidades como la masculina y a su vez, margina la participación de la mujer. Este pensamiento coincide con las investigaciones de Connell (1987) quien afirma que la escuela genera la masculinidad hegemónica, lo cual se vio reflejado en las categorías emergentes que surgieron del análisis de la información suministrada.

Por otra parte, Booth & Ainscow (2002) argumentan que se puede calcular el índice de inclusión con apoyo de instrumentos con indicadores que permiten auditar la cultura inclusiva. Con el mismo sentido, la UNESCO-OREALC (2015) con la intensión de auditar la cultura escolar y la igualdad de género propone como indicadores: valores, comunicación, relaciones interpersonales, organización de los actores sociales, y la participación en las acciones vinculadas con la promoción de la cultura escolar inclusiva. Por último, se consideran los planteamientos de la UNESCO (2022) donde se recomienda que los sistemas educativos eliminen estereotipos de género en contenidos, prácticas pedagógicas y relaciones escolares.

En cuanto a la Cultura Escolar Inclusiva, las entrevistas permitieron identificar avances relacionados con reconocimiento de la diversidad y respeto por las diferencias. No obstante, también emergieron contradicciones vinculadas con estereotipos culturales y prácticas discriminatorias naturalizadas dentro de la cotidianidad escolar. En este sentido, la Inf.Est.2 expresó que: "Muchas veces todavía existen burlas o comentarios relacionados con cómo deben comportarse hombres y mujeres". Asimismo, la Inf.Doc.2 manifestó que: "Todavía hay estudiantes y algunas familias que mantienen ideas tradicionales sobre los roles de hombres y mujeres".

Desde mi perspectiva se logró evidenciar que dentro de la cultura escolar persisten manifestaciones implícitas del sistema binario tradicional, especialmente en prácticas convivenciales, expresiones lingüísticas y formas de interacción cotidiana entre estudiantes.

(f) Formación Ética Ciudadana: es una categoría selectiva que emerge del análisis de los datos en la cual se integra el conjunto de enfoques, estrategias y prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del juicio moral, a la asunción de los derechos humanos, al respeto de la diversidad, la promoción de la participación responsable, que tiene como finalidad que la persona o institución educativa se caracterice por una cultura de reconocimiento, cuestionamiento y aportes para la transformación de las desigualdades de género desde una

perspectiva critica, un comportamiento ético como ciudadano. Lo que quiere decir que enseñar “igualdad de género" contribuye a la formación integral de un ciudadano con ética. Por otra parte, cabe resaltar que existen enfoques tecnicistas que no consideran la ética ciudadana. Es importante realizar debates acerca de la violencia como un ejemplo prototipo que hace patente la formación ética ciudadana.

Esta categoría selectiva puede ser fortalecida al considerar los aportes de los siguientes autores. En relación con el binomio ética-ciudadanía, Cortina (2007) en su obra *Ética de la razón cordial* plantea que la ética ciudadana permite reconocer al otro como interlocutor válido y, si no reconoce ni respeta a un ser humano con una determinada orientación sexual, identidad sexual e identidad de género. Por consiguiente, se puede afirmar que esa persona no tiene ética ciudadana. En el mismo sentido, Habermas (1981) en su obra *Teoría de la acción comunicativa* destaca que la ética se construye gracias a que ocurren procesos de diálogos; por ende, como estrategias didácticas el debate, los foros y las mesas de trabajo, contribuyen a una oportunidad para que ocurra el diálogo y, en consecuencia, apoye la construcción de la ciudadanía.

Por otra parte, Nussbaum (2011) hace énfasis en que la ciudadanía requiere desarrollar capacidades como la afiliación para poder vivir con otro y reconocerlos. Por lo tanto, implementar estrategias que contribuyan a fortalecer la igualdad de género es una competencia fundamental en los actores sociales de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción

Por otro lado, en relación con el trinomio pedagogía -ética ciudadana- género, Giroux (1993) en su obra *La escuela y la lucha por la ciudadanía* devela que la pedagogía es fundamental para la formación política de ciudadano. En consecuencia, cuando una institución escolar asume enseñar igualdad de género contribuye a formar ciudadanos capaces de cuestionar la hegemonía del poder y defender sus derechos de participación. En el mismo sentido, Gilligan (1982) marcó un hito porque revolucionó la ética. Afirma, que existe una ética tradicional que es masculina. La ética femenina se trata del cuidado de los otros de mantener relaciones empáticas y de respeto.

Para finalizar, cabe mencionar a Butler (1990) quien afirma que la ética ciudadana se fundamenta en la capacidad de cuestionar las normas de género. Esta aseveración se hizo

patente en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, porque tanto en la entrevista como en la observación participante, se registró que existía la obediencia para seguir tratando en la cultura escolar el sistema binario. Lamentablemente, en dicha institución no se plantea la necesidad de implementar la formación ética ciudadana. Asimismo, Nussbaum (2021), desde el enfoque de capacidades humanas, sostiene que la formación ciudadana debe fortalecer capacidades relacionadas con empatía, pensamiento crítico, justicia social y participación democrática, elementos esenciales para la construcción de sociedades inclusivas y sostenibles.

Desde la perspectiva de la teoría de la complejidad, Morin (2000) afirma que la educación contemporánea debe contribuir a la formación ética del ser humano mediante el reconocimiento de la condición humana, la comprensión mutua y la responsabilidad social. Este planteamiento se articula directamente con la necesidad de fortalecer convivencia democrática e igualdad de género dentro de las instituciones educativas.

En cuanto al respaldo de organismos internacionales, la UNESCO (2022) sostiene que la educación ética y ciudadana constituye un componente esencial para promover culturas de paz, inclusión, igualdad y derechos humanos. Del mismo modo, UNICEF (2021) plantea que las instituciones educativas deben garantizar ambientes escolares protectores, democráticos y libres de discriminación para favorecer el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

Por otra parte, ONU Mujeres (2023) reconoce que la formación ética y ciudadana constituye una estrategia fundamental para prevenir violencias basadas en género, desmontar estereotipos socioculturales y fortalecer igualdad de oportunidades dentro de los sistemas educativos.

En relación con la Formación Ética Ciudadana, las entrevistas permitieron interpretar que la igualdad de género es reconocida como elemento fundamental para fortalecer ciudadanía democrática, justicia social y convivencia pacífica. En este sentido, el Inf.Est.1 expresó que: “La igualdad de género fortalece la participación y el bienestar colectivo”. Asimismo, la Inf.Est.2 manifestó que: “La igualdad de género ayuda a construir una sociedad más justa y respetuosa”

Desde mi perspectiva logré evidenciar que la institución desarrolla acciones relacionadas con convivencia y valores; sin embargo, aún no existe una propuesta sistemática de formación ética ciudadana orientada al fortalecimiento de la igualdad de género desde perspectivas críticas, democráticas y transformadoras.

Normativamente, este objetivo se relaciona con la Ley 115 de 1994, al proponer la formación integral; con la Ley 1620 de 2013, al promover convivencia escolar, derechos humanos, derechos sexuales y reproductivos; y con el Decreto 1965 de 2013, al establecer rutas para prevenir y atender situaciones que afectan la convivencia.

Desde los ODS, se articula con el ODS 4, Educación de Calidad; ODS 5, Igualdad de Género; y ODS 16, Paz, Justicia e Instituciones Sólidas (UNESCO, 2015).

Objetivo específico 3: Interpretar los factores que favorecen y los factores que inhiben la igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, en Barranquilla.

Para ofrecer una visión integrada del Objetivo específico 3, se presenta la figura correspondiente a los factores favorecedores e inhibidores de la igualdad de género identificados en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción. Esta representación permite observar que la igualdad de género se configura en medio de tensiones entre condiciones que favorecen su desarrollo y factores que obstaculizan su apropiación pedagógica, curricular, convivencial e institucional.

Figura 6

Factores favorecedores e inhibidores de la igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción



Nota. Elaboración propia del autor, a partir de la triangulación de las voces de directivos-docentes, docentes, estudiantes y observación participante, con apoyo en el Método Comparativo Continuo de Glaser y Strauss (1967), los procedimientos de codificación de Strauss y Corbin (2002), el proceso de construcción teórica de Pandit (1996) y las adaptaciones metodológicas de González Rosario (2024).

Tabla 14

Síntesis de factores favorecedores e inhibidores de la igualdad de género

Tipo de factor	Categorías selectivas emergentes	Significado dentro del análisis	Incidencia en la igualdad de género
Factores favorecedores	Formación ética y ciudadana	Integra valores, juicio moral, respeto, reconocimiento del otro y compromiso ciudadano frente a la igualdad.	Fortalece la construcción de una cultura escolar basada en dignidad, respeto y justicia.
Factores favorecedores	Participación estudiantil	Reconoce la voz de niñas, niños y adolescentes como parte activa de la vida escolar.	Favorece la expresión, el liderazgo, la corresponsabilidad y la convivencia democrática.
Factores favorecedores	Reconocimiento de derechos humanos	Relaciona la igualdad de género con dignidad, no discriminación, protección y garantía de oportunidades.	Permite comprender la igualdad de género como derecho y no solo como valor institucional.
Factores favorecedores	Convivencia democrática-educación inclusiva	Articula respeto, participación, resolución pacífica de conflictos y reconocimiento de la diversidad.	Contribuye a crear ambientes escolares seguros, participativos e inclusivos.
Factores favorecedores	Acompañamiento docente	Comprende el apoyo pedagógico, orientación, mediación y seguimiento de los docentes.	Permite prevenir estereotipos, orientar conflictos y fortalecer prácticas de aula equitativas.
Factores favorecedores	Diálogo escolar y valoración de la diversidad	Promueve escucha, reconocimiento, respeto por las diferencias y construcción colectiva de convivencia.	Fortalece la inclusión, la participación y la aceptación de la diversidad en la escuela.
Factores inhibidores	Estereotipos socioculturales	Expresan creencias heredadas que asignan roles, atributos y comportamientos diferenciados a hombres y mujeres.	Limitan expectativas, naturalizan desigualdades y reproducen prácticas discriminatorias.
Factores inhibidores	Violencia simbólica	Opera mediante burlas, lenguaje, gestos, silencios, exclusiones y prácticas naturalizadas.	Afecta la autoestima, la participación y el reconocimiento de los estudiantes.
Factores inhibidores	Discriminación escolar	Se manifiesta en trato desigual, exclusión, señalamiento o restricción de oportunidades.	Debilita la convivencia democrática y vulnera el principio de igualdad.
Factores inhibidores	Vacíos conceptuales	Se evidencian en la confusión entre igualdad, equidad, sexo, género, identidad y diversidad.	Dificultan la apropiación pedagógica e institucional del enfoque de género.

Tabla 14 (cont.)

Tipo de factor	Categorías selectivas emergentes	Significado dentro del análisis	Incidencia en la igualdad de género
Factores inhibidores	Dimensión curricular	Hace referencia a la débil transversalización del enfoque de género en contenidos, proyectos y prácticas pedagógicas.	Reduce la continuidad y sistematicidad del trabajo educativo sobre igualdad de género.
Factores inhibidores	Temor estudiantil	Surge cuando los estudiantes limitan su expresión por miedo a burlas, rechazo o discriminación.	Restringe la participación, la libre expresión y el bienestar emocional.
Factores inhibidores	Influencia de patrones familiares tradicionales	Comprende valores, creencias y roles transmitidos desde la familia que reproducen desigualdad.	Refuerza imaginarios rígidos sobre masculinidades, feminidades y comportamientos esperados.
Factores inhibidores	Debilidad en la formación docente	Se relaciona con la falta de herramientas conceptuales, metodológicas y pedagógicas para abordar el enfoque de género.	Limita el diseño de estrategias sostenidas y la intervención adecuada frente a situaciones de discriminación.

Nota. Elaborado por el autor a partir del análisis del Objetivo específico 3, la triangulación de los actores sociales y la codificación de los factores favorecedores e inhibidores de la igualdad de género.

La síntesis anterior permite comprender que la igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción se configura en medio de una relación dialéctica entre factores que favorecen su desarrollo y factores que obstaculizan su apropiación institucional. Mientras la formación ética y ciudadana, la participación estudiantil, el reconocimiento de los derechos humanos, la convivencia democrática, el acompañamiento docente y el diálogo escolar fortalecen la igualdad de género, los estereotipos socioculturales, la violencia simbólica, la discriminación escolar, los vacíos conceptuales, la debilidad curricular, el temor estudiantil, los patrones familiares tradicionales y la limitada formación docente actúan como barreras que requieren atención pedagógica e institucional.

Factores favorecedores del enfoque de igualdad de género

El abordaje de este objetivo condujo a caracterizar y profundizar acerca de los factores que impulsan o limitan la construcción de una cultura escolar inclusiva. Al analizar la información suministrada por los actores sociales entrevistados emergieron las siguientes categorías selectivas catalogadas como factores favorecedores. Ellas son: (a) Formación Ética

y Ciudadana, (b) Participación Estudiantil, (c) Reconocimiento de Derechos Humanos, (d) Convivencia Democrática-Educación Inclusiva, (e) Acompañamiento Docente, (f) Diálogo Escolar y Valoración de la diversidad.

A continuación, se conceptualizarán cada una de las mencionadas categorías selectivas:

(a) Formación Ética y Ciudadana: Es la categoría selectiva que resulta de la integración de factores propiciadores del éxito en el enfoque de la igualdad de género. Debido a que, dichos factores consideran la integración del juicio moral autónomo, el reconocimiento del otro como sujeto de derecho, la participación democrática y el compromiso activo para realizar identificación, cuestionamiento y transformación de las desigualdades de género en el contexto escolar. El significado de la formación ética y ciudadana se construye cuando la escuela hace evidente que está formando a ciudadanos éticos, mediante la manifestación de actitudes de respeto a niñas, niños, adolescentes y personas diversas.

Entre los autores que fortalecen la categoría Formación ética y ciudadana cabe mencionar a la UNESCO (2015), en el documento denominado *Educación para la ciudadanía mundial.* En la propuesta se destaca como factor fundamental propiciador del éxito la implementación de la igualdad de género. Esto ocurre porque los estudiantes aprenden en la escuela los derechos humanos, el respeto a la diversidad y estrategias para resolver problemas y manejar conflictos de forma no violenta. Igualmente, UNESCO-OREALC (2021) señala que el diálogo, la empatía el pensamiento crítico son factores favorecedores de la igualdad de género, siempre y cuando se enseñe de forma explícita, declarado en un currículo y manifestado en la cultura escolar. Con el mismo tenor, cabe mencionar la obra denominada *La Educación Encierra un Tesoro* por Delors publicado por la UNESCO (1996). Él plantea cuatro pilares de la educación, de los cuales dos pueden ser considerados propiciadores del éxito. Ellos son "aprender a vivir juntos" y "aprender a ser persona". Estos dos pilares contribuyen a cimentar esta categoría, siempre y cuando en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción se trabaje con factores que propicien la igualdad de género, desde la perspectiva ética y ciudadana.

Desde el punto de vista del binomio ética y ciudadanía, autores como Cortina (1997), Nussbaum (2011) y Freire (1996), reconocen que el diálogo sobre género conduce al desarrollo

de capacidades vinculadas con la ética y la ciudadanía. En Barranquilla, Mockus (2009) en su obra denominada *Cultura ciudadana en Bogotá,* demostró que la formación ciudadana en la escuela es un factor favorecedor porque reduce los hechos de violencia, incluidas la de género, gracias al aporte de pedagogía ciudadana.

Por otra parte, MEN Colombia (2004) en el informe de estándares básicos de competencias ciudadanas hace explícito como factores favorecedores del éxito: Convivencia y paz, participación democrática y pluralidad e identidad. Por lo tanto, si la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción considera establecer fines educativos que fortalezcan esta trilogía de facilitadores del éxito, tendrá como consecuencia, una genuina implementación del enfoque y estrategias para abordar la igualdad de género. Así mismo, Estrada (2004) en su obra *Género y cultura escolar en Colombia* (investigación realizada en Bogotá y Barranquilla) llega a la conclusión que la formación ética con perspectiva de género es el factor favorecedor principal para mitigar o eliminar el sexismo escolar. Por último, Arias (2012) propone que debe enseñarse el cuidado del otro porque esta intención es un factor favorecedor de la implementación del enfoque igualdad de género.

En el trabajo de campo se recogieron aseveraciones derivadas del discurso de los actores sociales entrevistados. En este sentido, el Inf.Doc.1 manifestó que la igualdad de género "consiste en garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su género, dispongan de las mismas oportunidades para aprender, desarrollarse y convivir en un entorno seguro y respetuoso", resaltando además la importancia de la convivencia escolar y la prevención de estereotipos de género. Por su parte, la Inf.Doc.2 expresó que la igualdad de género "se refiere a garantizar que tanto niños como niñas tengan las mismas oportunidades para aprender, participar y desarrollar su potencial, sin limitaciones por estereotipos de género", enfatizando la formación desde la infancia como elemento clave para prevenir futuras desigualdades y discriminaciones.

Desde la perspectiva del personal directivo, el Inf.Rec.1 señaló que la igualdad de género implica "garantizar que niñas, niños y adolescentes tengan las mismas oportunidades para aprender, participar y desarrollarse plenamente dentro de la institución, sin que su género sea un factor que limite o condicione sus posibilidades", destacando la necesidad de promover

relaciones respetuosas y eliminar estereotipos. Asimismo, la Inf.Cord.1 expresó que la igualdad de género constituye “un principio de vida y un derecho de ser tratado con respeto independientemente del género”, vinculando este enfoque con el reconocimiento de los Derechos Humanos y la convivencia institucional.

En relación con los estudiantes, el Inf.Est.1 manifestó que la igualdad de género “implica ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas sin distinción de sexo o identidad”, asociando el concepto con el respeto mutuo y el acceso equitativo a la educación. De igual manera, la Inf.Est.2 afirmó que la igualdad de género significa que “tanto hombres como mujeres tienen los mismos derechos y oportunidades para estudiar, participar y decidir libremente sin ser juzgados por su género”, lo cual evidencia una apropiación práctica del enfoque de derechos humanos y de justicia social.

Durante la observación participante el investigador detectó que las prácticas escolares relacionadas con el respeto, el diálogo y la convivencia democrática favorecen el fortalecimiento de actitudes éticas y ciudadanas vinculadas con la igualdad de género. Igualmente, se observó que los estudiantes muestran mayor apertura hacia el reconocimiento de la diversidad y el respeto por las diferencias, especialmente cuando los docentes desarrollan estrategias pedagógicas orientadas al diálogo reflexivo y la educación inclusiva. Sin embargo, también emergieron expresiones culturales y prácticas cotidianas donde persisten algunos estereotipos de género naturalizados, particularmente asociados a roles masculinos y femeninos tradicionales.

La triangulación realizada entre docentes, estudiantes, directivos e investigador condujo

1. Identificar coincidencias importantes alrededor de las dimensiones epistemológica, axiológica, social y de Derechos Humanos, las cuales consolidan la Formación Ética y Ciudadana como categoría selectiva favorecedora de la igualdad de género. Por consiguiente, la información empírica devela que la formación ética basada en el respeto, la participación democrática y la convivencia inclusiva constituye un factor fundamental para la construcción de culturas escolares más equitativas e inclusivas.

2. Participación Estudiantil: Se conceptualiza como una categoría selectiva que resulta de la integración de procesos, mecanismos y contextos escolares que permiten expresar las voces,

la toma de decisiones y el ejercicio del liderazgo protagónico de niños, niñas y adolescentes, desde sus diversas identidades y roles de género. Dichas acciones tienen como propósito mitigar todos los factores que afectan la igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción. La participación estudiantil es un factor favorecedor porque minimiza el adultocentrismo (docente, padres y madres), ellos son los que tienen la verdad y deciden por infantes y adolescentes. La cultura del silenciamiento, sobre todo con las niñas porque sus opiniones no son reconocidas en los temas tratados. Por último, la cultura de aceptación referida a que "el binario" de poder está protagonizado por hombres adolescentes.

Entre los autores, que fortalecen la categoría Participación Estudiantil, cabe mencionar a la UNESCO (2017), porque establece que la participación estudiantil es condición indispensable para la igualdad de género, porque sin las voces de los estudiantes no se propiciará, ni habrá cambios. Tal como se hace explícito en el documento: *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (2017).* Por otra parte, es importante considerar las bases jurídicas que se han hecho explícita en el documento sobre la *Convención de los Derechos del Niño*, art. 12, donde el aporte principal se refiere a que el niño o niña tienen derecho a expresar su opinión y a ser escuchados. Si este mandato es asumido por la IED Inmaculada Concepcion al considerarla se transforma en un factor favorecedor. En el mismo orden de ideas, para Hart (1993) es indispensable que se supere la participación simbólica a la participación auténtica. El autor propone la "Escalera de la Participación" la cual permite considerar varios niveles: Nivel 1 se refiere a una participación manipulada; por ende, se convierte en un inhibidor de la igualdad de género. Hasta el nivel 8 la cual considera a la participación iniciada por niños, niñas y adolescentes, de forma espontánea y con decisiones compartidas. Cuando ocurre esta acción, la participación estudiantil se convierte en un propiciador máximo de la implementación del enfoque de la igualdad de género.

Desde el punto de vista de la pedagogía crítica y la construcción de la ciudadanía cabe señalar los aportes de Freire (1970) en su obra *Pedagogía del oprimido*. De donde se puede interpretar que la participación es Praxis que comprende la reflexión y la acción manifiesta con la finalidad de minimizar o eliminar el sexismo.

En el trabajo de campo se recogieron aseveraciones derivadas del discurso de los actores sociales entrevistados. En este sentido, el Inf.Doc.1 expresó que la igualdad de género "contribuye a formar actitudes y percepciones desde la infancia, eliminar estereotipos, fomentar intereses sin limitaciones y prevenir la violencia y el acoso". Esta afirmación permitió interpretar que la participación estudiantil constituye una estrategia pedagógica fundamental para fortalecer convivencia democrática, prevención de discriminaciones y reconocimiento de derechos.

Por otra parte, la Inf.Doc.2 manifestó que "en niveles de transición y primaria se forman las bases para la convivencia social". Asimismo, señaló que la igualdad de género debe enseñarse "desde pequeños para evitar desigualdades futuras". Estas aseveraciones permitieron comprender que la participación estudiantil debe construirse desde edades tempranas para favorecer prácticas democráticas, inclusivas y respetuosas de la diversidad.

Desde la perspectiva del personal directivo, el Inf.Rec.1 manifestó que la igualdad de género implica "garantizar que niñas, niños y adolescentes tengan las mismas oportunidades para aprender, participar y desarrollarse plenamente dentro de la institución". Esta expresión permitió interpretar que la participación estudiantil se vincula directamente con el reconocimiento de derechos y la eliminación de barreras estructurales relacionadas con género.

Asimismo, la Inf.Cord.1 expresó que la igualdad de género constituye "un principio de vida y un derecho de ser tratado con respeto independientemente del género". Esta afirmación condujo a comprender que la participación estudiantil fortalece procesos de convivencia democrática cuando las voces de todos los actores sociales son reconocidas sin discriminación.

Desde la perspectiva estudiantil, el Inf.Est.1 manifestó que la igualdad de género "supone garantizar el acceso equitativo a la educación, la participación y el respeto mutuo entre los miembros de la comunidad escolar". De igual manera, la Inf.Est.2 expresó que la igualdad de género significa que "tanto hombres como mujeres tienen los mismos derechos y oportunidades para estudiar, participar y decidir libremente sin ser juzgados por su género". Estas aseveraciones permitieron interpretar que los estudiantes relacionan directamente la igualdad de género con participación, libertad de expresión y reconocimiento de derechos dentro de la institución educativa.

Mediante la observación participante el investigador evidenció que los espacios de diálogo, campañas pedagógicas, proyectos transversales y actividades colaborativas desarrolladas dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción favorecen la participación estudiantil y el reconocimiento de la diversidad. Sin embargo, también se observaron dinámicas adulto-céntricas donde algunas decisiones continúan siendo tomadas exclusivamente por docentes y directivos, limitando parcialmente el protagonismo estudiantil en ciertos procesos institucionales.

La triangulación realizada entre docentes, estudiantes, directivos e investigador condujo a identificar coincidencias relacionadas con la participación estudiantil como estrategia pedagógica, dimensión política y práctica democrática orientada al fortalecimiento de la igualdad de género. Por consiguiente, emergieron categorías selectivas como el Aprendizaje Interactivo Convivencial, Dimensión Social, Dimensión Axiológica y Cultura Escolar basada en principios de igualdad y participación.

En consecuencia, la Participación Estudiantil se consolida como un factor favorecedor de la igualdad de género porque fortalece ciudadanía democrática, empoderamiento estudiantil, reconocimiento de derechos humanos y construcción de culturas escolares inclusivas dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

3. Reconocimiento de Derechos Humanos: En el estudio sobre el enfoque de igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción emergió como categoría el reconocimiento de los Derechos Humanos como propiciador del éxito. Esta categoría selectiva se define como el conjunto de procesos institucionales y culturales mediante el cual los actores sociales de la comunidad educativa identifican, validan y aplican los principios de dignidad, igualdad, no discriminación y participación como cimiento de todas las prácticas escolares y gerenciales. La consideración de los Derechos Humanos es un factor favorecedor del éxito en la implementación de la igualdad de género porque al reconocer mujeres y hombres como sujeto de derecho, se minimizan y desmontan los estereotipos, se legitiman acciones contundentes y se genera un clima de respeto que conduce al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible vinculados con la igualdad y la equidad (UNESCO, 2015).

Entre los documentos de Naciones Unidas que contribuyen a sustentar esta categoría selectiva, cabe citar los siguientes: (1) La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) las ideas que sustentan están presente en los artículos 1 y 2 de esa declaración que aseveran que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos; por ende, se declara la lucha contra la estigmatización y discriminación de las personas. (2) La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979). En dicho documento se hace explícito la obligación de cada uno de los Estados a modificar patrones socioculturales. Aspecto que realmente no todos los países lo hacen cumplir. (3) Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 -Agenda 2030-UNESCO (2015, pp. 7-8): en ella se hace explícito la siguiente aspiración "Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas". Desde el punto de vista legal en el ODS 5 se dan las orientaciones para medir los marcos legales acerca de la igualdad, este indicador es el 5.11.

Por otra parte, es importante considerar las teorías vigentes que contribuyen a fortalecer esta categoría emergente. Cabe citar a Sen (2000), quien en su obra *Desarrollo como libertad*, en la cual habla del reconocimiento de derecho que no solo son capacidades formales, sino que ontológicamente el ejercicio del derecho es una competencia real. Por otra parte, Nussbaum (2002) propone en su obra *Las mujeres y el Desarrollo Humano* una lista de diez capacidades centrales, donde las bases fundamentales se cimentan en el valor de la dignidad y la actitud de la no discriminación. En otro orden de ideas, Fraser (1997) en su obra *lustitia interrupta* propone la consideración de dos aspectos fundamentales: la redistribución más el reconocimiento social; en consecuencia, sino existe el reconocimiento cultural de los derechos no se favorece la justicia de igualdad de género en el contexto. Por lo tanto, la institución debe precisar políticas en pro de la justicia de la igualdad de género. Por último, Puleo (2011) plantea la teoría de ecofeminismo para que las sociedades humanas hagan posible el reconocimiento de los Derechos Humanos desde la perspectiva de género en Latinoamérica.

Por lo anteriormente dicho, la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción tiene que ejecutar acciones donde se reconozcan y se hagan patentes los Derechos Humanos. Si esto no sucede se abren oportunidades que fortalecerían los factores inhibidores.

En el trabajo de campo se recogieron aseveraciones derivadas del discurso de los actores sociales entrevistados. En este sentido, el Inf.Doc.1 manifestó que la igualdad de género "consiste en garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su género, dispongan de las mismas oportunidades para aprender, desarrollarse y convivir en un entorno seguro y respetuoso". Esta afirmación permitió interpretar que el reconocimiento de derechos constituye un fundamento esencial para construir ambientes escolares basados en respeto, inclusión y convivencia democrática.

Por otra parte, la Inf.Doc.2 expresó que la igualdad de género "se refiere a garantizar que tanto niños como niñas tengan las mismas oportunidades para aprender, participar y desarrollar su potencial, sin limitaciones por estereotipos de género". Asimismo, señaló que "desde la infancia deben fortalecerse valores relacionados con respeto, convivencia y no discriminación". Estas aseveraciones permitieron interpretar que los Derechos Humanos son concebidos dentro de la escuela como principios orientadores para prevenir desigualdades y fortalecer inclusión.

Desde la perspectiva directiva, el Inf.Rec.1 manifestó que la igualdad de género implica "garantizar que niñas, niños y adolescentes tengan las mismas oportunidades para aprender, participar y desarrollarse plenamente dentro de la institución, sin que su género sea un factor que limite o condicione sus posibilidades". Esta expresión condujo a comprender que desde la rectoría se reconoce la igualdad de género como un derecho fundamental asociado a oportunidades educativas y desarrollo humano integral.

Asimismo, la Inf.Cord.1 expresó que la igualdad de género constituye "un principio de vida y un derecho de ser tratado con respeto independientemente del género". Esta afirmación dio paso a interpretar que el reconocimiento de los Derechos Humanos fortalece prácticas escolares basadas en dignidad, inclusión y respeto por la diversidad.

Desde la perspectiva estudiantil, el Inf.Est.1 manifestó que la igualdad de género "implica ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas sin distinción de sexo o identidad" y "garantizar el acceso equitativo a la educación, la participación y el respeto mutuo entre los miembros de la comunidad escolar". Del mismo modo, la Inf.Est.2 expresó que la igualdad de género significa que "tanto hombres como mujeres tienen los mismos derechos y

oportunidades para estudiar, participar y decidir libremente sin ser juzgados por su género". Estas aserciones permitieron comprender que los estudiantes relacionan directamente la igualdad de género con reconocimiento de derechos, libertad y participación democrática.

Desde la postura asumida por el investigador, se hizo patente que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción existen esfuerzos institucionales orientados a fortalecer el respeto, la inclusión y la convivencia democrática mediante campañas pedagógicas, acciones convivenciales y proyectos transversales. Sin embargo, también se observaron prácticas culturales y expresiones cotidianas donde persisten algunos estereotipos sexistas y relaciones jerárquicas tradicionales que limitan el pleno reconocimiento de los Derechos Humanos desde la perspectiva de igualdad de género.

La triangulación realizada entre docentes, estudiantes, directivos e investigador permitió identificar coincidencias relacionadas con las dimensiones epistemológica, jurídica, axiológica y de Derechos Humanos como fundamentos esenciales para fortalecer la igualdad de género dentro de la institución educativa. Por ende, el Reconocimiento de Derechos Humanos se consolida como una categoría selectiva favorecedora porque fortalece la ciudadanía democrática, inclusión social, participación estudiantil y construcción de culturas escolares respetuosas de la dignidad humana dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

4. Convivencia Democrática-Educación Inclusiva: Esta categoría selectiva se define como un sistema de procesos institucionales y pedagógicos donde la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción construye normas, orienta las relaciones intersubjetivas y realiza prácticas basadas en participación, respeto a la diferencia, diálogo y corresponsabilidad. Esta categoría se considera como aceleradora de la igualdad de género porque al garantizar que todas las voces de niñas, niños, las y los adolescentes, las y los docentes y rector y coordinadora, sean escuchadas y valoradas sin discriminación de género. De esta forma, se desmontan estructuras jerárquicas sexistas que se transforman en espacios seguros para el ejercicio de derechos sin discriminación. Por consiguiente, al considerar la categoría Convivencia Democrática-Educación Inclusiva se favorece el enfoque de igualdad de género. Pero, cuando la autocracia es la teoría en uso de los gerentes y docentes, ocurre la exclusión. Por ende, la

ausencia de una Convivencia Democrática-Educación Inclusiva se convierte en una inhibidora de las acciones gerenciales y pedagógicas que pudieran realizarse en pro de la igualdad de género, en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

Con fines de sustentar y triangular esta categoría selectiva, es relevante considerar los argumentos de los organismos internacionales. En primer lugar, resalta el documento de la UNESCO (2015) titulado Educación para la Ciudadanía Mundial. En él se plantea como base para el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.7 la importancia de educar en participación ciudadana y el respeto a la diversidad como condición fundamental para una cultura con enfoque de igualdad de género. En segundo lugar, es pertinente considerar el documento de la UNICEF titulado Marco de Escuelas Inclusivas y Seguras que fomentan y practican el gobierno escolar democrático. Se ha demostrado que se reducen el 40% de los casos de violencia de género. Cuando hay una participación estudiantil protagónica constructora de nuevas realidades, esta se convierte en un indicador clave de la presencia de un enfoque de la igualdad de género. (3) En tercer lugar, se toman en cuenta el ODS 4 (Educación de Calidad) y el ODS 5 (Igualdad de Género) de la Agenda 2030, plantea como propósito eliminar disparidad de género en educación.

En la misma Agenda, se propuso el ODS 16.7 referido a Paz, Justicia e Instituciones Sólidas. La meta planteada es: “Garantizar la adopción de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades a todos los niveles”. La Convivencia Democrática-Educación Inclusiva se considera que propicia la igualdad de género porque sus acciones son: (1) Inclusivas, porque plantean la obligación que los niños, niñas, mujeres y hombres para que participen en pro de la igualdad. (2) Participativas, cuando se cuenta con un gobierno escolar, consejo estudiantil, mesas de diálogo. En consecuencia, se quiebra el autoritarismo y la verticalidad de gerentes y docentes. Por ende, se inhibe la igualdad y la equidad de género. (3) Representativas, debido a que las tomas de decisiones reflejan la mayoría de la comunidad. Por lo tanto, si en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción las mujeres no están en el consejo directivo y en otras instancias donde se tomen decisiones se caracterizará que no se está cumpliendo el ODS 16.7.

Por lo anteriormente expuesto, se deduce que para las Naciones Unidas no hay cumplimento del ODS 5 referido a la igualdad de género, sino se cuenta con la implementación del ODS 16.7, que consiste en la conformación y participación de las instituciones democráticas. Uno de los aportes más importante de esta categoría es que las escuelas que tienen un gobierno escolar activo contribuyen a reducir estereotipos, porque la decisión de empezar hacerlo depende de las normas de convivencia que son creadas por el gobierno escolar.

En el trabajo de campo se recogieron aserciones derivadas del discurso de los actores sociales entrevistados. En este sentido, el Inf.Doc.1 manifestó que la igualdad de género "contribuye a formar actitudes y percepciones desde la infancia, eliminar estereotipos, fomentar intereses sin limitaciones y prevenir la violencia y el acoso". Esta afirmación permitió interpretar que la convivencia democrática se fortalece cuando las prácticas pedagógicas favorecen respeto, prevención de discriminaciones y reconocimiento de la diversidad.

Asimismo, la Inf.Doc.2 expresó que "en niveles de transición y primaria se forman las bases para la convivencia social". Igualmente, manifestó que "la igualdad de género se trabaja mediante manuales de convivencia y proyectos transversales". Estas aseveraciones permitieron comprender que la convivencia democrática depende de procesos pedagógicos permanentes que fortalezcan valores, participación y reconocimiento mutuo.

Desde la perspectiva de los directivos docentes, el Inf.Rec.1 manifestó que la igualdad de género implica "promover relaciones respetuosas, eliminar estereotipos y fomentar una cultura escolar basada en la equidad y la inclusión". Asimismo, la Inf.Cord.1 expresó que la comunidad educativa percibe el compromiso institucional mediante "el manual de convivencia y los procesos convivenciales que se desarrollan". Estas afirmaciones permitieron interpretar que desde la gestión institucional se reconoce la convivencia democrática como eje fundamental para fortalecer igualdad de género e inclusión educativa.

Por otra parte, desde la perspectiva estudiantil, el Inf.Est.1 manifestó que la igualdad de género "fortalece la justicia social y garantiza la participación equitativa de hombres y mujeres en el bienestar colectivo". De igual manera, la Inf.Est.2 expresó que la igualdad de género "fomenta el respeto, la equidad y la participación de todos en la construcción de una sociedad

más justa". Estas aseveraciones permitieron comprender que los estudiantes relacionan la convivencia democrática con respeto mutuo, justicia social y participación inclusiva.

Por otra parte, el investigador registró que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción existen esfuerzos institucionales orientados a fortalecer la convivencia democrática mediante campañas pedagógicas, actividades colaborativas, espacios de diálogo y acciones relacionadas con resolución pacífica de conflictos. No obstante, también se observaron algunas prácticas autoritarias y expresiones culturales tradicionales que limitan parcialmente la participación igualitaria de todos los actores sociales, especialmente en determinados escenarios de toma de decisiones.

La triangulación realizada entre docentes, estudiantes, directivos e investigador llevó a identificar coincidencias relacionadas con las dimensiones políticas, axiológicas, pedagógicas, epistemológicas y convivenciales como elementos fundamentales para fortalecer la convivencia democrática y la educación inclusiva dentro de la institución educativa. En consecuencia, la categoría selectiva Convivencia Democrática-Educación Inclusiva se consolida como un factor favorecedor porque permite fortalecer relaciones basadas en la participación el respeto, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

5. Acompañamiento Docente: Consiste en un conjunto de procesos continuos y situados en el que el docente de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción orienta, retroalimenta y co-construye con estudiantes y colegas estrategias pedagógicas que permiten tratar las actitudes y discursos libres de estereotipos de género. El docente cuando se centra en el enfoque de igualdad de género detecta brechas, modera lenguaje no sexista, actúa como mediador de conflictos y contribuye a fortalecer la autoestima de niños, niñas y adolescentes. Por lo tanto, sino existe el acompañamiento docente ocurren problemas con los roles de género y los casos de violencia en todos sus tipos y se tornan en una condición constante.

Por otra parte, el apoyo de Naciones Unidas sobre el acompañamiento docente y género se puede explicar con base en los siguientes documentos. En primer lugar, la UNESCO elaboró la Guía para docentes: Desarmar estereotipos. UNESCO (2019), en el cual se plantea que el acompañamiento del docente es una de las estrategias más eficaces para transformar las normas

de género en la escuela. La formación docente es tan fundamental que es clave que aprenda a ser mediador de aprendizaje para dar cumplimiento al ODS 4.7 y el ODS 5.1.

En segundo lugar, es importante considerar los planteamientos que tiene ONU Mujeres (2017) en el documento titulado Manual para formadores. Argumenta que para implantar el enfoque de la igualdad de género es fundamental el acompañamiento pedagógico. Esto permite acelerar los cambios porque pasa del currículo normativo explícito a un currículo vivencial en la institución. Esta función se optimiza, si además de la formación docente se realiza un seguimiento de la implementación y se da la oportunidad para que el docente reciba la retroalimentación a fin de mejorar su praxis docente.

En tercer lugar, es necesario considerar el ODS 4.c de la Agenda 2030, en la cual se aspira: "Aumentar el número de docentes cualificados mediante la cooperación internacional". Enfatiza que es importante tener indicadores que midan la cantidad de docentes capacitados para trabajar la igualdad de género. Si esto no ocurre es imposible que el ODS 5(lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas) pueda tener éxito en la escuela.

En cuanto a las teorías y autores que contribuyen a vigorizar esta categoría selectiva, cabe mencionar a Vygotsky (1978) con la teoría zona de desarrollo próximo. Se pretende que el docente acompañe al estudiante para que desaprenda estereotipo y construya nuevas formas de relacionarse. Sin el equipo gerencial y la intervención de docentes los estudiantes no podrían desprenderse de sus sesgos culturales.

Por otra parte, cabe resaltar los aportes Freire (1996), en su obra *Pedagogía de la autonomía*, donde sostiene que la enseñanza exige un respeto irrestricto por la autonomía y la dignidad de los estudiantes. Desde este punto de vista, el docente no debe asumir una posición autoritaria, sino convertirse en un acompañante crítico del proceso formativo; lo cual favorece el diálogo, la reflexión y la transformación social. Del mismo modo, debe crear un clima escolar donde cada estudiante sea valorado por sus capacidades individuales, erradicando estereotipos y fomentando una convivencia verdaderamente inclusiva y justa. Este planteamiento resalta la importancia de transformar los esquemas de autoridad tradicionales, al reemplazar las jerarquías verticales por modelos de interacción comunicativa horizontales. De esta manera, se

evidencia que el acompañamiento docente favorece el enfoque de la igualdad de género al promover relaciones basadas en el respeto mutuo y reconocimiento del otro.

Desde el punto de vista cognitivo-pedagógico, Shulman (2006) desde su teoría sobre el Conocimiento Pedagógico del Contenido (*Pedagogical Content Knowledge*), sostiene que el docente no solamente debe poseer dominio conceptual de los contenidos que enseña, sino que debe tener las competencias para desarrollar capacidades pedagógicas, éticas y didácticas que vigoricen la transformación de dichos conocimientos y experiencias significativas de aprendizaje para los estudiantes. En este sentido, el acompañamiento docente implica comprender cómo enseñar, orientar, mediar y retroalimentar procesos formativos relacionados con el enfoque de la igualdad de género; igualmente, la convivencia democrática y el reconocimiento de la diversidad humana.

De este modo, Shulman argumenta que la enseñanza eficaz requiere que el docente sea capaz de interpretar las necesidades de los estudiantes, anticipar dificultades, construir ambientes participativos y mediar pedagógicamente frente a problemáticas sociales presentes dentro del aula, en el recreo, canchas deportivas u otros lugares del contexto escolar. Desde esta perspectiva, el acompañamiento docente cimienta un potencial de acción transformadora porque el profesorado deja de ser únicamente transmisor de contenidos para convertirse en orientador crítico de procesos humanos, convivenciales y culturales.

Este planteamiento condujo a interpretar que la igualdad de género dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción depende significativamente de la capacidad pedagógica del docente para intervenir frente a discursos discriminatorios, desmontar estereotipos sexistas y promover relaciones fundamentadas en respeto e inclusión. Por consiguiente, el conocimiento pedagógico del contenido relacionado con género, convivencia y derechos humanos se convierte en una competencia esencial para fortalecer ambientes escolares democráticos e inclusivos.

Por otro lado, Aguilar Ródenas (2013) plantea que la formación del profesorado desde una perspectiva crítica de género requiere desarrollar capacidades para reconocer y cuestionar las relaciones asimétricas de poder que atraviesan los procesos educativos. Desde esta perspectiva, el profesorado no debe limitarse a reproducir contenidos curriculares establecidos,

sino asumir una posición reflexiva frente a las desigualdades de género presentes en los contextos escolares. La autora destaca, además, la necesidad de incorporar el género en el currículo y fortalecer la formación inicial del profesorado para que pueda analizar y cuestionar las desigualdades que se configuran en las prácticas educativas.

En este sentido, Plaza, González Galli y Meinardi (2013) evidencian que las creencias y representaciones del profesorado sobre género y sexualidad pueden manifestarse en el currículo oculto y modificar sus prácticas escolares. Por ello, la reflexión crítica sobre dichas creencias constituye un proceso relevante para reconocer prácticas naturalizadas, estereotipos y formas diferenciadas de interacción que pueden reproducirse en el aula. De manera complementaria, García Pérez et al. (2013) demuestran la pertinencia de incorporar transversalmente la perspectiva de género y la coeducación en la formación inicial del profesorado, con el propósito de fortalecer conocimientos y capacidades para identificar el sexismo y orientar prácticas pedagógicas comprometidas con la igualdad.

En síntesis, Aguilar Ródenas (2013) sostiene que la incorporación de la perspectiva de género requiere articular la formación crítica del profesorado con su actuación pedagógica cotidiana, de modo que la igualdad no permanezca exclusivamente en disposiciones normativas o formulaciones curriculares. En esta línea, Plaza et al. (2013) permiten comprender que la revisión reflexiva de las propias creencias docentes resulta necesaria para identificar aquellos elementos del currículo oculto que pueden reproducir desigualdades. Desde esta perspectiva, el acompañamiento docente contribuye a que los principios de igualdad, inclusión y reconocimiento de la diversidad se concreten en las prácticas de aula y en las relaciones escolares.

Por lo tanto, el docente actúa como agente promotor del cambio social capaz de resignificar las relaciones pedagógicas dentro de la escuela. Su intervención favorece la construcción de subjetividades más democráticas y contribuye a disminuir patrones culturales sexistas, históricamente legitimados en la sociedad.

En el trabajo de campo se recogieron aseveraciones derivadas del discurso de los actores sociales entrevistados. En este sentido, el Inf.Doc.1 manifestó que la igualdad de género “contribuye a formar actitudes y percepciones desde la infancia, eliminar estereotipos, fomentar

intereses sin limitaciones y prevenir la violencia y el acoso". Esta afirmación permitió interpretar que el acompañamiento docente constituye una estrategia fundamental para prevenir prácticas discriminatorias y fortalecer ambientes escolares inclusivos.

Asimismo, la Inf.Doc.2 expresó que "hace falta más formación docente para abordar correctamente estos temas y saber cómo orientar a los estudiantes". Esta aserción permitió comprender que el acompañamiento pedagógico depende significativamente de la formación conceptual, metodológica y ética del profesorado para abordar adecuadamente problemáticas relacionadas con igualdad de género.

Desde la óptica de los Directivos docentes, el Inf.Rec.1 manifestó que la igualdad de género implica "promover relaciones respetuosas, eliminar estereotipos y fomentar una cultura escolar basada en la inclusión". Así mismo, la Inf.Cord.1 expresó que la comunidad educativa reconoce el compromiso institucional mediante "los procesos académicos y convivenciales que se desarrollan". Estas afirmaciones permitieron interpretar que el acompañamiento docente se encuentra articulado con los procesos convivenciales y pedagógicos desarrollados dentro de la institución educativa.

Por otra parte, desde la perspectiva estudiantil, el Inf.Est.1 manifestó que la igualdad de género "garantiza el acceso equitativo a la educación, la participación y el respeto mutuo entre los miembros de la comunidad escolar". Asimismo, la Inf.Est.2 expresó que la igualdad de género "permite que hombres y mujeres participen y decidan libremente sin ser juzgados por su género". Estas aseveraciones permitieron comprender que los estudiantes perciben el acompañamiento docente como un elemento clave para fortalecer la participación, la confianza y el reconocimiento dentro del aula.

Desde la interpretación del investigador, desde la observación participante, se develó que los docentes de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción realizan esfuerzos importantes por orientar procesos de convivencia democrática y respeto por la diversidad mediante charlas, campañas pedagógicas, mediación de conflictos y acompañamiento convivencial. No obstante, también se observaron limitaciones relacionadas con la ausencia de formación especializada y la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas más sistemáticas y permanentes orientadas específicamente al enfoque de igualdad de género.

La triangulación realizada entre docentes, estudiantes, directivos e investigador condujo a identificar coincidencias relacionadas con las dimensiones formación docente, praxis educativa, pedagogía inclusiva, convivencia democrática y perspectiva de género como factores fundamentales para fortalecer el acompañamiento docente dentro de la institución educativa. Subsiguientemente, la categoría selectiva Acompañamiento Docente se consolida como un factor favorecedor porque fortalecen las prácticas pedagógicas inclusivas, convivencia democrática y reconocimiento de la diversidad dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

6. Diálogo Escolar y Valoración de la diversidad: Esta categoría selectiva se define como el conjunto de procesos comunicativos, convivenciales, pedagógicos y participativos mediante los cuales la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción promueve espacios de interacción fundamentados en el respeto, la escucha activa, la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de la dignidad humana. Esta categoría selectiva implica que estudiantes, docentes, directivos y comunidad educativa naturalicen la construcción de relaciones intersubjetivas basadas en la comprensión mutua, la participación democrática y el reconocimiento de la diversidad como elemento constitutivo de la convivencia escolar. Además, esta categoría es aceleradora del éxito del enfoque de la igualdad de género porque, el diálogo escolar permite que niñas, niños, adolescentes y docentes expresen sus pensamientos, emociones y experiencias sin temor a discriminación o exclusión. De esta manera, la valoración de la diversidad contribuye a minimizar prejuicios, estereotipos sexistas y prácticas de la violencia simbólica históricamente naturalizadas dentro de la cultura escolar. Por violencia simbólica se entiende aquella forma de violencia que se manifiesta de manera suave, invisible y sin afectaciones físicas mediante la cual los grupos o géneros dominantes imponen a los dominados sistemas de valores, creencias y roles que se presentan naturales y con sentido común (Bourdieu,1998). Por ende, cuando la institución fortalece procesos de diálogo y reconocimiento de las diferencias, se favorece la construcción de ambientes escolares inclusivos, democráticos y respetuosos de los derechos humanos.

Por el contrario, cuando el diálogo escolar es sustituido por prácticas autoritarias, ambientes inducidos para guardar silencio, discriminación o exclusión, se inhiben significativamente las acciones pedagógicas orientadas a fortalecer el enfoque de la igualdad

de género. En este sentido, la ausencia de valoración de la diversidad se convierte en una condición que favorece la reproducción de estereotipos culturales, situaciones de burlas descalificadoras, violencia simbólica y fortalecimiento de la segregación entre los estudiantes dentro del comportamiento de infantes y adolescentes en el ámbito escolar.

Con la finalidad de sustentar y triangular esta categoría selectiva, resulta pertinente considerar los planteamientos de organismos internacionales. En primer lugar, la UNESCO (2021), en el documento *Reimaginar juntos nuestros futuros*: Un nuevo contrato social para la educación, sostiene que la escuela debe convertirse en un espacio de diálogo, inclusión y participación democrática orientado al reconocimiento de la diversidad humana. En dicho informe se argumenta que el respeto por las diferencias constituye una condición esencial para construir sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. Asimismo, la UNESCO (2015) en el documento Educación para la Ciudadanía Mundial, plantea que el diálogo y la valoración de la diversidad son acciones y actitudes fundamentales para promover convivencia pacífica, igualdad de género y cultura de paz dentro de los sistemas educativos. La cultura de paz está planteada como ODS 16. Por lo tanto, el diálogo escolar favorece la formación de ciudadanos críticos capaces de convivir democráticamente en contextos multiculturales y diversos. En segundo lugar, UNICEF (2021), en el Marco de Escuelas Inclusivas y Seguras, sostiene que las instituciones educativas deben garantizar ambientes escolares protectores donde todos los estudiantes puedan expresar libremente sus opiniones sin temor a discriminación o violencia. Dicho organismo reconoce que los espacios escolares basados en diálogo y participación contribuyen a disminuir significativamente los factores asociados con exclusión y violencia de género.

En cuanto a los autores que fortalecen esta categoría selectiva, resulta fundamental considerar a Freire (1997), quien en su obra *Pedagogía de la autonomía* sostiene que enseñar exige diálogo, respeto por la autonomía del educando y reconocimiento de la dignidad humana como fundamento esencial de toda práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, el diálogo escolar no constituye únicamente una estrategia metodológica, sino una práctica ética y política orientada a la construcción de relaciones democráticas dentro de la escuela. Freire sostiene que la educación nunca es neutral, debido a que toda práctica pedagógica implica una postura frente al mundo y frente a las relaciones de poder existentes en la sociedad. Por tal razón, el docente

puede contribuir a reproducir desigualdades históricas o convertirse en mediador pedagógico orientado a fortalecer inclusión, justicia social y reconocimiento de los derechos humanos.

Por otra parte, Freire (1970), en su obra Pedagogía del oprimido, plantea que el diálogo constituye una condición esencial para la liberación humana, debido a que permite a los sujetos desarrollar conciencia crítica frente a las estructuras de opresión presentes en sus contextos socioculturales. Este planteamiento permitió interpretar que el diálogo escolar favorece la igualdad de género cuando posibilita que estudiantes, docentes y directivos cuestionen estereotipos culturales, roles sexistas y prácticas discriminatorias históricamente naturalizadas dentro de la cultura escolar. Desde esta lógica, el diálogo no solamente favorece la comunicación, sino que se convierte en una práctica emancipadora orientada a resignificar las relaciones humanas y pedagógicas dentro de la institución educativa.

Desde la perspectiva interpretativa asumida en la investigación, los aportes de Freire permiten comprender que el diálogo escolar dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción constituye un factor favorecedor de la igualdad de género porque fortalece la participación democrática, la convivencia inclusiva y el reconocimiento de la diversidad humana. En consecuencia, cuando docentes y directivos promueven prácticas pedagógicas dialógicas, reflexivas y participativas, se generan condiciones institucionales más favorables para desmontar relaciones autoritarias y construir culturas escolares más democráticas, humanizantes e inclusivas.

En otro orden de ideas, Habermas (1987), desde la teoría de la acción comunicativa, sostiene que las relaciones democráticas deben fundamentarse en procesos de comunicación libres de coerción, dominación e imposición, donde los sujetos puedan interactuar en condiciones de igualdad y reconocimiento mutuo. Desde esta perspectiva, el diálogo no se limita a un simple intercambio de información, sino que constituye una acción social orientada al entendimiento, la construcción colectiva de consensos y la legitimación democrática de las relaciones humanas. Además, Habermas argumenta que las sociedades democráticas requieren espacios comunicativos donde todas las personas tengan la posibilidad de participar, expresar sus ideas y ser escuchadas sin discriminación. Por consiguiente, la comunicación auténticamente democrática debe garantizar igualdad de oportunidades para intervenir en los

procesos de interacción social. Este planteamiento llevó a interpretar que la valoración de la diversidad fortalece la convivencia democrática cuando todas las voces dentro de la institución educativa son reconocidas y legitimadas independientemente de diferencias relacionadas con género, identidad, orientación, cultura o condición social.

Desde esta lógica, el diálogo escolar constituye un mecanismo fundamental para prevenir relaciones autoritarias, exclusión y violencia simbólica dentro de la escuela. Cuando las dinámicas escolares se fundamentan en comunicación horizontal y reconocimiento mutuo, se favorece la construcción de ambientes educativos más inclusivos, participativos y respetuosos de la dignidad humana. Por el contrario, cuando predominan prácticas verticales y autoritarias, se limitan las posibilidades de participación democrática y se fortalecen relaciones de poder desiguales que terminan reproduciendo discriminación y silenciamiento.

Este planteamiento condujo a comprender que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción la valoración de la diversidad se convierte en un factor favorecedor de la igualdad de género cuando estudiantes, docentes y directivos participan activamente en procesos de diálogo, escucha y toma de decisiones colectivas. En consecuencia, el reconocimiento de todas las voces dentro de la institución educativa contribuye significativamente a desmontar estructuras jerárquicas y estereotipos sexistas históricamente naturalizados dentro de la cultura escolar.

Asimismo, Habermas sostiene que la acción comunicativa favorece la construcción de consensos racionales basados en argumentos y no en imposiciones de poder. Desde esta perspectiva, el diálogo escolar permite transformar conflictos relacionados con discriminación y desigualdad en oportunidades pedagógicas orientadas a fortalecer convivencia democrática, ciudadanía crítica y reconocimiento de derechos humanos. Este enfoque también permitió interpretar que la igualdad de género no puede imponerse exclusivamente mediante normas institucionales, sino que requiere procesos permanentes de comunicación democrática donde la comunidad educativa reflexione críticamente sobre prácticas discriminatorias y construya colectivamente nuevas formas de relacionarse. En este sentido, la valoración de la diversidad constituye una condición esencial para consolidar culturas escolares inclusivas y democráticas.

De igual manera, hooks (1994) sostiene que la educación transformadora debe promover espacios pedagógicos donde las diferencias sean reconocidas, valoradas y comprendidas como parte esencial de la experiencia humana. Desde esta perspectiva, la escuela no debe concebir la diversidad como problema o amenaza, sino como una oportunidad pedagógica para construir relaciones más democráticas, inclusivas y humanizantes. Este planteamiento permitió interpretar que la valoración de la diversidad favorece la igualdad de género cuando desmonta prácticas de exclusión, discriminación y silenciamiento históricamente legitimadas dentro de la cultura escolar. Aunado a esto, hooks argumenta que muchas instituciones educativas han reproducido estructuras de dominación basadas en género, raza, clase social y poder, debido a que históricamente la educación tradicional se fundamentó en prácticas autoritarias y homogenizantes que invisibilizan las diferencias humanas. En consecuencia, plantea la necesidad de construir pedagogías críticas capaces de reconocer las múltiples identidades y experiencias presentes dentro del aula. Desde esta lógica, la valoración de la diversidad implica reconocer que cada estudiante posee una historia, una identidad y una experiencia social particular que merece respeto y legitimidad.

Asimismo, hooks (1994) sostiene que la educación transformadora debe favorecer relaciones pedagógicas horizontales basadas en diálogo, empatía y reconocimiento mutuo. Este planteamiento permitió comprender que la igualdad de género se fortalece cuando docentes y estudiantes construyen espacios escolares donde todas las personas puedan expresarse libremente sin temor a discriminación o exclusión. En este sentido, la valoración de la diversidad no se limita únicamente al reconocimiento formal de las diferencias, sino que exige transformar las prácticas pedagógicas y convivenciales que reproducen desigualdad.

Por otra parte, hooks (1994) enfatiza que el aula debe convertirse en un espacio de liberación donde los sujetos puedan cuestionar críticamente las estructuras sociales que generan discriminación y exclusión. Desde esta perspectiva, la escuela posee un potencial emancipador capaz de desmontar prejuicios, estereotipos sexistas y relaciones jerárquicas históricamente naturalizadas dentro de la sociedad. Por ende, la valoración de la diversidad favorece la igualdad de género porque posibilita la construcción de subjetividades más democráticas, críticas e inclusivas.

Por tal razón, el investigador dilucidó que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción el reconocimiento de las diferencias constituye un factor favorecedor de la igualdad de género cuando la institución educativa promueve respeto, participación y convivencia democrática entre todos los actores sociales. De esta manera, la valoración de la diversidad fortalece ambientes escolares seguros donde niñas, niños y adolescentes pueden desarrollar su identidad y participar activamente en la vida escolar sin temor a burlas, violencia simbólica o exclusión.

Igualmente, hooks (1994) sostiene que el docente debe asumir una postura ética y política orientada al reconocimiento de la dignidad humana y la transformación social. En este sentido, el profesorado se convierte en mediador pedagógico encargado de cuestionar discursos discriminatorios, promover prácticas inclusivas y construir relaciones pedagógicas fundamentadas en respeto y justicia social.

Desde la perspectiva interpretativa asumida en la investigación, la categoría selectiva Diálogo Escolar y la Valoración de la Diversidad constituyen factores favorecedores de la igualdad de género porque posibilitan reconocimiento de las diferencias, participación democrática, prevención de violencias y fortalecimiento de culturas escolares inclusivas. Por lo tanto, cuando la institución educativa promueve espacios de escucha, diálogo y respeto, se favorece la construcción de relaciones más igualitarias y democráticas dentro de la escuela.

Igualmente, Morin (2000) plantea que la educación contemporánea debe enseñar la comprensión humana, el reconocimiento de la diversidad y la convivencia en contextos complejos e interculturales. Desde la perspectiva del pensamiento complejo, el autor sostiene que la escuela no puede continuar formando sujetos desde visiones fragmentadas, homogéneas y reduccionistas de la realidad, debido a que las sociedades actuales se caracterizan por la diversidad cultural, social, ideológica y humana. En consecuencia, la educación debe orientarse hacia la formación de ciudadanos capaces de comprender al otro, capaces de dialogar respetuosamente con el otro, convivir con las diferencias y participar democráticamente dentro de contextos plurales y cambiantes.

Morin argumenta que uno de los grandes problemas de la educación tradicional consiste en la incapacidad para enseñar la comprensión humana. Esto significa que históricamente la

escuela se ha concentrado en transmitir conocimientos académicos, pero ha descuidado la formación ética, convivencial y humanizante de los sujetos. En consecuencia, la comprensión del otro constituye una condición esencial para construir sociedades más inclusivas y democráticas. Por lo tanto, el diálogo escolar se convierte en una estrategia pedagógica fundamental porque posibilita reconocimiento mutuo, escucha activa y construcción colectiva de relaciones basadas en respeto y dignidad humana.

Asimismo, Morin sostiene que la diversidad constituye una característica inherente de la condición humana. Por lo tanto, las instituciones educativas deben superar prácticas homogéneas y excluyentes que invisibilizan las diferencias relacionadas con género, cultura, identidad o condición social. Este planteamiento permitió interpretar que la valoración de la diversidad favorece la igualdad de género cuando la escuela reconoce que todas las personas poseen derecho a participar y ser respetadas dentro de la vida escolar sin discriminación.

Desde esta lógica, el diálogo escolar adquiere una dimensión ética y democrática porque permite construir procesos de convivencia fundamentados en comprensión, tolerancia y reconocimiento del otro como sujeto legítimo. Cuando la escuela promueve prácticas dialógicas e inclusivas, se debilitan relaciones autoritarias y estructuras jerárquicas que históricamente han favorecido desigualdades y exclusión. En este sentido, el diálogo escolar fortalece ciudadanía democrática porque enseña a convivir con las diferencias y resolver conflictos mediante comunicación y participación.

Por otra parte, Morin plantea que la educación debe preparar a los sujetos para vivir en sociedades complejas e interculturales donde convergen múltiples formas de pensar, sentir y actuar. Este planteamiento condujo a comprender que la igualdad de género dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción no puede abordarse exclusivamente desde normas institucionales, sino mediante procesos pedagógicos permanentes orientados a fortalecer la comprensión humana, la convivencia democrática y la valoración de la diversidad.

En síntesis, el pensamiento complejo de Morin permite interpretar que los conflictos relacionados con discriminación y desigualdad de género no corresponden a causas aisladas, sino a múltiples factores socioculturales, familiares, educativos y simbólicos que interactúan entre sí. En consecuencia, el diálogo escolar se convierte en una estrategia fundamental para

resignificar prácticas culturales y construir nuevas formas de relacionamiento más inclusivas y humanizantes.

En el trabajo de campo se recogieron aseveraciones derivadas del discurso de los actores sociales entrevistados. En este sentido, el Inf.Doc.1 manifestó que la igualdad de género "contribuye a formar actitudes y percepciones desde la infancia, eliminar estereotipos, fomentar intereses sin limitaciones y prevenir la violencia y el acoso". Esta afirmación permitió interpretar que el diálogo escolar favorece ambientes pedagógicos orientados al respeto, la inclusión y la prevención de prácticas discriminatorias.

Por otra parte, la Inf.Doc.2 expresó que "la igualdad de género debe trabajarse desde edades tempranas para fortalecer convivencia social y respeto por las diferencias". Asimismo, señaló que "todavía existen estudiantes y familias con ideas tradicionales sobre los roles de hombres y mujeres". Estas aseveraciones permitieron comprender que el diálogo escolar constituye un mecanismo fundamental para cuestionar imaginarios culturales sexistas y fortalecer reconocimiento de la diversidad.

Desde la perspectiva directiva, el Inf.Rec.1 manifestó que la igualdad de género implica "promover relaciones respetuosas y fomentar una cultura escolar basada en la inclusión". Asimismo, la Inf.Cord.1 expresó que la igualdad de género constituye "un principio de vida y un derecho de ser tratado con respeto independientemente del género". Estas afirmaciones permitieron interpretar que desde la gestión institucional se reconoce el diálogo y el respeto como elementos esenciales para fortalecer igualdad de género dentro de la escuela.

Desde la perspectiva estudiantil, el Inf.Est.1 manifestó que la igualdad de género "supone garantizar el acceso equitativo a la educación, la participación y el respeto mutuo entre los miembros de la comunidad escolar". Del mismo modo, la Inf.Est.2 expresó que la igualdad de género "fomenta el respeto, la equidad y la participación de todos en la construcción de una sociedad más justa". Estas aseveraciones permitieron comprender que los estudiantes relacionan el diálogo escolar y la valoración de la diversidad con participación democrática, convivencia pacífica y justicia social.

Desde el punto de vista del investigador, se evidenció que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción existen espacios pedagógicos orientados a

promover diálogo, campañas de sensibilización y actividades relacionadas con convivencia democrática y respeto por las diferencias. No obstante, también se observaron algunas expresiones culturales tradicionales y comentarios estereotipados que continúan reproduciendo prácticas de exclusión y discriminación dentro de ciertas dinámicas convivenciales.

La triangulación realizada entre docentes, estudiantes, directivos e investigador permitió identificar coincidencias relacionadas con las dimensiones axiológica, social, cultural, pedagógica y convivencial como elementos fundamentales para fortalecer el diálogo escolar y la valoración de la diversidad dentro de la institución educativa. En consecuencia, la categoría selectiva Diálogo Escolar y Valoración de la Diversidad se consolida como un factor favorecedor porque fortalece ciudadanía democrática, inclusión educativa, convivencia pacífica y reconocimiento de la dignidad humana dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

Factores inhibidores del enfoque de igualdad de género

El abordaje de este objetivo permitió caracterizar y profundizar acerca de los factores que impulsan o limitan la construcción de una cultura escolar inclusiva. Al analizar la información suministrada por los actores sociales entrevistados emergieron las siguientes categorías selectivas catalogadas como factores inhibidores del enfoque de la igualdad de género: (a) Estereotipos socioculturales, (b) Violencia simbólica, (c) Discriminación escolar, (d) Vacíos conceptuales, (e) Dimensión curricular (f) Temor estudiantil, (g) Influencia de patrones familiares tradicionales y (h) Debilidad formación docente.

(a) Estereotipos socioculturales. Es un sistema de creencias, ideas preconcebidas y patrones de comportamientos que se han transmitido por herencia sociocultural en la cual se asignan atributos, roles y espacios solo para niñas o niños, para las adolescentes o los adolescentes, ello sucede porque esta naturalizada la desigualdad expresada en la limitación de expectativas, justificación de tratos diferenciales, con énfasis en silenciar las voces que se salen de lo que supuestamente es correcto para el contexto desde lo femenino o desde lo masculino. Estos estereotipos son barreras invisibles mucho más fuerte que las normas.

Al considerar los aportes de la Doctrina de Naciones Unidas, se toman en cuenta cuatro documentos que contribuyen a sustentar esta categoría. En primer lugar, la Convención

sobre la eliminación de discriminación, en la cual se hace explícita el deber de eliminar prejuicios y prácticas consuetudinarias mediante la asignación roles de género estereotipados. En segundo lugar, el documento: Caja de herramientas para desarmar estereotipos en escuelas (UNESCO,2019). En él se hace énfasis que los estereotipos de género son el principal obstáculo para el cumplimiento del ODS 5 porque inhiben el aprendizaje y reducen la participación de niñas, niños y adolescentes. En tercer lugar, se hace referencia al Manual "Transformar normas sociales" (ONU Mujeres, 2020). En él se expresan las razones del porqué los estereotipos socioculturales de género como son el lenguaje, juegos, libros y la forma como el docente trata los alumnos se convierten en obstáculos para el éxito del enfoque igualdad de género. En cuarto lugar, cabe mencionar el documento: Observación General N° 36 del Comité CDAW (2017). En este documento se solicita romper las estructuras que mantiene los estereotipos de género en el currículo oculto, orientación vocacional y normas disciplinarias como principal factor obstaculizador. Sino se rompe con los estereotipos no será viable la implementación del enfoque de igualdad de género. Esta idea es fortalecida por ONU Mujeres (2018) quienes consideran que el freno cultural más resistente al cambio de las relaciones de poder que existen entre géneros son los estereotipos.

Por otra parte, es importante considerar los autores que han trabajado los factores inhibidores del enfoque de género en sus investigaciones. Cabe resaltar la Teoría del Esquema de género (Bem,1981) en la cual sostiene que los estereotipos socioculturales son los lentes o perspectivas que tienen niñas, niños y adolescentes para ver e interpretar la realidad social en la cual están inmersos. En el mismo sentido, Butler (1990) aporta el constructo Performatividad de género el cual se refiere a que loa estereotipos socioculturales son repeticiones que han bloqueado las diferentes formar de ser o existir. Tiene la intención de implementar una cultura en la cual no se actúe desde lo femenino o desde lo masculino tradicional, pretende realizar acciones que permitan atender y comprender la diversidad. Por su parte, Pisano (2001) defensora del feminismo Latinoamericano expresa de forma contundente que la cultura patriarcal es el factor inhibidor de alto tenor. Tal es así, que en la cultura Latinoamericana se le asigna a la mujer el cuidado de los hijos, hijas, casas y al hombre se le dan los roles de poder; en consecuencia, impide la igualdad y equidad de

género en la escuela. Por último, Red2Red Consultores (2005), en un estudio desarrollado en España para el Instituto de la Mujer sobre la educación para la igualdad, concluye que los estereotipos de género continúan desempeñando un papel fundamental en las relaciones que se configuran en los escenarios escolares, condicionando las expectativas, actitudes y valoraciones del profesorado y del alumnado. Asimismo, advierte que la construcción de dichos estereotipos no depende exclusivamente de la escuela, sino de un proceso de socialización en el que intervienen la familia, las amistades, los medios de comunicación y el contexto sociocultural, los cuales pueden favorecer la reproducción de roles tradicionales y dificultar el avance hacia una educación coeducativa e igualitaria.

A continuación, se presentan las evidencias surgidas del discurso que sustentan la construcción de esta categoría selectiva.

En relación con los estereotipos socioculturales, los actores sociales entrevistados coincidieron en reconocer que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción todavía persisten prácticas, discursos y creencias tradicionales asociadas a los roles de hombres y mujeres. Tales imaginarios socioculturales continúan influyendo en las dinámicas convivenciales, pedagógicas y familiares de la comunidad educativa.

En este sentido, la Inf.Doc.2 manifestó que: “Todavía existen estudiantes y algunas familias que mantienen ideas tradicionales sobre los roles de hombres y mujeres”. Esta aseveración permitió interpretar que muchos comportamientos discriminatorios presentes dentro de la escuela se encuentran vinculados con patrones culturales aprendidos dentro del contexto familiar y social.

Asimismo, el Inf.Doc.1 expresó que la igualdad de género permite “eliminar estereotipos, fomentar intereses sin limitaciones y prevenir la violencia y el acoso” . Esta afirmación permitió comprender que los estereotipos socioculturales continúan funcionando como barreras invisibles que limitan la participación y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes dentro del contexto escolar.

Por otra parte, la Inf.Est.2 manifestó que: “Muchas veces todavía existen burlas o comentarios relacionados con cómo deben comportarse hombres y mujeres”. De igual manera, el Inf.Est.1 expresó que la igualdad de género implica “ofrecer las mismas oportunidades a

todas las personas sin distinción de sexo o identidad". Estas aseveraciones permitieron interpretar que los estudiantes reconocen la existencia de prácticas culturales tradicionales que afectan la convivencia y el reconocimiento de la diversidad dentro de la institución educativa.

Desde la perspectiva directiva, el Inf.Rec.1 manifestó que la igualdad de género implica "promover relaciones respetuosas, eliminar estereotipos y fomentar una cultura escolar basada en la inclusión". Esta afirmación permitió comprender que desde la gestión institucional se reconoce la necesidad de transformar imaginarios culturales relacionados con masculinidades y feminidades tradicionales.

La triangulación realizada entre docentes, estudiantes, directivos e investigador permitió identificar coincidencias relacionadas con la permanencia de patrones culturales sexistas, lenguaje estereotipado y prácticas tradicionales de convivencia que continúan reproduciendo desigualdades dentro de la escuela. Asimismo, emergieron categorías relacionadas con cultura patriarcal, currículo oculto, prácticas discriminatorias y reproducción de roles tradicionales de género.

Desde la óptica del investigador, se evidenció que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción persisten expresiones lingüísticas, bromas, formas de interacción y asignación de comportamientos diferenciados entre hombres y mujeres que reflejan la permanencia de estereotipos socioculturales históricamente naturalizados. Igualmente, se observó que algunas actividades escolares continúan reproduciendo imaginarios tradicionales relacionados con fuerza, liderazgo, sensibilidad y participación según el género. En consecuencia, los estereotipos socioculturales se consolidan como un factor inhibidor de la igualdad de género porque limitan la construcción de ambientes escolares democráticos, inclusivos y respetuosos de la diversidad humana.

(b) Violencia simbólica. Esta categoría puede ser definida como un mecanismo invisible y normalizado, la cual está presente en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción porque ocurre cuando se imponen mediante el lenguaje no inclusivo, gestos, currículo oculto y practicas cotidianas, representaciones sociales y roles de género jerarquizados que se han transformado y legitimados como naturales. En este sentido, los estudiantes y entre la relación estudiante – docente se develan la forma de reproducción de

recibir el daño que generan las acciones sexistas como decidir la orientación vocacional según el género o aceptar patrones comportamentales patriarcales.

Con la finalidad de contribuir a la sustentación de esta categoría selectiva, se consideró la base doctrinaria de Naciones Unidas. Cabe mencionar la Recomendación General N° 28, Párr. 20, dada por ACEW (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, 2010). La opinión de la ONU es que la discriminación incluye tanto la violencia simbólica como la violencia sociocultural, las cuales son ejercidas por la existencia de los estereotipos. En consecuencia, propone que los Estados deben eliminarla porque impide el disfrute efectivo del derecho a la igualdad, tal como reza, el artículo 1 y 5 del CEDAW.

Entre los autores y las teorías que cimientan la construcción de esta categoría que emerge de lo encontrado en el trabajo de campo, cabe señalar la obra de Bourdieur (1998) referida a "La denominación masculina", en la cual define la violencia simbólica como una violencia suave e invisible, que se ejerce con la complicidad de quien la padece, porque sus comportamientos están enmarcados en habitus de género. Por otra parte, la teoría de Galtung (1990) que plantea que la violencia cultural y la violencia simbólica son la base que legitima de la violencia estructural y directa. Por lo tanto, si en la escuela no se utiliza el lenguaje inclusivo, los murales realizados son sexistas y en los recursos para el aprendizaje se destacan con mayor jerarquía la presencia de niños y hombres adolescentes, entonces se cimienta la desigualdad de género con mayor fortaleza.

En el mismo orden de ideas, Fraser (2003) propone en la teoría de reconocimiento, que la injusticia de no ser reconocido es una forma de violencia simbólica. Generalmente se desvaloriza lo femenino en el contexto aula; por esta razón, se considera un inhibidor directo del enfoque de la igualdad de género. Al analizar a Fuller (2001) cuando investiga los Dilemas de la masculinidad, se encuentra que él dilucida que en las escuelas existe una violencia simbólica a través del lenguaje; por ejemplo, cuando se les dice a los niños que "Los niños no lloran" significa que se le está asignando a las niñas el atributo de "niñas lloronas". Este binarismo es obstáculo que inhibe la implementación del enfoque de la igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

A continuación, se presentan las evidencias surgidas del discurso que sustentan la construcción de esta categoría selectiva.

En relación con la Violencia Simbólica, los actores sociales entrevistados coincidieron en reconocer que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción persisten expresiones, prácticas cotidianas y formas de interacción que reproducen desigualdades de género de manera naturalizada e invisible. Tales acciones se manifiestan mediante lenguaje sexista, burlas, comentarios estereotipados, exclusiones implícitas y asignación diferenciada de comportamientos según el género.

En este sentido, la Inf.Est.2 manifestó que: “Muchas veces todavía existen burlas o comentarios relacionados con cómo deben comportarse hombres y mujeres”. Esta aseveración permitió interpretar que dentro de las dinámicas convivenciales escolares persisten prácticas simbólicas que legitiman roles tradicionales de género y afectan el reconocimiento pleno de la diversidad humana.

Asimismo, el Inf.Est.1 expresó que la igualdad de género “permite que todos sean tratados con respeto y puedan participar sin discriminación”. Esta afirmación permitió comprender que la violencia simbólica se manifiesta precisamente cuando algunos estudiantes sienten limitaciones para expresarse libremente debido al temor al rechazo, la burla o la exclusión social.

Por otra parte, el Inf.Doc.1 manifestó que la igualdad de género contribuye a “prevenir la violencia y el acoso”. Esta aseveración permitió interpretar que el profesorado reconoce la existencia de dinámicas discriminatorias y prácticas simbólicas que afectan las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar.

De igual manera, la Inf.Doc.2 expresó que “todavía existen estudiantes y familias con ideas tradicionales sobre los roles de hombres y mujeres” . Esta afirmación permitió comprender que muchas manifestaciones de violencia simbólica tienen origen en imaginarios socioculturales y patrones patriarcales históricamente naturalizados dentro de la sociedad y reproducidos posteriormente en la escuela.

Desde la perspectiva directiva, el Inf.Rec.1 manifestó que la igualdad de género implica "promover relaciones respetuosas, eliminar estereotipos y fomentar una cultura escolar basada en la inclusión". Esta aseveración permitió interpretar que desde la gestión institucional se reconoce la necesidad de transformar prácticas simbólicas que limitan la convivencia democrática y el reconocimiento de derechos.

La triangulación realizada entre docentes, estudiantes, directivos e investigador permitió identificar coincidencias relacionadas con lenguaje sexista, estereotipos culturales, prácticas discriminatorias y formas implícitas de exclusión que continúan reproduciéndose dentro de las dinámicas escolares. Asimismo, emergieron categorías relacionadas con currículo oculto, cultura patriarcal, desigualdad simbólica y reproducción de imaginarios tradicionales de género.

Desde la perspectiva del investigador (Obs.Par.), se evidenció que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción persisten expresiones lingüísticas, bromas, comentarios y actitudes cotidianas que reproducen formas de violencia simbólica asociadas al género. Igualmente, se observó que algunas dinámicas escolares continúan reforzando expectativas diferenciadas sobre comportamientos "adecuados" para hombres y mujeres, especialmente relacionadas con liderazgo, emociones, participación y formas de interacción social. En consecuencia, la Violencia Simbólica se consolida como un factor inhibidor de la igualdad de género porque naturaliza relaciones desiguales de poder y limita significativamente la construcción de ambientes escolares inclusivos y democráticos.

(c) Discriminación escolar. Esta categoría selectiva se define como un conjunto de prácticas, normas, tratos diferenciados y exclusiones directas o indirectas que ocurren en la cotidianidad de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, basadas en el sexo/género de las y los estudiantes es un factor inhibidor porque niega derechos, limita acceso a oportunidades, castiga comportamientos no esperados y propicia climas áulicos donde algunos de los estudiantes tienen sentimientos de inferioridad. A diferencia del estereotipo que es una creencia, la discriminación es un acto visible y manifiesto donde la persona es afectada por sanciones, por la exclusión y por la negación o inaceptación del

grupo. Al ser bloqueado el enfoque de género las personas no solo “piensan en desigual”, sino que actúan en desigual.

Con la finalidad de contribuir a la sustentación de esta categoría selectiva, se consideró la base doctrinaria de Naciones Unidas. En primer lugar, la CEDAW (1979) en su art. 1 y 2, definen la discriminación contra la mujer como “Toda distinción, exclusión o restricción basada en sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar el reconocimiento de derecho”. En consecuencia, se declara la obligatoriedad de los Estados y escuelas para eliminar las prácticas discriminatorias, en otras palabras, si existen procesos de tratos diferenciados hay violación, en consecuencia, existe discriminación. En segundo lugar, se considera la Convención de los Derechos del Niño, art. 2, destaca la importancia del principio de no discriminación porque prohíbe toda discriminación por sexo. Por ende, todas las escuelas deben garantizar minimizar las acciones discriminatorias. En tercer lugar, la construcción de esta categoría se afina en el documento de la UNESCO (2016) denominado *Directrices para la eliminación de la discriminación en la educación.* La idea central en este documento se fundamenta en considerar la discriminación escolar como una barrera que impide tanto el cumplimiento del ODS 4 como el ODS 5. La UNESCO solicita abrir la accesibilidad, la permanencia, el trato, revisar el currículo y la forma de evaluación dirigida a realizar registro de aprendizaje acerca de la discriminación en el contexto escolar.

Por último, vuelve a ser necesario considerar el documento producido por el Comité CEDAW (1986) referido a la: Observación General N°1. En este estudio se hace énfasis en que la discriminación incluye una serie de prácticas que aparentemente son neutras; sin embargo, impactan de forma diferente a las niñas, a los niños, a las adolescentes y a los adolescentes. En consecuencia, la discriminación escolar invisibiliza el enfoque de género porque se normaliza como una regla o norma de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción que no necesariamente está escrita.

Con la finalidad de cimentar y afinar la categoría selectiva Discriminación escolar las teorías de investigaciones donde se estudió en problema de discriminación. En primer lugar, al estudiar a Lamas (1996) se encuentra una definición desde la antropología feminista de discriminación de género. Sostiene que es un trato desigual que ubica a las mujeres en

desventaja estructural. Por ejemplo, la disciplina diferenciada para mujeres y hombres es una evidencia de discriminación. En segundo lugar, González Pérez (2008), al analizar la trayectoria de las mujeres en el sistema educativo español, evidencia que la organización histórica de la educación estuvo sustentada en diferencias y formas de segregación por sexo que se expresaron en el currículo, los programas formativos y la asignación diferenciada de determinados aprendizajes, contribuyendo a la interiorización de roles y estereotipos de género. En el ámbito de la Educación Física, Soler i Prat (2008) demuestra que las prácticas escolares pueden constituirse en escenarios de reproducción de relaciones y estereotipos tradicionales de género, aunque también pueden favorecer procesos de resistencia y cambio. Asimismo, Álvarez Morán et al. (2008) destacan que los equipos directivos tienen una responsabilidad central en el liderazgo de prácticas coeducativas orientadas a superar los roles asignados socialmente por razón de sexo y consolidar una cultura institucional de igualdad. Estos planteamientos permiten interpretar la discriminación de género como un factor inhibidor de la igualdad cuando las oportunidades educativas, las actividades, los roles y las responsabilidades se distribuyen a partir de expectativas diferenciadas para niñas y niños. Por último, se toma en cuenta la Teoría de Masculinidades Connell (1995) donde el hallazgo consiste en que la discriminación no solo afecta a las niñas y adolescente, sino que afecta a los niños y adolescentes que no son "Suficientemente masculinos". Este hecho fortalece el binarismo.

A continuación, se presentan las evidencias surgidas del discurso que sustentan la construcción de esta categoría selectiva.

En relación con la Discriminación Escolar, los actores sociales entrevistados coincidieron en reconocer que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción persisten prácticas, comportamientos y formas de exclusión asociadas con el género, las cuales afectan la convivencia democrática, el reconocimiento de derechos y la participación igualitaria de los estudiantes. Tales dinámicas discriminatorias se manifiestan mediante burlas, estigmatización, trato diferenciado y rechazo frente a comportamientos considerados contrarios a los roles tradicionales de género.

En este sentido, la Inf.Est.2 manifestó que: "Muchas veces todavía existen burlas o comentarios relacionados con cómo deben comportarse hombres y mujeres". Esta aseveración

permitió interpretar que dentro de la cotidianidad escolar persisten prácticas discriminatorias basadas en estereotipos tradicionales de género que afectan significativamente las relaciones interpersonales entre estudiantes.

Asimismo, el Inf.Est.1 expresó que la igualdad de género implica "ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas sin distinción de sexo o identidad". Esta afirmación permitió comprender que los estudiantes reconocen la existencia de desigualdades y prácticas excluyentes que limitan el ejercicio pleno de derechos dentro del contexto escolar.

Por otra parte, el Inf.Doc.1 manifestó que la igualdad de género contribuye a "prevenir la violencia y el acoso". Esta aseveración permitió interpretar que la discriminación escolar continúa manifestándose mediante prácticas de violencia verbal, exclusión y acoso relacionadas con el género y las diferencias humanas.

De igual manera, la Inf.Doc.2 expresó que "todavía existen estudiantes y algunas familias que mantienen ideas tradicionales sobre los roles de hombres y mujeres". Esta afirmación permitió comprender que muchas prácticas discriminatorias presentes dentro de la escuela poseen origen en patrones socioculturales tradicionales aprendidos dentro del contexto familiar y comunitario.

Desde la perspectiva directiva, el Inf.Rec.1 manifestó que la igualdad de género implica "garantizar que niñas, niños y adolescentes tengan las mismas oportunidades para aprender, participar y desarrollarse plenamente dentro de la institución". Esta aseveración permitió interpretar que la discriminación escolar constituye una barrera significativa para el desarrollo integral y la convivencia democrática dentro de la institución educativa.

Asimismo, la Inf.Cord.1 expresó que la igualdad de género representa "un derecho de ser tratado con respeto independientemente del género". Esta afirmación permitió comprender que las prácticas discriminatorias contradicen directamente los principios de respeto, igualdad y reconocimiento de derechos promovidos institucionalmente.

La triangulación realizada entre docentes, estudiantes, directivos e investigador permitió identificar coincidencias relacionadas con prácticas discriminatorias asociadas al lenguaje, exclusión social, estigmatización y reproducción de estereotipos sexistas dentro de las

dinámicas escolares. Asimismo, emergieron categorías relacionadas con desigualdad, exclusión, violencia simbólica y cultura patriarcal como elementos que limitan significativamente la construcción de ambientes escolares inclusivos.

Desde el punto de vista del investigador (Obs.Par.), se evidenció que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción todavía persisten algunas prácticas discriminatorias expresadas mediante bromas, comentarios, apodos, exclusiones grupales y cuestionamientos relacionados con comportamientos considerados "adecuados" para hombres o mujeres. Igualmente, se observó que ciertos estudiantes experimentan temor frente a la posibilidad de ser rechazados o ridiculizados cuando sus comportamientos no coinciden con las expectativas tradicionales de género. En consecuencia, la Discriminación Escolar se consolida como un factor inhibidor de la igualdad de género porque limita la participación democrática, afecta la convivencia inclusiva y reproduce relaciones desiguales de poder dentro de la institución educativa.

(d) Vacíos conceptuales. Esta categoría selectiva comprende conceptos como la ausencia, confusión o comprensión superficial de los conceptos claves del enfoque de género, sexo, equidad, estereotipos, orientación sexual, identidad sexual, identidad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción. Se considera un factor inhibidor porque si el personal directivo docente, docente, estudiante y las familias no manejan el mismo lenguaje no se pueden identificar las problemáticas. En consecuencia, no sabrían el qué hacer ni el cómo transformar la realidad en cuanto a la igualdad de género, por consiguiente, pudieran confundir el término igualdad con el significado de "darles lo mismo a todos". Por lo tanto, sino se manejan los términos que fundamentan la igualdad de género no se tienen las herramientas para leer e interpretar la realidad; por ende, sino ocurre una comunicación fluida no existen cambios.

Entre los fundamentos de Naciones Unidas que sirven de base para atender los vacíos que existen en género se señalan los siguientes. En primer lugar, "Conceptos básicos de género" ONU Mujeres (2017) sostiene que el vacío conceptual es la primera barrera, porque sin claridad conceptual es imposible realizar propuestas para transformar la realidad. Sino hay claridad entre lo que es género y sexo no se puede crear una cultura de igualdad de género. En segundo lugar, cabe mencionar los trabajos de la UNESCO (2015 b), la cual realiza

orientaciones en la *Guia para Transversalizar género en la educación.* Propone la capacitación conceptual antes de usar cualquier estrategia. En tercer lugar, de nuevo se considera al CEDAW (1987), en la Recomendación General N° 3. Se declara la obligatoriedad de los Estados para que desde la educación y difusión de los conceptos de dicha Convención se reconozca que el desconocimiento acerca de lo que significa discriminación y equidad impide el cumplimiento del art. 2 y 5. Por último, al analizar el Manual de transversalización (PNUD,2009) se encuentra que el concepto de analfabetismo de género, al ser un vacío conceptual impide la identificación de desigualdades; por lo tanto, solicita unificar los glosarios en las instituciones educativas para poder comunicarse; subsiguientemente, poder actuar en pro del enfoque de igualdad de género.

Con la finalidad de cimentar y afinar la categoría selectiva, a continuación, se presenta las teorías y autores de investigaciones referidas a los vacíos conceptuales como inhibidor del éxito en la implementación del enfoque igualdad de género. En primer lugar, cabe mencionar las investigaciones de Walby (2024) plantea que la ambigüedad del concepto hace que cada institución lo traduzca a su manera y se diluya la intención de la igualdad de género. En segundo lugar, Verloo (2023) sostiene que existe un vacío conceptual cuando las políticas escritas solo se refieren a la mujer. En tercer lugar, Hearn (2024) asevera que el hecho de no considerar la igualdad de género para hombres impide el cumplimiento de las políticas. En cuarto lugar, Lombardo & Meier, et.al (2009) argumenta que cuando el concepto de igualdad de género es solo simbólico/vago, la implementación se queda convertida en una política que no tiene práctica; es decir, queda en letra muerta. Por último, Stromquist (2007), al analizar las políticas educativas contemporáneas en América Latina, advierte que el tratamiento del género suele reducirse a indicadores de acceso y paridad, dejando en segundo plano su incorporación al currículo, la formación docente y las prácticas escolares. Desde el ámbito de las políticas públicas de género, Sagot (2008) señala que los procesos de institucionalización pueden vaciar parcialmente de contenido crítico las demandas feministas cuando estas son traducidas a leyes, programas y discursos burocráticos. En conjunto, estos planteamientos permiten reconocer la existencia de vacíos conceptuales y discursivos que dificultan que la igualdad de género trascienda la formulación normativa y se concrete en las prácticas educativas e institucionales.

En síntesis, la categoría selectiva vacíos conceptuales considera los siguientes aspectos, confunde igualdad con tratar igual a las personas; vacío hermenéutico porque no se considera el concepto de violencia simbólica y la igualdad solo se aplica cuando se refiere a mujeres.

A continuación, se presentan las evidencias surgidas del discurso que sustentan la construcción de esta categoría selectiva.

En relación con los Vacíos Conceptuales, los actores sociales entrevistados coincidieron en reconocer que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción persisten confusiones, ambigüedades y comprensiones superficiales relacionadas con conceptos fundamentales del enfoque de igualdad de género, especialmente aquellos vinculados con igualdad, equidad, orientación sexual, identidad de género, discriminación y diversidad humana. Tales limitaciones conceptuales dificultan significativamente la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas y la construcción de una cultura escolar basada en reconocimiento de derechos.

En este sentido, la Inf.Cord.1 expresó que: “He escuchado sobre igualdad y equidad, pero muchas veces esos conceptos se utilizan como si fueran lo mismo”. Esta aseveración permitió interpretar que dentro de la comunidad educativa persisten confusiones epistemológicas relacionadas con conceptos esenciales para comprender el enfoque de igualdad de género.

Asimismo, la Inf.Doc.2 manifestó que: “Hace falta más formación docente para abordar correctamente estos temas y saber cómo orientar a los estudiantes”. Esta afirmación permitió comprender que los vacíos conceptuales limitan significativamente la capacidad pedagógica del profesorado para identificar prácticas discriminatorias y desarrollar procesos formativos relacionados con inclusión y diversidad.

Por otra parte, el Inf.Doc.1 expresó que la igualdad de género consiste en “garantizar que todos los estudiantes dispongan de las mismas oportunidades para aprender, desarrollarse y convivir en un entorno seguro y respetuoso”. Aunque esta afirmación evidencia una valoración positiva de la igualdad de género, también permitió interpretar que en algunos casos el concepto continúa siendo comprendido principalmente desde una perspectiva general de igualdad de oportunidades, sin profundizar suficientemente en las dimensiones estructurales, culturales y simbólicas relacionadas con género.

Desde la perspectiva estudiantil, el Inf.Est.1 manifestó que la igualdad de género "implica ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas sin distinción de sexo o identidad". Del mismo modo, la Inf.Est.2 expresó que la igualdad de género significa que "tanto hombres como mujeres tienen los mismos derechos y oportunidades para estudiar y participar". Estas aseveraciones permitieron comprender que los estudiantes poseen una comprensión práctica y convivencial de la igualdad de género; sin embargo, también evidencian limitaciones relacionadas con el manejo conceptual y epistemológico del enfoque de género.

La triangulación realizada entre docentes, estudiantes, directivos e investigador permitió identificar coincidencias relacionadas con confusión entre igualdad y equidad, comprensión parcial de conceptos relacionados con diversidad y limitada apropiación epistemológica del enfoque de género. Asimismo, emergieron categorías relacionadas con vacíos hermenéuticos, ambigüedad conceptual y ausencia de formación especializada como elementos que dificultan significativamente la consolidación de prácticas pedagógicas inclusivas dentro de la institución educativa.

De acuerdo a la postura del investigador, se evidenció que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción existen dificultades relacionadas con la comprensión y uso adecuado de conceptos asociados al enfoque de igualdad de género. Igualmente, se observó que algunos actores sociales continúan utilizando indistintamente términos como igualdad, equidad, sexo y género, generando interpretaciones ambiguas que limitan el análisis crítico de las problemáticas relacionadas con discriminación y diversidad humana. En consecuencia, los Vacíos Conceptuales se consolidan como un factor inhibidor de la igualdad de género porque dificultan la construcción de lenguajes comunes, limitan la interpretación crítica de la realidad escolar y restringen el desarrollo de acciones pedagógicas transformadoras dentro de la institución educativa.

(e) Dimensión curricular. Esta categoría selectiva comprende el conjunto de procesos pedagógicos, contenidos formativos, prácticas educativas, lineamientos institucionales y estrategias didácticas, mediante los cuales la institución educativa organiza, orienta y desarrolla la formación integral de los estudiantes. Esta dimensión incluye tanto el currículo explícito representado en planes de estudio, proyectos pedagógicos, manuales y lineamientos

institucionales. Igualmente, considera el currículo oculto, constituido por prácticas, discursos, normas implícitas y relaciones cotidianas que influyen en la construcción de imaginarios sociales relacionados con género, poder, inclusión y diversidad.

En consecuencia, la dimensión curricular se considera un factor inhibidor de la implementación del enfoque de igualdad de género, debido a que el currículo puede favorecer prácticas inclusivas y democráticas o, por el contrario, reproducir estereotipos sexistas, exclusión y desigualdad. Cuando la igualdad de género no se encuentra transversalizada en el currículo institucional, las acciones pedagógicas relacionadas con inclusión, diversidad y convivencia democrática tienden a desarrollarse de manera aislada, improvisada o reactiva, especialmente frente a situaciones de conflicto o discriminación escolar.

Con la finalidad de contribuir a la fundamentación de esta categoría selectiva, se consideró la base doctrinaria de Naciones Unidas. En primer lugar, resulta pertinente tomar en cuenta los planteamientos de la UNESCO (2020), en el informe Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción, donde se sostiene que los sistemas educativos deben garantizar currículos inclusivos capaces de reconocer diversidad, igualdad de oportunidades y derechos humanos. Dicho organismo internacional plantea que el currículo constituye uno de los principales instrumentos para prevenir la discriminación y fortalecer la igualdad de género dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

Asimismo, la UNESCO (2015), en el documento Educación para la Ciudadanía Mundial, sostiene que la transversalización curricular de valores relacionados con igualdad, diversidad y convivencia democrática constituye una condición esencial para alcanzar sociedades más inclusivas y sostenibles. Desde esta perspectiva, la educación debe promover competencias relacionadas con derechos humanos, ciudadanía democrática, diálogo y reconocimiento de las diferencias culturales y de género. En segundo lugar, ONU Mujeres (2017), en el Manual para Formadores en igualdad de género, argumenta que el currículo escolar posee un papel fundamental en la reproducción o transformación de los imaginarios sociales relacionados con masculinidades y feminidades. Dicho organismo sostiene que cuando los currículos continúan reproduciendo estereotipos sexistas, roles tradicionales y relaciones jerárquicas, se inhibe significativamente la construcción de igualdad de género dentro de la escuela. Por otra parte,

UNICEF (2021), en el Marco de Escuelas Inclusivas y Seguras, sostiene que las instituciones educativas deben revisar permanentemente sus contenidos curriculares, prácticas pedagógicas y normas institucionales con el propósito de garantizar ambientes escolares libres de discriminación y violencia basada en género. Desde esta visión, el currículo debe contribuir a fortalecer la participación, inclusión y reconocimiento de la diversidad humana.

En cuanto a los autores que fortalecen esta dimensión, resulta fundamental considerar a Apple (2018), quien sostiene que el currículo no constituye un instrumento neutral, debido a que refleja relaciones de poder, intereses culturales y estructuras ideológicas presentes dentro de la sociedad. Desde este punto de vista, el currículo puede reproducir desigualdades o convertirse en mecanismo de transformación social. Este planteamiento permitió interpretar que la ausencia de transversalización curricular de la igualdad de género favorece la permanencia de prácticas discriminatorias y estereotipos sexistas dentro de la escuela. Asimismo, Sacristán (2017) plantea que el currículo representa una construcción cultural y social que organiza las experiencias formativas de los estudiantes. El autor sostiene que las instituciones educativas deben revisar críticamente sus prácticas curriculares para garantizar inclusión, equidad y reconocimiento de la diversidad. Desde esta lógica, el currículo escolar debe orientarse hacia la formación integral y democrática de los sujetos. Por otra parte, Santomé (2020) argumenta que el currículo tradicional históricamente ha invisibilizado múltiples identidades y experiencias humanas, particularmente aquellas relacionadas con género, diversidad y derechos humanos. De este modo, resulta necesario construir currículos críticos e inclusivos capaces de cuestionar prejuicios y estructuras de exclusión presentes dentro de las instituciones educativas. Igualmente, Freire (1997), en su obra *Pedagogía de la autonomía*, sostiene que la educación debe superar prácticas pedagógicas bancarias y promover procesos críticos y reflexivos orientados a la transformación social. Este planteamiento permitió interpretar que el currículo escolar favorece igualdad de género cuando promueve participación, diálogo, pensamiento crítico y reconocimiento de la diversidad humana.

Por otra parte, hooks (2021) sostiene que la educación transformadora exige revisar críticamente las prácticas pedagógicas y curriculares que históricamente han reproducido relaciones de dominación y exclusión. Por consiguiente, el currículo debe convertirse en

espacio de reconocimiento de las diferencias y construcción de relaciones más democráticas e inclusivas.

En otro orden de ideas, la Dimensión Curricular constituye un factor inhibidor de la igualdad de género cuando la institución educativa carece de procesos sistemáticos de transversalización curricular relacionados con inclusión, diversidad y derechos humanos. En consecuencia, las acciones pedagógicas se limitan a intervenciones aisladas que no logran transformar significativamente la cultura escolar.

Finalmente, la dimensión curricular se considera fundamental para interpretar los factores que inhiben la igualdad de género dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, debido a que el currículo escolar constituye uno de los principales escenarios donde se construyen, reproducen o transforman imaginarios culturales relacionados con género, convivencia, diversidad y derechos humanos.

A continuación, se presentan las evidencias surgidas del discurso que sustentan la construcción de esta categoría selectiva.

En relación con la Dimensión Curricular como factor inhibidor, los actores sociales entrevistados coincidieron en reconocer que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción persisten debilidades relacionadas con la transversalización de la igualdad de género dentro de los planes de estudio, las prácticas pedagógicas y los procesos formativos institucionales. Tales limitaciones curriculares dificultan significativamente la consolidación de una cultura escolar inclusiva y democrática orientada al reconocimiento de la diversidad y los derechos humanos.

En este sentido, la Inf.Doc.2 manifestó que: “La igualdad de género se incluye en manuales de convivencia y proyectos transversales, pero aún faltan acciones prácticas y continuas”. Esta aseveración permitió interpretar que existe una brecha significativa entre el currículo formalmente establecido y las prácticas pedagógicas desarrolladas cotidianamente dentro de la institución educativa.

Asimismo, el Inf.Doc.1 expresó que la igualdad de género contribuye a “eliminar estereotipos, fomentar intereses sin limitaciones y prevenir la violencia y el acoso”. No

obstante, esta afirmación también permitió comprender que las acciones curriculares relacionadas con igualdad de género continúan orientadas principalmente a procesos preventivos y convivenciales, sin consolidarse plenamente como eje transversal del currículo institucional.

Por otra parte, la Inf.Cord.1 manifestó que la comunidad educativa percibe el compromiso institucional "a través del manual de convivencia y de los procesos convivenciales que se desarrollan". Esta aseveración permitió interpretar que la igualdad de género aparece explícitamente en algunos documentos institucionales; sin embargo, todavía no logra integrarse de manera sistemática dentro de todas las áreas curriculares y dinámicas pedagógicas.

Asimismo, el Inf.Rec.1 expresó que la institución "ha intentado promover espacios de reflexión y actividades relacionadas con igualdad y respeto, aunque todavía existen aspectos que deben fortalecerse desde la gestión institucional". Esta afirmación permitió comprender que persisten limitaciones institucionales relacionadas con seguimiento curricular, articulación pedagógica y transversalización del enfoque de igualdad de género.

Desde la perspectiva estudiantil, el Inf.Est.1 manifestó que en la institución "se realizan charlas, campañas y actividades sobre respeto e igualdad". Del mismo modo, la Inf.Est.2 expresó que "muchas veces estos temas solo se hablan cuando ocurre algún problema o conflicto entre estudiantes". Estas aseveraciones permitieron interpretar que los estudiantes perciben las acciones curriculares relacionadas con igualdad de género como actividades aisladas y ocasionales, más que como procesos permanentes de formación integral.

La triangulación realizada entre docentes, estudiantes, directivos e investigador permitió identificar coincidencias relacionadas con ausencia de transversalización curricular, debilidades metodológicas, escasa articulación entre teoría y práctica y limitada continuidad pedagógica en el abordaje de la igualdad de género. Asimismo, emergieron categorías relacionadas con currículo oculto, formación docente insuficiente y prácticas pedagógicas tradicionales como elementos que dificultan significativamente la consolidación de ambientes educativos inclusivos.

Desde el punto de vista del investigador, se evidenció que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción la igualdad de género aparece principalmente

asociada a proyectos transversales, actividades convivenciales y campañas institucionales; sin embargo, no se observó una integración sistemática y permanente dentro de los planes de área, contenidos curriculares y estrategias evaluativas de todas las asignaturas. Igualmente, se logró identificar que algunas prácticas pedagógicas continúan reproduciendo estereotipos tradicionales de género mediante lenguaje cotidiano, distribución de actividades y dinámicas escolares naturalizadas. En consecuencia, la Dimensión Curricular se consolida como un factor inhibidor de la igualdad de género porque limita la transversalización pedagógica del enfoque de género y dificulta la transformación estructural de las prácticas educativas dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

(f) Temor estudiantil. Esta categoría selectiva comprende el conjunto de emociones, percepciones y mecanismos de autocensura que experimentan los estudiantes frente a situaciones de discriminación, burlas, rechazo, violencia simbólica, exclusión o sanción social relacionadas con género, identidad, orientación sexual o expresión de las diferencias. Esta categoría implica la existencia de dinámicas escolares que limitan la participación democrática y el reconocimiento pleno de la diversidad humana dentro de la institución educativa. En consecuencia, el temor estudiantil se considera un factor inhibidor de la igualdad de género porque restringe la participación activa de niñas, niños y adolescentes dentro de la vida escolar, impidiendo que expresen libremente sus opiniones, emociones y experiencias. Cuando los estudiantes sienten temor frente a burlas, discriminación o rechazo social, se fortalecen dinámicas de silenciamiento y exclusión que favorecen la reproducción de estereotipos sexistas y relaciones desiguales de poder dentro de la escuela.

Con la finalidad de contribuir a la fundamentación de esta categoría selectiva, se consideró la base doctrinaria de Naciones Unidas. En primer lugar, resulta pertinente considerar los planteamientos de UNICEF (2021), en el documento Marco de Escuelas Inclusivas y Seguras, donde se sostiene que el miedo, la discriminación y la violencia simbólica afectan significativamente el bienestar emocional y la participación escolar de niños, niñas y adolescentes. Dicho organismo internacional plantea que los ambientes escolares inseguros generan silenciamiento, exclusión y disminución de la participación democrática dentro de la escuela.

Asimismo, UNICEF sostiene que las instituciones educativas deben garantizar espacios protectores donde los estudiantes puedan expresarse libremente sin temor a burlas, discriminación o violencia. Desde esta perspectiva, la eliminación del temor estudiantil constituye una condición esencial para fortalecer igualdad de género y convivencia democrática dentro de las instituciones educativas.

En segundo lugar, la UNESCO (2020), en el informe Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción, plantea que las escuelas deben garantizar ambientes inclusivos fundamentados en respeto, participación y reconocimiento de la diversidad humana. Dicho organismo internacional sostiene que las prácticas de exclusión y discriminación generan inseguridad emocional y afectan significativamente los procesos de aprendizaje, convivencia y participación estudiantil.

De igual forma, la UNESCO (2019) en la Guía para docentes: Desarmar estereotipos, sostiene que el temor relacionado con discriminación y violencia de género limita el desarrollo integral de los estudiantes y favorece procesos de invisibilización social dentro de la escuela. Subsiguientemente, las instituciones educativas deben implementar estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer confianza, autoestima y reconocimiento de la diversidad. Por otra parte, ONU Mujeres (2023) plantea que el miedo al rechazo social constituye una de las principales barreras para la igualdad de género dentro de los contextos educativos, debido a que limita participación, liderazgo y libre expresión de niñas, niños, adolescentes y grupos históricamente discriminados. Este organismo internacional sostiene que la construcción de ambientes escolares seguros constituye un elemento fundamental para derribar relaciones de poder desiguales y prevenir violencia basada en género.

En cuanto a los autores que fortalecen esta categoría selectiva, resulta fundamental considerar Freire (1997), a partir de su obra *Pedagogía de la autonomía*, plantea que la educación debe construir ambientes pedagógicos fundamentados en confianza, respeto y reconocimiento de la dignidad humana. Este planteamiento permitió interpretar que el temor estudiantil disminuye cuando docentes y directivos promueven relaciones pedagógicas democráticas y participativas dentro de la escuela.

Por otra parte, hooks (2021) sostiene que muchas instituciones educativas reproducen prácticas de silenciamiento y exclusión que afectan especialmente a grupos históricamente discriminados. En consecuencia, el temor estudiantil se relaciona con relaciones de poder y dinámicas escolares que limitan la libre expresión de las diferencias humanas. Igualmente, Habermas (1987) en la teoría de la acción comunicativa, plantea que la comunicación democrática solamente es posible cuando los sujetos participan en condiciones libres de coerción y temor. Este planteamiento permitió comprender que el miedo inhibe participación democrática y limita la construcción de relaciones escolares inclusivas y dialogantes.

En otro orden de ideas, Morin (2000) sostiene que la educación contemporánea debe enseñar comprensión humana, empatía y convivencia democrática. Por lo tanto, el temor estudiantil constituye un obstáculo para el reconocimiento mutuo y la construcción de culturas escolares humanizantes.

En este mismo sentido, el Temor Estudiantil constituye un factor inhibidor de la igualdad de género porque limita la participación, confianza, libre expresión y reconocimiento de las diferencias dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción. En consecuencia, cuando los estudiantes sienten miedo frente a discriminación o rechazo, se fortalecen dinámicas de exclusión y silenciamiento que dificultan significativamente la construcción de culturas escolares basadas en participación democrática, inclusión y reconocimiento de la dignidad humana, la consolidación de ambientes escolares democráticos e inclusivos.

A continuación, se presentan las evidencias surgidas del discurso que sustentan la construcción de esta categoría selectiva.

En relación con el Temor Estudiantil, los actores sociales entrevistados coincidieron en reconocer que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción algunos estudiantes experimentan inseguridad, miedo al rechazo, temor a las burlas y preocupación frente a la posibilidad de ser discriminados cuando expresan comportamientos, opiniones o formas de relacionarse que no coinciden con los modelos tradicionales de género socialmente aceptados. Tales manifestaciones afectan significativamente la participación democrática, la autoestima y el reconocimiento pleno de la diversidad dentro del contexto escolar.

En este sentido, la Inf.Est.2 manifestó que: “Muchas veces todavía existen burlas o comentarios relacionados con cómo deben comportarse hombres y mujeres”. Esta aseveración permitió interpretar que algunos estudiantes desarrollan temor frente a la posibilidad de ser señalados, rechazados o ridiculizados cuando sus comportamientos no corresponden con los estereotipos tradicionales de género presentes dentro de la cultura escolar.

Asimismo, el Inf.Est.1 expresó que la igualdad de género permite que “todos sean tratados con respeto y puedan participar sin discriminación” . Esta afirmación permitió comprender que la necesidad de reconocimiento y aceptación surge precisamente porque todavía persisten dinámicas convivenciales donde algunos estudiantes perciben riesgos de exclusión o discriminación.

Por otra parte, el Inf.Doc.1 manifestó que la igualdad de género contribuye a “prevenir la violencia y el acoso”. Esta aseveración permitió interpretar que el profesorado reconoce la existencia de situaciones escolares que generan inseguridad emocional y afectan el bienestar de algunos estudiantes dentro del aula.

Asimismo, la Inf.Doc.2 expresó que “todavía existen estudiantes y familias que mantienen ideas tradicionales sobre los roles de hombres y mujeres”. Esta afirmación permitió comprender que el temor estudiantil también se encuentra asociado a presiones familiares, sociales y culturales relacionadas con modelos rígidos de masculinidad y feminidad.

Desde la perspectiva directiva, el Inf.Rec.1 manifestó que la igualdad de género implica “promover relaciones respetuosas y eliminar estereotipos”. Del mismo modo, la Inf.Cord.1 expresó que la igualdad de género representa “un derecho de ser tratado con respeto independientemente del género”. Estas aseveraciones permitieron interpretar que desde la gestión institucional se reconoce la necesidad de construir ambientes escolares seguros, protectores e inclusivos.

La triangulación realizada entre docentes, estudiantes, directivos e investigador permitió identificar coincidencias relacionadas con miedo a la exclusión, temor a la burla, presión grupal y prácticas discriminatorias asociadas al género dentro de las dinámicas escolares. Asimismo, emergieron categorías relacionadas con violencia simbólica, discriminación escolar,

estigmatización y cultura patriarcal como elementos que afectan significativamente la seguridad emocional y la participación estudiantil.

Desde la óptica del investigador, se evidenció que algunos estudiantes prefieren limitar expresiones personales, opiniones y formas de interacción por temor a recibir burlas, comentarios ofensivos o rechazo por parte de sus compañeros. Igualmente, se observó que ciertos comportamientos considerados "diferentes" respecto a los modelos tradicionales de género suelen convertirse en motivo de ridiculización dentro de algunas dinámicas convivenciales. En consecuencia, el Temor Estudiantil se consolida como un factor inhibidor de la igualdad de género porque restringe la libre expresión, limita la participación democrática y afecta significativamente el bienestar emocional de niños, niñas y adolescentes dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

(g) Influencia de patrones familiares tradicionales. Esta categoría selectiva se define como el conjunto de valores, creencias, normas culturales, roles y prácticas de socialización transmitidos históricamente dentro del núcleo familiar, mediante los cuales se establecen expectativas diferenciadas sobre comportamientos, funciones, actitudes y relaciones entre hombres y mujeres. Esta categoría implica que la familia actúa como uno de los principales espacios de construcción cultural de las identidades de género y, en consecuencia, puede favorecer o inhibir procesos de igualdad de género dentro de la institución educativa. En este sentido, la influencia de patrones familiares tradicionales se considera un factor inhibidor de la igualdad de género cuando las dinámicas familiares reproducen estereotipos sexistas, relaciones jerárquicas y concepciones culturales basadas en desigualdad entre hombres y mujeres. Tales prácticas terminan proyectándose dentro de la escuela mediante comportamientos discriminatorios, lenguaje sexista, exclusión y reproducción de roles tradicionales de género.

Con la finalidad de contribuir a la fundamentación de esta categoría selectiva, se consideró la base doctrinaria de Naciones Unidas. En primer lugar, resulta pertinente considerar los planteamientos de ONU Mujeres (2023), organismo que sostiene que las desigualdades de género se reproducen históricamente mediante patrones socioculturales aprendidos dentro de la familia y la comunidad. Desde esta perspectiva, los roles tradicionales asignados a hombres y mujeres continúan limitando participación, autonomía y reconocimiento de derechos dentro de

múltiples contextos sociales y educativos. Asimismo, ONU Mujeres plantea que la transformación de las relaciones de género requiere procesos educativos orientados a cuestionar estereotipos familiares tradicionales y promover relaciones más igualitarias y democráticas dentro de la sociedad. Este planteamiento permitió interpretar que la escuela desempeña un papel fundamental en la resignificación de imaginarios culturales relacionados con masculinidades y feminidades. En segundo lugar, UNICEF (2021), en el Marco de Escuelas Inclusivas y Seguras, sostiene que muchas formas de discriminación y violencia escolar poseen origen en patrones de crianza y prácticas culturales aprendidas dentro del contexto familiar. Dicho organismo internacional plantea que las instituciones educativas deben fortalecer trabajo articulado con las familias para prevenir reproducción de estereotipos y favorecer ambientes escolares inclusivos y protectores.

Por su parte, la UNESCO (2020), en el informe Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción, sostiene que los sistemas educativos deben reconocer la influencia de los contextos familiares y socioculturales dentro de los procesos de aprendizaje y convivencia escolar. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva exige estrategias pedagógicas orientadas a transformar imaginarios culturales discriminatorios y fortalecer respeto por la diversidad humana. Igualmente, la UNESCO (2019), en la Guía para docentes: Desarmar estereotipos, plantea que muchos prejuicios relacionados con género son interiorizados desde la infancia mediante prácticas familiares tradicionales que asignan funciones y comportamientos diferenciados a hombres y mujeres. En consecuencia, la escuela debe convertirse en espacio crítico y reflexivo capaz de cuestionar dichas construcciones culturales.

En cuanto a los autores que fortalecen esta categoría selectiva, resulta fundamental considerar a Beauvoir (1949), quien en su obra "*El segundo sexo*" sostiene que las diferencias entre hombres y mujeres no responden exclusivamente a condiciones biológicas, sino a construcciones culturales y sociales transmitidas históricamente dentro de la sociedad y la familia. Su contundente afirmación "no se nace mujer, se llega a serlo" permitió comprender que muchos roles y expectativas de género son aprendidos desde la infancia mediante procesos de socialización familiar. En el mismo orden de ideas, Bourdieu (2000) en su obra "*La dominación masculina",* sostiene que las estructuras patriarcales se reproducen mediante mecanismos culturales y simbólicos presentes dentro de la familia, la escuela y otras

instituciones sociales. En consecuencia, las relaciones familiares tradicionales legitiman desigualdades que posteriormente son naturalizadas dentro de los contextos educativos y sociales. Por otra parte, Butler (2020), desde la teoría de la performatividad de género, plantea que las identidades de género son construidas mediante prácticas sociales repetidas dentro de contextos culturales específicos. Este planteamiento permitió interpretar que las familias desempeñan un papel central en la reproducción de normas relacionadas con masculinidades y feminidades tradicionales.

Igualmente, Segato (2021) sostiene que las estructuras patriarcales continúan reproduciéndose mediante relaciones culturales y familiares basadas en jerarquías de poder y control sobre los cuerpos y comportamientos de mujeres y niñas. Desde esta visión, la desigualdad de género posee profundas raíces socioculturales que influyen significativamente en las dinámicas escolares. De igual forma, hooks (2021) argumenta que muchas formas de discriminación y dominación son aprendidas tempranamente dentro de los contextos familiares, razón por la cual la educación debe convertirse en práctica crítica y emancipadora orientada a cuestionar dichas estructuras culturales.

En este sentido, la Influencia de Patrones Familiares Tradicionales constituye un factor inhibidor de la igualdad de género porque favorece la reproducción de estereotipos sexistas, desigualdades y prácticas discriminatorias dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, debido a que muchas de estas dinámicas poseen origen en procesos de socialización familiar históricamente naturalizados en la sociedad. En consecuencia, cuando las familias continúan reproduciendo roles tradicionales rígidos y relaciones jerárquicas entre hombres y mujeres, se dificulta significativamente la construcción de ambientes escolares inclusivos, democráticos y respetuosos de la diversidad humana.

A continuación, se presentan las evidencias surgidas del discurso que sustentan la construcción de esta categoría selectiva.

En relación con la Influencia de Patrones Familiares Tradicionales, los actores sociales entrevistados coincidieron en reconocer que muchas prácticas, creencias y estereotipos relacionados con hombres y mujeres son aprendidos inicialmente dentro del contexto familiar y posteriormente reproducidos dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada

Concepción. Tales patrones tradicionales continúan influyendo significativamente en las formas de interacción, convivencia y participación de los estudiantes dentro del escenario escolar.

En este sentido, Inf.Doc.2 manifestó que: “Todavía existen estudiantes y algunas familias que mantienen ideas tradicionales sobre los roles de hombres y mujeres”. Esta aseveración permitió interpretar que muchos comportamientos discriminatorios y estereotipos culturales presentes dentro de la escuela poseen origen en procesos de socialización familiar históricamente naturalizados dentro de la sociedad.

Asimismo, el Inf.Doc.1 expresó que la igualdad de género contribuye a “eliminar estereotipos, fomentar intereses sin limitaciones y prevenir la violencia y el acoso”. Esta afirmación permitió comprender que los patrones familiares tradicionales continúan reproduciendo expectativas diferenciadas respecto a comportamientos, intereses y formas de participación asociadas al género.

Por otra parte, la Inf.Est.2 manifestó que: “Muchas veces todavía existen burlas o comentarios relacionados con cómo deben comportarse hombres y mujeres”. Esta aseveración permitió interpretar que los estudiantes reproducen dentro de la escuela imaginarios y normas culturales aprendidas en sus contextos familiares y comunitarios.

De igual manera, el Inf.Est.1 expresó que la igualdad de género implica “ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas sin distinción de sexo o identidad”. Esta afirmación permitió comprender que algunos estudiantes reconocen la necesidad de transformar patrones tradicionales que limitan el reconocimiento de la diversidad y la igualdad de oportunidades.

Desde la perspectiva directiva, el Inf.Rec.1 manifestó que la igualdad de género implica “promover relaciones respetuosas, eliminar estereotipos y fomentar una cultura escolar basada en la inclusión”. Asimismo, la Inf.Cord.1 expresó que la igualdad de género constituye “un principio de vida y un derecho de ser tratado con respeto independientemente del género”. Estas aseveraciones permitieron interpretar que desde la gestión institucional se reconoce la necesidad de contrarrestar patrones familiares tradicionales que afectan la convivencia democrática y la igualdad de género dentro de la institución educativa.

La triangulación realizada entre docentes, estudiantes, directivos e investigador permitió identificar coincidencias relacionadas con reproducción de roles tradicionales, cultura patriarcal, estereotipos socioculturales y prácticas discriminatorias asociadas al género dentro de las dinámicas escolares. Asimismo, emergieron categorías relacionadas con currículo oculto, violencia simbólica y desigualdad cultural como elementos estrechamente vinculados con la influencia de patrones familiares tradicionales.

De acuerdo con la interpretación del investigador, se evidenció que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción algunos estudiantes continúan reproduciendo expresiones, comportamientos y formas de interacción relacionadas con modelos familiares tradicionales sobre masculinidades y feminidades. Igualmente, se observó que ciertos imaginarios culturales asociados a autoridad, liderazgo, emociones y participación siguen diferenciándose según el género. Del mismo modo, algunas familias mantienen expectativas tradicionales respecto a comportamientos considerados "adecuados" para hombres y mujeres, situación que influye directamente en las dinámicas escolares y convivenciales. En consecuencia, la Influencia de Patrones Familiares Tradicionales se consolida como un factor inhibidor de la igualdad de género porque favorece la reproducción de estereotipos sexistas, limita el reconocimiento de la diversidad y dificulta significativamente la construcción de ambientes escolares inclusivos y democráticos dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

(h) Debilidad formación docente. Esta categoría selectiva se refiere a la insuficiencia de procesos formativos, pedagógicos y epistemológicos orientados a fortalecer competencias docentes relacionadas con igualdad de género, educación inclusiva, convivencia democrática y reconocimiento de la diversidad humana. Esta categoría implica limitaciones en la preparación conceptual y metodológica del profesorado para identificar, prevenir y transformar prácticas discriminatorias, estereotipos sexistas y dinámicas de exclusión presentes dentro de la institución educativa. En consecuencia, la debilidad en la formación docente se considera un factor inhibidor de la igualdad de género porque limita significativamente la capacidad pedagógica de los docentes para intervenir de manera crítica y transformadora frente a problemáticas relacionadas con discriminación, violencia simbólica y reproducción de roles tradicionales de género. Cuando el profesorado carece de herramientas conceptuales y

pedagógicas suficientes, las acciones educativas relacionadas con igualdad de género suelen desarrollarse de manera improvisada, superficial o exclusivamente reactiva frente a situaciones conflictivas dentro de la escuela.

Con la finalidad de contribuir a la fundamentación de esta categoría selectiva, se consideró la base doctrinaria de Naciones Unidas. En primer lugar, la UNESCO (2019), en la Guía para docentes: Desarmar estereotipos, sostiene que la formación docente constituye uno de los principales mecanismos para prevenir discriminación y promover igualdad de género dentro de las instituciones educativas. Dicho organismo internacional plantea que los docentes requieren herramientas conceptuales, pedagógicas y metodológicas que les permitan cuestionar estereotipos, intervenir frente a prácticas discriminatorias y promover ambientes escolares inclusivos. Asimismo, la UNESCO (2020), en el informe Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción, sostiene que la calidad de los sistemas educativos depende significativamente de la capacidad formativa y pedagógica del profesorado.

Desde esta perspectiva, la ausencia de formación docente relacionada con inclusión y diversidad favorece la permanencia de prácticas excluyentes y desigualdades dentro de la escuela. En segundo lugar, ONU Mujeres (2017), en el Manual para formadores en igualdad de género, argumenta que los procesos de formación docente son fundamentales para implementar enfoques pedagógicos orientados a igualdad, inclusión y derechos humanos. Dicho organismo internacional sostiene que los docentes desempeñan un papel estratégico en la transformación de imaginarios culturales relacionados con masculinidades y feminidades. Por otra parte, UNICEF (2021), en el Marco de Escuelas Inclusivas y Seguras, plantea que la formación docente fortalece la capacidad institucional para prevenir violencia escolar, discriminación y exclusión social. Desde este punto de vista, los docentes deben ser preparados para construir ambientes protectores fundamentados en respeto, participación y convivencia democrática.

En cuanto a los autores que fortalecen esta categoría selectiva, resulta fundamental considerar a Freire (1997), quien en su obra *Pedagogía de la autonomía* sostiene que enseñar exige formación permanente, reflexión crítica y compromiso ético con la transformación social. Desde esta visión, el docente debe revisar constantemente su praxis pedagógica para evitar reproducir relaciones de opresión y desigualdad dentro del aula. Por otra parte, Shulman (2005)

plantea que el conocimiento pedagógico del contenido constituye una competencia esencial del profesorado, debido a que no basta con dominar contenidos académicos, sino que resulta necesario desarrollar capacidades pedagógicas para orientar procesos formativos significativos. Este planteamiento permitió interpretar que los docentes requieren preparación específica para abordar igualdad de género, convivencia democrática y reconocimiento de la diversidad dentro de la institución educativa.

Por otra parte, Plaza, González Galli y Meinardi (2013) evidencian que las creencias, representaciones y concepciones que posee el profesorado en torno al género y la sexualidad pueden incidir en sus prácticas escolares y manifestarse mediante el currículo oculto. En este sentido, cuando dichas concepciones no son sometidas a procesos de reflexión crítica, pueden contribuir a reproducir prácticas y significados culturalmente naturalizados dentro del escenario educativo. Por su parte, Aguilar Ródenas (2013) advierte sobre las carencias existentes en la formación del profesorado en materia de género y sostiene la necesidad de incorporar esta perspectiva tanto en el currículo como en los procesos de formación inicial docente. De manera complementaria, Apecetche y Márquez (2019) conciben la educación con perspectiva de género como una cuestión vinculada con los derechos humanos y destacan la necesidad de que la formación docente proporcione herramientas para revisar críticamente el lenguaje, los contenidos, las metodologías y los materiales utilizados en las prácticas educativas. Desde esta lógica, una formación pedagógica sustentada en género y derechos humanos permite al profesorado reconocer estereotipos, cuestionar relaciones desiguales y orientar prácticas educativas fundamentadas en la igualdad, la inclusión y el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos. Igualmente, Tardif (2014) argumenta que los saberes docentes se construyen a partir de procesos formativos, experiencias pedagógicas y contextos institucionales. Este planteamiento permitió comprender que la debilidad en la formación docente no solamente responde a factores individuales, sino también a limitaciones estructurales relacionadas con políticas educativas y procesos institucionales de capacitación. De igual modo, Giroux (2020) sostiene que el docente debe asumirse como intelectual transformativo capaz de cuestionar críticamente las desigualdades presentes dentro de la sociedad y la escuela. En consecuencia, la formación docente constituye una condición esencial para construir pedagogías democráticas e inclusivas orientadas a la justicia social. Por otra

parte, Perrenoud (2018) plantea que las competencias docentes contemporáneas exigen capacidad para gestionar diversidad, resolver conflictos y construir ambientes educativos inclusivos. Este planteamiento permitió interpretar que la ausencia de formación especializada limita significativamente la capacidad del docente para promover igualdad de género dentro del contexto escolar.

Por todo lo anteriormente dicho, la Debilidad en la Formación Docente constituye un factor inhibidor de la igualdad de género porque dificulta la implementación de prácticas pedagógicas críticas, inclusivas y transformadoras dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción que constituyen una condición esencial para transformar prácticas escolares, fortalecer convivencia democrática y promover reconocimiento de la diversidad humana dentro de la institución educativa. En consecuencia, cuando los docentes carecen de herramientas conceptuales y metodológicas suficientes, se favorece la reproducción de estereotipos sexistas y prácticas discriminatorias históricamente naturalizadas dentro de la cultura escolar.

A continuación, se presentan las evidencias surgidas del discurso que sustentan la construcción de esta categoría selectiva.

En relación con la Debilidad en la Formación Docente, los actores sociales entrevistados coincidieron en reconocer que dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción persisten limitaciones relacionadas con la preparación conceptual, pedagógica y metodológica del profesorado para abordar de manera sistemática el enfoque de igualdad de género. Tales debilidades afectan significativamente la transversalización curricular, la mediación pedagógica y la implementación de prácticas educativas inclusivas dentro de la institución educativa.

En este sentido, la Inf.Doc.2 manifestó que: “Hace falta más formación docente para abordar correctamente estos temas y saber cómo orientar a los estudiantes”. Esta aseveración permitió interpretar que el profesorado reconoce la necesidad de fortalecer procesos de capacitación y actualización relacionados con igualdad de género, convivencia democrática y reconocimiento de la diversidad.

Asimismo, el Inf.Doc.1 expresó que la igualdad de género contribuye a “eliminar estereotipos, fomentar intereses sin limitaciones y prevenir la violencia y el acoso”. Sin embargo, esta afirmación también permitió comprender que muchos docentes abordan la igualdad de género principalmente desde perspectivas preventivas y convivenciales, evidenciando limitaciones epistemológicas relacionadas con el análisis crítico de las desigualdades estructurales y culturales asociadas al género.

Por otra parte, la Inf.Cord.1 manifestó que: “La igualdad de género debe trabajarse desde el respeto y la convivencia dentro de toda la comunidad educativa” . Esta afirmación permitió interpretar que desde la coordinación institucional se reconoce la importancia del acompañamiento pedagógico y la orientación docente; sin embargo, también evidencia la necesidad de fortalecer procesos formativos permanentes relacionados con enfoque de género.

Desde la perspectiva directiva, el Inf.Rec.1 expresó que la institución “ha intentado promover espacios de reflexión y actividades relacionadas con igualdad y respeto, aunque todavía existen aspectos que deben fortalecerse desde la gestión institucional”. Esta aseveración permitió comprender que la debilidad en la formación docente también se encuentra relacionada con limitaciones institucionales asociadas a seguimiento, capacitación continua y acompañamiento pedagógico especializado.

La triangulación realizada entre docentes, estudiantes, directivos e investigador permitió identificar coincidencias relacionadas con ausencia de formación especializada, escasez de capacitación continua y limitaciones metodológicas para abordar la igualdad de género dentro de las prácticas pedagógicas. Asimismo, emergieron categorías relacionadas con formación docente, acompañamiento pedagógico, currículo oculto y praxis educativa como elementos fundamentales para comprender las dificultades existentes en la implementación del enfoque de igualdad de género.

Desde la interpretación del investigador, se evidenció que los docentes de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción realizan esfuerzos importantes orientados a fortalecer convivencia democrática, respeto y prevención de discriminaciones dentro del aula. No obstante, también se observaron limitaciones relacionadas con manejo conceptual, estrategias pedagógicas inclusivas y abordaje crítico de problemáticas asociadas al género y la

diversidad humana. Igualmente, se evidenció que muchas acciones pedagógicas relacionadas con igualdad de género continúan desarrollándose de manera reactiva frente a situaciones conflictivas y no como resultado de procesos formativos sistemáticos y permanentes.

En consecuencia, la Debilidad en la Formación Docente se consolida como un factor inhibidor de la igualdad de género porque limita significativamente la capacidad institucional para transformar imaginarios culturales sexistas, transversalizar el enfoque de género dentro del currículo y desarrollar prácticas pedagógicas verdaderamente inclusivas y democráticas dentro de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

Principios Rectores, Propuestas Teóricas y Propuestas Educativas para fortalecer la Igualdad de Género

Con la finalidad de dar respuesta al Objetivo específico 4 referido a: Generar aproximaciones teóricas, principios rectores, propuestas educativas y orientaciones curriculares para fortalecer la igualdad de género desde la educación básica. A continuación, se presentan los principios rectores emergentes para la implementación del enfoque igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción. Para darle soporte teórico a partir de la teoría vigente de Creswell (2018), se considera que la investigación cualitativa debe explicar las asunciones filosóficas: epistemológica, ontológica, metodológica, axiológica, teleológica y retórica. Estas asunciones servirán como organizadoras inclusivas de los principios rectores emergentes.

A partir del proceso de codificación, triangulación e integración teórica, se configuró un sistema de principios rectores orientado al fortalecimiento de la igualdad de género desde la educación básica. Estos principios se organizan en diez dimensiones articuladas, las cuales integran fundamentos filosóficos, pedagógicos, didácticos, evaluativos, formativos e institucionales. Su finalidad consiste en ofrecer una ruta orientadora para que la igualdad de género sea comprendida, enseñada, acompañada, evaluada y sostenida dentro de la vida escolar.

Figura 7

Sistema de principios rectores para fortalecer la igualdad de género desde la educación básica



Nota. Elaboración propia del autor, a partir de las categorías selectivas emergentes, los principios rectores construidos en la investigación y los fundamentos metodológicos de Glaser y Strauss (1967), Strauss y Corbin (2002), Pandit (1996), Creswell (2018) y González Rosario (2024).

Tabla 15

Sistema de principios rectores emergentes para fortalecer la igualdad de género

Dimensión rectora	Principios asociados	Finalidad dentro de la propuesta
Dimensión epistemológica	Reconocimiento de la pluralidad epistémica; co-construcción del conocimiento; reflexividad crítica; validación social del conocimiento.	Fortalecer la comprensión conceptual de la igualdad de género desde las voces, saberes y experiencias de los actores sociales.
Dimensión ontológica	Reconocimiento de las realidades múltiples; construcción sociocultural del género; comprensión integral de la desigualdad de género; comprensión crítica de la realidad.	Reconocer que la igualdad de género se vive de manera diversa y situada en la escuela, la familia y la comunidad.
Dimensión metodológica	Articulación sinérgica e intersectorial; integralidad biopsicosocial y humanista; gestión pedagógico-administrativa con enfoque de género; desarrollo del pensamiento crítico.	Orientar procedimientos, acciones y rutas institucionales coherentes para abordar la igualdad de género de manera integral.
Dimensión axiológica	Justicia social y dignidad humana; ética, respeto y confidencialidad; reflexividad y transparencia valorativa; promoción de una cultura de igualdad y diversidad.	Fundamentar la igualdad de género en valores éticos, democráticos, inclusivos y humanistas.
Dimensión teleológica	Formación integral y desarrollo humano; igualdad de género para la convivencia y la paz; cambios socioculturales; corresponsabilidad y alianzas estratégicas.	Definir los fines educativos de la igualdad de género en relación con ciudadanía, convivencia, paz y desarrollo humano.
Dimensión retórica	Lenguaje inclusivo y visibilización humana; cambios discursivos frente a los estereotipos; claridad y adecuación semántica; parsimonia y persuasión ética del discurso.	Reorientar el lenguaje institucional y pedagógico para evitar estereotipos, exclusiones y ambigüedades conceptuales.
Dimensión didáctica de la igualdad de género	Intencionalidad pedagógica con perspectiva de género; transversalidad curricular; coeducación y participación inclusiva; evaluación y monitoreo de la praxis educativa.	Convertir la igualdad de género en práctica pedagógica planificada, transversal, participativa y evaluable.
Dimensión monitoreo y evaluación	Evaluación sistemática y permanente; participación corresponsable en la evaluación; pertinencia y rigor de los instrumentos; retroalimentación y mejoramiento de la praxis educativa.	Garantizar seguimiento, mejora continua y valoración institucional de las acciones orientadas a la igualdad de género.
Dimensión estrategias de formación de actores sociales	Formación integral y permanente; diversidad metodológica y cambios en la praxis pedagógica; corresponsabilidad y participación comunitaria; sostenibilidad y articulación curricular.	Formar a docentes, directivos, estudiantes y familias para comprender, aplicar y sostener el enfoque de igualdad de género.
Dimensión estrategias de atención a problemáticas de igualdad de género	Prevención integral y cultura de anticipación; atención oportuna, pertinente y restaurativa; corresponsabilidad y liderazgo participativo; integralidad, objetividad y justicia institucional.	Atender situaciones de discriminación, violencia simbólica, estereotipos o exclusión mediante rutas claras, pedagógicas y restaurativas.

Nota. Elaborado por el autor a partir de los principios rectores emergentes derivados del análisis, la codificación selectiva y la integración teórica de la investigación.

La tabla anterior permite comprender que los principios rectores no constituyen elementos aislados, sino un sistema articulado de orientación teórica, pedagógica, ética, curricular, didáctica e institucional. Su organización evidencia que el fortalecimiento de la igualdad de género requiere claridad conceptual, reconocimiento de realidades múltiples, gestión metodológica, formación en valores, finalidad educativa, lenguaje inclusivo, mediación didáctica, monitoreo permanente, formación de actores sociales y atención integral de las problemáticas que afectan la convivencia escolar.

Dimensión Epistemológica

La dimensión epistemológica como categoría selectiva comprende el conocimiento sobre el enfoque igualdad de género. Dicho conocimiento es una construcción social, subjetiva y centrada en las relaciones entre las personas (relacional). La cual ocurre porque existe un reconocimiento de las diversas concepciones de género que están presentes en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción. Estas son válidas porque emergen de la teoría sustentada a partir de la teorización de las interacciones cotidianas y producto de los aportes del investigador como mediador y observador participante, lo cual permite invitar a la reflexión-acción de estudiantes y docentes, antes las problemáticas vinculadas con la igualdad de género.

Entre los aspectos epistemológicos más relevantes se encuentran:

Naturaleza del conocimiento sobre género. (a) Construcción sociocultural. En el trabajo de campo se develó que algunos actores clave tenían claridad conceptual de que el género era producto de una construcción social íntimamente ligada a la cultura de la escuela y la familia. (b) Al analizar la información suministrada por los actores y los registros de observación del investigador se pudo evidenciar que existe una pluralidad epistémica debido a que no hay una sola verdad sobre igualdad de género. Además, las opiniones intrasubjetivas son diversas porque dependen de la cultura, religión, familia, escuela, redes sociales y experiencias vividas. (c) Voces y sentires de infantes y adolescentes. Se destaca la importancia de escuchar las voces y sentires de niñas, niños y adolescentes cuando expresan sus conocimientos y opiniones.

Por ello, podría denominarse epistemología de la infancia y adolescencia acerca de la igualdad de género. (d) Escuela como cómplice silente. Se refiere a que muchas escuelas,

directivos, docentes, padres y madres de familia evitan que con innovaciones curriculares se realice la formación en igualdad de género. Esta actitud puede estar fundamentada en el desconocimiento que tienen del enfoque o por los tabúes que son producto de la herencia sociocultural. En consecuencia, genera una epistemología de vacíos conceptuales.

Relación investigador-escuela. (a) Reflexividad epistemológica. Como investigador mi rol fue de servir como co-constructor con la comunidad de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, no asumí posiciones neutrales; sin embargo, estuve abierto a reflexionar con los docentes, estudiantes y directivos acerca de las diversas opiniones relacionadas con los aspectos epistemológicos. (b) Coproducción epistémica. Se refiere a que docentes, estudiantes e investigador co-producen conocimientos. Los estudiantes y docentes pasan de ser sujetos de estudio para convertirse en productores de saberes. El investigador está inmerso en el estudio, porque además de ser él que investiga, es a su vez objeto de la pesquisa. (c) Socialización y validación del conocimiento. Como se explicó en el capítulo III (marco metodológico), en los procesos de construcción de teoría se incluyó la fase VI denominada: Fase de socialización de resultados, propuesta por González (2024), lo que permitió la validación del conocimiento generado.

Justificación del conocimiento generado. (a) En la realización de esta investigación se ha mantenido el rigor interpretativo a partir de las categorías teóricas que emergieron del análisis de la información suministrada de los actores sociales. Se reconoce que metodológicamente y en la retórica existe coherencia interna.

En síntesis, la categoría selectiva Dimensión epistemológica se refiere a la construcción y comprensión del significado de sexo y género, identidad sexual, orientación sexual, identidad de género como conceptos claves para apropiarse del enfoque de la igualdad de género.

Dimensión Ontológica

Según Creswell (2018) desde la dimensión ontológica esta investigación asume que la realidad, respecto a la igualdad de género en la educación básica y media es múltiple, porque es diferente para los estudiantes, docentes y directivos docentes. Además, es una realidad construida, intrasubjetiva e intersubjetiva. Por tanto, se reconoce que estudiantes, docentes y directivos experimentan y dan un significado al género de formas diversas según su contexto,

vivencias y subjetividades. Lo relevante se fundamenta en considerar que la igualdad de género para cada uno de los actores sociales no es la única verdad. Lo relevante es comprender e interpretar las realidades múltiples para generar aproximaciones teóricas sustentadas y situadas en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

Entre los aspectos ontológicos más relevantes se encuentran:

Multidiversidad de la concepción de género. (a) Las opiniones acerca de la igualdad de género son diferentes desde las voces y sentires de estudiantes, docentes y directivos-docentes. (b) Se acepta que no hay una única verdad conceptual acerca de la igualdad de género. (c) Se devela que en la realidad para todos los actores sociales el concepto de igualdad de género es una construcción sociocultural.

Reconocimiento de la existencia de la desigualdad de género. (a) La aceptación de que existe la desigualdad de género como un factor que afecta lo social, lo educativo, lo económico, lo jurídico y que conduce a perturbar la salud integral de la persona, en concordancia con el ODS 3. (b) Los conceptos de igualdad de género y desigualdad de género son productos de cada una de las vivencias que han tenido las personas entrevistadas. Dichas vivencias dependen del contexto, herencia sociocultural, recursos personales ante la adversidad, relaciones de pareja y experiencias que han ocurrido en la escuela, la familia y en la comunidad, en concordancia con la teoría ecológica de Bronfrenberner (1979). (c) Conocimiento, claridad conceptual y generación de la transformación de la realidad. El conocimiento de la realidad y la claridad del significado de la igualdad de género forma parte de los cimientos fundamentales para que a futuro se generen transformaciones de la compleja realidad.

Dimensión Metodológica

La dimensión metodológica se refiere al cómo se hace para abordar y atender de forma integral la igualdad de género en Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción. Ello incluye los enfoques, estrategias y acciones gerenciales que permitan construir la base que hará posible la transformación de la realidad del éxito de la implementación de la igualdad de género.

Entre los aspectos metodológicos más relevantes se encuentran:

Articulación sinérgica de actores y enfoques. (a) Comprende la sinergia entre actores y la sinergia de enfoques, desde la perspectiva de la complejidad (Morin, 2000). (b) Debe existir una articulación entre los roles que desempeñan los actores sociales (estudiantes, docentes, directivos-docente) y la integración de los diversos enfoques para atender la implementación de la igualdad de género. (c) Los cambios solo ocurren cuando todos los actores sociales trabajan juntos y respetan las diversas opiniones que dependen de la intrasubjetividad; a su vez, reconoce la existencia de que hay lentes múltiples para observar e interpretar la misma realidad. (d) Existencia de la sinergia entre el personal docente y el personal de salud (trabajadora social, psicólogos, médicos, enfermeras, psiquiatra) en pro de la igualdad y equidad de género. Es oportuno señalar que la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción solo existe una psicoorientadora y tiene que atender 752 estudiantes lo cual se transforma en inoperatividad. (e) Sinergia del enfoque intersectorial, enfoque de derechos humanos y el enfoque de desarrollo sostenible para propiciar cambios profundos y permanentes en la cultura escolar. (f) Enfoque Biosicosocial como acción fundamental para cimentar la igualdad de género. Lo cual incluye la consideración del ser humano como ser biológico, ser psicológico y ser social. Además, existen tendencias que proponen el componente espiritual del ser humano.

Gestión pedagógico-administrativa con enfoque de género. (a) Género, inclusión pedagógica y gestión. Se refiere a la implementación del enfoque de género y de inclusión para vincular las estrategias pedagógicas y la gestión administrativa que propicia la toma de decisiones. (b) Atención oportuna. Comprende el reconocimiento y atención con la mayor celeridad a los factores que obstaculizan el éxito de la igualdad de género.

Pedagogía critica para desmontar barreras socioculturales

Formación de pensamientos que cuestionen la imposición de la familia, escuela, redes sociales y cultura. (a) promoción de actividades que conduzcan al desarrollo de aprendizaje crítico (Moreira, 2012) y emancipador (Freire, 1970) ante las barreras socioculturales y familiares que minimizan la igualdad de género.

Dimensión Axiológica

La dimensión axiológica se refiere a la consideración de valores, actitudes, normas y sesgos que emergen en el estudio. Creswell (2018) sostiene que en la pesquisa cualitativa el investigador admite la existencia de valores y sesgos que pudiera tener el observador. En el mismo sentido, el investigador no puede ser neutral, porque sus valores orientan la construcción del guion de preguntas y el manejo de los datos que le parecen importantes y luego los selecciona para interpretarlos. El investigador no llegó a la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción como una hoja en blanco donde no tenía conocimiento previo. El investigador es quien decide estudiar la problemática porque conoce algunos hechos que afectan la valoración de la igualdad de género; por tal razón, el guion de preguntas y la interpretación de las respuestas permitieron orientar los procesos de construcción de teoría.

Entre los hallazgos relacionados con los aspectos axiológicos más relevantes, surgieron:

Valores del investigador que permiten seguir la orientación de la brújula durante el proceso de pesquisa. (a) Posicionamiento del investigador. Desde el mismo momento que inicié esta investigación tenía plena comprensión según mi percepción que los problemas de equidad, justicia y el respeto a la diversidad. (b) Rigor científico. Al declarar los valores como explícitos fortalecen el atributo del rigor científico denominado transparencia del estudio.

Valores de las/los participantes. (a) El investigador no impone sus valores, estos deben emerger de lo que docentes, estudiantes, directivos-docentes consideran que son justos o se relacionan con el concepto de igualdad de género. (b) Solo se consideran los hallazgos que tienen que ver con los valores inmersos en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

Ética, respeto y reciprocidad en el campo de estudio. (a) Consentimiento informado. Antes de aplicar el instrumento con el guion de preguntas, después de ser validado, se le solicita por escrito a cada informante clave la autorización para suministrar información acerca de su comportamiento y de lo que sucede en la escuela. (b) Durante el proceso de investigación deben cumplirse normas que fortalecen el principio de confidencialidad referida a los problemas de género que se presentan en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción.

Valores que cimientan los principios rectores. (a) Valores que surgen del contexto. Los valores no emergen de consultas bibliográficas emergen de los que existen y se develan en el estudio de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción. (b) Valores que cimientan la igualdad de género. La igualdad, equidad, libertad, rectitud, dignidad humana, solidaridad, respeto, reciprocidad, justicia social, No discriminación, promoción de la paz, compromiso y corresponsabilidad.

Apropiación de la actitud y promoción de una cultura de igualdad de género. (a) Apropiación de la actitud de anticipación de consecuencia ante la cultura de desigualdad de género. (b) Consideración de la limitación de oportunidades, perpetuación de la desigualdad de género, perdida del talento humano debido a los estereotipos.

Apropiciación de factores protectores personales. Se refiere a la vigorización de la autoestima, autoconcepto, autoconfianza, autodeterminación, en los estudiantes a fin de disminuir la vulnerabilidad ante los problemas de género.

Atención y comprensión a la diversidad. Se refiere a la aceptación de la identidad sexual, identidad de género, orientación sexual y de los conceptos diversidad sexual, género y diferencias de pensamientos.

En síntesis, desde la dimensión axiológica se reconoce que el investigador posee valores y creencias que orientan la búsqueda del conocimiento en el presente estudio. Como investigador asumo que la igualdad de género es un valor de justicia social, lo cual es necesario declararlo explícitamente. En consecuencia, las categorías y principios rectores que emergen de los valores y significados que los actores sociales han dado y que forman parte de la cultura de la IED Maria Inmaculada Concepción. La importancia que se le ha dado al estudio de los valores se fundamenta en el compromiso que debe existir en el comportamiento humano para implementar el enfoque de la igualdad de género como una acción que permitirá construir la formación del ser humano, como ser planetario hacia una mirada a la paz mundial, como lo plantea Morin (1999) en su obra *Los siete saberes de la educación del futuro*.

Dimensión Teleológica

La dimensión teleológica se refiere al ¿para qué? de esta investigación y el ¿para qué? se requiere implementar el enfoque de la igualdad de género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción. Esta categoría selectiva comprende lo relacionado con los propósitos, metas y fines que permitieron la orientación del estudio.

Entre los hallazgos relacionados con los aspectos teleológicos más relevantes, surgieron:

Promoción de igualdad de género, sostenibilidad, desarrollo humano y convivencia (a) Igualdad, desarrollo sostenible, condición humana. Se refiere a las acciones vinculadas con la promoción de la igualdad y equidad de género para fortalecer el desarrollo sostenible y la formación integral del ser humano como prioridad educativa. (b) Igualdad, desarrollo integral y convivencia. Consiste en reconocer la igualdad como derecho y condición para el desarrollo integral y la convivencia escolar. (c) Igualdad de género y minimización de la violencia. Se refiere a considerar la igualdad de género como concepto fundamental para fortalecer la prevención de la violencia de género.

Asunciones y acciones contundentes. (a) Comprender que la reducción de la pobreza contribuye a darle oportunidades laborales a las mujeres, mejorar el acceso a la igualdad de género y empoderarlas para minimizar la desigualdad de género. (b) Asumir la ruptura de los patrones socioculturales referidos a roles de género para construir la igualdad de género. (c) Conformación de alianzas estratégicas para la promoción e implementación de la igualdad de género, en concordancia con el ODS 17 referido a “Alianzas para lograr los objetivos”.

Dimensión Retórica

La dimensión retórica consiste en utilizar de forma estratégica el lenguaje, los símbolos y los argumentos que permiten construir los significados. Además, inducen a persuadir y dar las bases que permitirán contribuir en el futuro a transformar las concepciones sobre el género en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción. La retórica de la igualdad de género se fortalece con:

Uso del lenguaje inclusivo. En el enfoque de la igualdad de género es prioritario usar este lenguaje, porque significa nombrar a las personas par que todas y todos se visibilicen y se

haga evidente su existencia. (a) Significado político. La intención es visibilizar tanto las niñas como los niños, tanto los hombres con las mujeres, con la finalidad de dejar usar el masculino genérico donde supone que cuando dicen "los niños" ya se está incluyendo las niñas. Lo correcto debe decir "las niñas y niños". Igualmente, cuando se menciona las palabras hombres no se debe pensar que ya está incluida la palabra mujer. (b) Significado pedagógico. Consiste en desnaturalizar los estereotipos; por ejemplo, cuando se refieren a "las enfermeras trabajan con sus doctores", o, "los ingenieros y las mujeres secretarias que trabajan con ellos". Esto significa que las mujeres no pueden ser doctoras y que los hombres no pueden ser secretarios, lo cual está lejos de la realidad de la contemporaneidad. Por tanto, en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción debe enseñarse que las profesiones, los deportes no corresponden a un solo género. En consecuencia, se tiene que hacer conciencia que el lenguaje que utilizamos educa a la sociedad sin que nosotros lo queramos hacer (violencia simbólica). (c) Significado transformador. Se trata de dar apertura a posibilidades de que niños, niñas, hombres y mujeres puedan expresar sus emociones y sentimientos desde la igualdad y no desde los estereotipos de género; por ejemplo, "ningún niño de esta escuela puede llorar, porque los niños no lloran"; "se agradece a las niñas que sean delicadas y no realicen deportes que no correspondan a las señoritas". Lo que quiere decir que hay que romper con supuestos discriminatorios que niegan las posibilidades de género.

En síntesis, el lenguaje inclusivo es una herramienta retórica que desmonta la invisibilización femenina, cuestiona la naturalización de roles, abre los horizontes identitarios tanto de estudiantes como docentes.

Adecuación semántica de los mensajes. (a) Implica seleccionar palabras cuyo significado sea preciso, no discriminatorio, comprensible para la población objetivo de enseñanza. (b) No se utilizan palabras rimbombantes que no entienda la población a la cual va dirigida.

Uso de la parsimonia. (a) Este término significa decir mucho con pocas palabras. (b) Permite la economía del lenguaje. (c) No utiliza muletillas, adjetivos innecesarios, repeticiones. (d) En la retórica cada palabra aporta. (e) Debe tener fuerza persuasiva porque la gente recuerda frases cortas, claras y el cerebro se cansa de escuchar un discurso muy largo. A manera de

ejemplo, la retórica se refiere a cómo los directivos, docentes y estudiantes utilizan el discurso para reproducir los estereotipos o contribuir a minimizar su uso, y por qué no, eliminarlos totalmente de la cultura escolar.

Dimensión Didáctica de la Igualdad de Género

Esta categoría selectiva comprende el conjunto de decisiones, estrategias, recursos y prácticas pedagógicas intencionadas que el docente moviliza en el aula y fuera del aula a fin de visibilizar, cuestionar y minimizar los estereotipos y desigualdades de género. La didáctica no es un contenido aparte, desde el punto de vista curricular es un eje transversal que está presente en los momentos de qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar los aprendizajes.

Entre los hallazgos más relevantes relacionados con la didáctica de la igualdad de género, emergieron:

Intencionalidad curricular. (a) Comprende los procesos de planificación, elaboración de objetivos, selección de contenidos y actividades con perspectiva de género. (b) Deben propiciarse actividades que permitan usar el lenguaje inclusivo, diferenciar conceptos de sexo y género. (c) Tener claridad que en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje jamás debe usar ejemplos sexistas. (d) En los recursos que serán utilizados es conveniente que no haya sesgo sexista en lo profesional; así como, manejar oportunidades didácticas para minimizar los estereotipos de género y de violencia simbólica.

Transversalidad curricular. (a) Significa que cuando se trate la igualdad de género no se operacionalice como un área o asignatura aparte, sino que se vea como un hilo conductor del discurso de igualdad de género que atraviesa todas las áreas, grados y momentos pedagógicos. (b) Incluye los contenidos, la pedagogía, la organización normativa y el aprendizaje interactivo convivencial y procesos de evaluación. (c) Entre las acciones que pueden realizarse en educación básica, cabe mencionar las siguientes: revisar libros y planeaciones para que minimicen el uso de estereotipos, utilizar estrategias pedagógicas donde las niñas, niños y adolescentes participen en actividades vinculadas con la igualdad de género. (d) Creación de reglas, espacios, lenguaje dentro de la escuela. (e) Atención de procesos de monitoreo y evaluación a fin de observar comportamientos, actitudes y uso del lenguaje inclusivo.

A fin de hacer realidad la didáctica de la igualdad de género es importante considerar las guías de transversalización de la UNESCO (2021-2024) en la cual se considera un marco didáctico con cuatro componentes: pedagogía, contenido, entorno escolar y evaluación.

Para vigorizar esta categoría selectiva se buscaron autores recientes que han trabajado con la dimensión didáctica y la igualdad de género en educación básica. Entre ellos, vale mencionar: los trabajos de Diaz-Aguado (2023) en España, quien ha trabajado la educación para la igualdad y prevención de la violencia considera que la dimensión didáctica de la igualdad de género debe estar conformada con estrategias de aula para la coeducación. Por otra parte, Rebollo (2021) en España, investiga sobre las competencias de profesorado para el manejo de la igualdad de género y define la dimensión didáctica como el saber enseñar con perspectiva de género. En el mismo sentido, Francis (2022), en el Reino Unido, explica como el profesorado reproduce o transforma género en práctica de aula. Igualmente, Gore et al. (2023), en Australia, sostienen que el fortalecimiento de la calidad pedagógica mediante procesos sistemáticos de desarrollo profesional docente contribuye a mejorar las prácticas de enseñanza, los resultados educativos y la equidad. Desde esta perspectiva, una pedagogía de calidad constituye una condición relevante para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y equitativas. Por último, FLACSO Argentina-Bach (2024) realizó publicaciones sobre la didáctica de la educación sexual integral concordancia con el enfoque de igualdad de género en educación primaria.

Dimensión Monitoreo y Evaluación de la implementación del enfoque de la Igualdad de Género

Esta categoría selectiva es un componente del currículo y la gestión escolar que consiste en un conjunto sistemático de procesos, indicadores, instrumentos y decisiones que permiten develar en qué medida las políticas, planes y prácticas educativas incorporan realmente la perspectiva de género, identificar brechas con el fin de generar una retroalimentación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre los hallazgos más relevantes relacionados con la Dimensión Monitoreo y Evaluación de la implementación del enfoque de la Igualdad de Género, surgieron:

Intencionalidad del Monitoreo y Evaluación. (a) Existen metas e indicadores claramente definidos vinculados con el género que se incluyen en el proceso de planeación. (b) Por ejemplo, en el Proyecto Educativo Institucional PEI. (c) Se consideran en los planes de áreas mediante la inclusión de objetivos de igualdad medibles que a futuro permitirán tomar decisiones para mejorar.

Sistematicidad del Monitoreo y Evaluación. (a) El enfoque de igualdad de género debe hacerse de forma constante o periódica, mediante eventos no escolares y no necesariamente dentro del PEI. (b) Se debe realizar reportes trimestrales y autoevaluaciones institucionales de carácter semestral y anual, por lo que se requiere sacar tiempo para realizarlo.

Instrumentos pertinentes para Monitoreo y Evaluación. (a) Elaboración de rubricas para poder registrar sistemáticamente las observaciones y cambios. (b) Usar lista de chequeo o cotejo. (c) Aplicación de encuesta para registrar representaciones y recolectar datos de hechos escolares vinculados con la igualdad de género. (d) Uso de rubrica para revisar textos escolares con sesgo de género.

Participación en el Monitoreo y Evaluación. (a) Participación de niñas, niños y adolescentes en la evaluación de la implementación de la igualdad de género. (b) Participación de docentes en los procesos de evaluación de la implementación de la igualdad de género. (c) Participación de los directivos-docentes en los procesos de evaluación de la implementación de la igualdad de género. (d) Participación de madres, padres y acudientes en los procesos de evaluación de la implementación de la igualdad de género.

Uso de resultados del Monitoreo y Evaluación. (a) Los hallazgos se utilizan para elaborar una planificación con la finalidad de mejorar la implementación de la igualdad de género. (b) Una vez detectado los lenguajes sexistas se realizan capacitaciones de los actores sociales (directivos, docentes, estudiantes, psico orientadora, madres y padres, personal de la salud).

Con la finalidad de comparar la teoría emergente con las teorías vigentes, a fin de fortalecer la categoría selectiva generada se consideran los siguientes aportes de las Naciones Unidad referidas a la igualdad de género en la educación básica. En primer lugar, cabe mencionar los aportes de la UNESCO (2015) para la década 2015-2024 referido a género-

responsabilidad de la educación desde el sector de planificación. La UNESCO aporta el uso de cinco pasos para monitorear: (1) Análisis de situación con datos desagregados por sexo. (2) Políticas vinculadas con la igualdad de género. (3) Presupuesto destinado para trabajar la igualdad de género en educación. (4) Planificación de la implementación del enfoque igualdad de género. (5) Monitoreo y evaluación de las acciones realizadas, para tal fin deben utilizarse las plantillas de indicadores de logros.

En segundo lugar, resulta pertinente considerar los ODS 4 y 5 de la Agenda 2030, particularmente las metas 4.7 y 5.1 (Naciones Unidas, 2015), cuyo seguimiento debe apoyarse en los indicadores globales oficialmente establecidos. En el caso de la meta 4.7, el indicador 4.7.1 permite valorar en qué medida la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible, incluyendo la igualdad de género y los derechos humanos, se incorporan en las políticas educativas, los currículos, la formación docente y la evaluación de los estudiantes (Naciones Unidas, 2025; UNESCO, 2023). Por su parte, la meta 5.1 se monitorea mediante el indicador 5.1.1, referido a la existencia de marcos jurídicos orientados a promover, hacer cumplir y supervisar la igualdad y la no discriminación por razón de sexo (ONU Mujeres, Banco Mundial y Centro de Desarrollo de la OCDE, 2023). Asimismo, pueden considerarse indicadores asociados a entornos educativos sensibles al género, como el indicador 4.a.1, que contempla, entre otros aspectos, la disponibilidad de instalaciones básicas de saneamiento separadas por sexo en las instituciones educativas. Complementariamente, desde el ámbito institucional pueden construirse indicadores cualitativos relacionados con la presencia de estereotipos en los materiales didácticos, las prácticas pedagógicas, la convivencia escolar y las respuestas institucionales frente a situaciones de discriminación. Para orientar el seguimiento y la evaluación desde una perspectiva de género, resulta pertinente acudir al Manual de evaluación de ONU Mujeres, que proporciona criterios y procedimientos para desarrollar evaluaciones sensibles a la igualdad de género y los derechos de las mujeres (ONU Mujeres, 2015).

Entre los autores recientes del cuatrienio 2020-2024 que han trabajado el monitoreo y evaluación del enfoque de género en educación, cabe mencionar lo siguiente: en primer lugar, Unterhalter, Longlands y Peppin Vaughan (2022) analizan el monitoreo y la medición de la igualdad de género en educación mediante un marco multidimensional de indicadores, señalando que las mediciones centradas exclusivamente en acceso y paridad resultan

insuficientes para comprender las desigualdades de género y sus intersecciones en los sistemas educativos.

En segundo lugar, destaca el trabajo de Unterhalter (2024), realizado en Londres, porque es un referente mundial, ya que produjo una serie de libros vinculados con medidas de la equidad de género en educación. En dichas obras la autora critica que solo se mide el acceso a la educación y propone medir las capacidades y el empoderamiento del género.

En tercer lugar, resalta los trabajos de Diaz-Aguado (2023) quien trabaja la prevención de la violencia de género. Igualmente, la autora genera modelos de evaluación de programas de coeducación primaria.

En cuarto lugar, resaltan las investigaciones de FLACSO Argentina/ESI (2024) quienes trabajan la evaluación de la implementación de la educación integral sexual con enfoque de género en escuela. Generaron diversos instrumentos que fueron validados para el nivel de educación básica.

Por último, Steiner-Khamsi (2022), en la Universidad Columbia, estudió como los países implementan o traducen las políticas globales de género propuestas por la ONU a un contexto local para evaluar cómo se implementa la igualdad de género una evaluación.

En síntesis, la categoría selectiva Dimensión Monitoreo y Evaluación de la implementación del enfoque de la Igualdad de Género tiene como gran propósito la evaluación y monitoreo de la praxis pedagógica de la igualdad de género; de allí, que sea tan importante la formación permanente de los actores sociales para el mejoramiento de la evaluación, monitoreo y seguimiento del protocolo de reporte y atención de discriminación y violencia de género.

Dimensión Estrategias de Formación en Igualdad de Género de actores sociales

Esta categoría selectiva se refiere a un conjunto intencionado, sistemático y contextualizado de acciones pedagógicas, metodológicas y de gestión que implementan las instituciones educativas, organizaciones comunitarias o instancias estales que tienen la finalidad de formar docentes, familias, directivos y estudiantes. En otras palabras, la formación de los actores sociales de la escuela en cuanto a: conocimiento, procedimiento, actitudes y prácticas que contribuyan a minimizar los estereotipos de género y promuevan relaciones

equitativas; de tal manera, que contribuyan a prevenir la violencia de género en el contexto de educación básica.

Entre los resultados más relevantes relacionados con la Dimensión Estrategias de Formación en Igualdad de Género de actores sociales, surgieron:

Intencionalidad de la formación docente. (a) Referencia a como aparece la igualdad de género en los documentos oficiales y que contenido debería manejar un docente para ser exitoso en el enfoque de igualdad de género. (b) Formación docente para desarrollar competencias en la planificación, ejecución y monitoreo-evaluación del Proyecto Educativo Institucional PEI.

Enfoque metodológico para abordar la igualdad de género. (a) Se refiere al conjunto de estrategias didácticas para que la comunidad educativa Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción se apropie del enfoque de igualdad de género. (b) Pueden ser estrategias para procesar información, estrategias de juegos y simulaciones, estrategias de artes musicales, estrategias de artes escénicas, estrategias de artes plásticas, estrategias de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), TAC (Tecnologías de Aprendizaje y del Conocimiento) y TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación), estrategias para la atención de pequeños grupos como las mesas de trabajo, talleres, resolución de problemas, casos jurídicos, trabajo en equipo y para la atención de grandes grupos como foros, cine-foro, charlas, conferencias, jornadas entre otras (González, 2021).

Alcance de las responsabilidades de los actores. (a) Se deben especificar las competencias que tienen los docentes, familias, estudiantes, directivos y administrativos. (b) Debe pensarse como formar a los actores sociales para que desarrollen sus competencias especificas desde su rol. (c) Es importante considerar estrategias para involucrar a madres y padres con la finalidad de fortalecer la apropiación del enfoque de la igualdad de género.

Sostenibilidad e igualdad de género. (a) El currículo debe responder mediante acciones permanentes y pertinentes con el objeto de contribuir al cumplimiento de los ODS 3 (problema de salud psicológico y social), ODS 4 (calidad de la educación), ODS 5 (igualdad de género), ODS 10 (lucha contra las desigualdades y el ODS 17, que en el caso que nos ocupa sería el establecimiento de alianzas para fortalecer con presupuesto, formación del talento

humano y recursos materiales con la finalidad de lograr la implementación del enfoque igualdad de género. En concordancia con lo planteado en la Agenda 2030.

Formación de actores sociales para la articulación curricular. (a) Es fundamental la formación de los actores sociales mediante la sensibilización y concienciación del enfoque igualdad de género (directivos, docentes, personal de salud, familia y estudiantes) para la comprensión e implementación de la importancia de la Igualdad de Género. (b) Formación de líderes infantes, adolescentes y docentes como promotores de Igualdad de Género. (c) Se requiere una formación integral, actualizada y de forma permanente de los actores sociales vinculados con la atención e intervención en la problemática de la Igualdad de Género para la toma de decisiones en cuanto a discriminación o violencia de género.

En la búsqueda de las teorías vigentes para contrastar las teorías emergentes se consideró la siguiente base normativa. En primer lugar, la Unesco (2021-2025) plantea la doctrina de que la igualdad de género requiere acciones a nivel educativo para su transformación. No se trata solamente de considerar el acceso a la educación de niñas y niños. Hay que transformar contenidos estrategias pedagógicas y ambientes escolares y no convencionales. En consecuencia, se requiere un enfoque metodológico transformativo.

En segundo lugar, se toma como fundamentación la Agenda 2030 (ONU,2015), específicamente la meta 4.7 del ODS 4 (Educación de Calidad) y la meta 5.1 del ODS 5 (Igualdad de Género), La meta 4.7 establece que, para 2030, todos los educandos deberán adquirir los conocimientos y competencias necesarios para promover el desarrollo sostenible, incluidos la igualdad de género, los derechos humanos y la cultura de paz. Por su parte, la meta 5.1 busca poner fin a todas las formas de discriminación contra las mujeres y las niñas en todo el mundo. En consecuencia, estos compromisos internacionales evidencian que la formación en igualdad de género debe involucrar a todos los actores sociales de la comunidad educativa y no limitarse exclusivamente al personal docente.

En tercer lugar, se reitera la cita de ONU Mujeres (2022) cuyo producto orientador es el Manual “Educación para la igualdad de género”. Plantea que deben hacerse efectivas las siguientes estrategias: (a) institucionales, (b) basadas en evidencias y (c) con monitoreo. Estas

estrategias son contundentes para relacionar la igualdad de género con la educación para la sostenibilidad y la obligatoria evaluación y monitoreo de la implementación del enfoque.

Por último, la UNICEF (2023) propone trabajar las políticas de equidad de género para evitar que los estereotipos de género se reproduzcan en la casa y en la escuela. Por tal razón, da apertura para trabajar con niñas, niños, madres, padres y comunidades, más allá de la escuela, rompiendo las fronteras.

Al revisar los autores más recientes a nivel mundial en estrategias de formación en Igualdad de Género de actores sociales, se destacan las siguientes investigaciones: Unterhalter (2023), en el Reino Unido, plantea la necesidad de superar las concepciones reduccionistas de la igualdad de género en educación centradas exclusivamente en el acceso o la escolarización de las niñas, proponiendo una comprensión más amplia vinculada con los derechos humanos, la justicia social y la igualdad de género. En esta misma dirección, De Vries (2020) concibe la Educación para la Ciudadanía Global como una pedagogía de carácter crítico y transformador que permite desarrollar conocimientos, valores y actitudes orientados hacia una sociedad más inclusiva y justa. Desde una perspectiva interseccional, la autora incorpora el género, junto con otras categorías sociales, como dimensión necesaria para comprender y cuestionar las estructuras de desigualdad presentes en la sociedad y en los escenarios educativos.

Por otra parte, la UNESCO (2023) reporta en el informe Tecnología en Educación que existen sesgos de género en el manejo de inteligencia artificial y en los materiales que producen. En otro orden de ideas, Van Leent y Spina (2023), en Australia, analizan la manera como el currículo y los documentos de política educativa relacionados con género y diversidad sexual inciden en las decisiones curriculares del profesorado. Sus hallazgos muestran que los docentes interpretan, utilizan y reelaboran estos textos institucionales en su práctica cotidiana, de modo que el currículo no se implementa de manera mecánica, sino que es mediado por las concepciones, decisiones y prácticas pedagógicas de los actores escolares. Igualmente, Bustelo (2021), en España, evalúa las políticas de igualdad de género en educación. Por último, contextualizado a Colombia, Serna (2023) ha publicado numerosos artículos de formación docente en género para la educación básica primaria.

Dimensión de Estrategias de Atención a problemáticas de Igualdad de Género

Esta categoría selectiva comprende el conjunto de acciones intencionadas, planificadas, pertinentes, oportunas y contextualizadas que implementan los actores sociales de la escuela como son los directivos-docente, docentes, estudiantes y familias, con el propósito de identificar, visibilizar, prevenir, atender y transformar aquellas situaciones que reproducen desigualdades, estereotipos o violencias basadas en género dentro del contexto educativo. La atención consta de tres momentos: (1) Detección de la problemática, (2) Intervención pedagógica, (3) Seguimiento y transformación de la situación problema. Más que reaccionar con la atención inmediata de las situaciones problemáticas deben realizarse planes para la prevención del uso de estereotipos y violencia de género.

Entre los hallazgos más notables relacionados con la Dimensión de Estrategias de Atención a problemáticas de Igualdad de Género, emergieron:

Carácter preventivo vs reactivo. (a) Se trata de más que reaccionar como institución, se debe hacer mayor énfasis en la prevención con la finalidad de mitigar el *"bullying"* sexista, comportamientos diferentes vinculados con la identidad sexual o de género; así como, la orientación sexual. (b) Dentro de los fundamentos teleológicos del currículo tiene que existir los fines que enfaticen la apropiación de la igualdad de género antes de que ocurran los problemas. (c) la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción debe estar formada y dotada para atender oportunamente las problemáticas que surjan.

Nivel de acción a quien va dirigida la atención. (a) Atención a nivel individual, ocurre cuando se trata con un solo estudiante. (b) Atención a nivel grupal, cuando se trata solo con los integrantes del curso al cual pertenecen los involucrados. (c) Atención a nivel institucional, cuando se tiene que hacer uso de las políticas de reconocimiento y de sanciones ante las situaciones problemáticas que derivan o vinculadas con el género.

Tipos de estrategias. (a) Pedagógica. Realizada mediante cuentos, debates, uso de dilemas morales, entre otros. (b) Organizativa institucional. Se refiere a la elaboración y ejecución de normas de convivencia para los actores sociales de la institución. (c) Comunitarias. Se refiere a la planificación, ejecución y evaluación de las escuelas para padres y madres con la finalidad de establecer acciones sinérgicas con los actores sociales de la institución.

Enfoques utilizados. (a) Asistencialista. Se refiere atender a las personas afectadas por desigualdad de género o estereotipo de forma oportuna y pertinente, sin discriminación por sexo o identidad de género. (b) Transformativo. Es aquel que considera la oportunidad didáctica, a partir de la situación problemática para cuestionar el tratamiento que se le da a las niñas, adolescentes y mujeres. De igual forma, cuando los niños y hombres adolescentes son afectados por *"bullying"* o descalificación por comportamientos no tradicionales. (c) Jurídico. Es aquel que considera las normas que deben cumplirse y hace énfasis en el cumplimiento de las políticas y las sanciones respectivas.

Liderazgo de actores sociales. (a) Es sumamente importante la participación de todos los actores sociales. Sin embargo, si dichos actores no se forman en las competencias, desde su rol social, no pueden conformarse como integrantes de los equipos de atención.

Atención oportuna y pertinente. (a) Es la atención que tiene como finalidad la protección y reparación pedagógica a fin de fortalecer la Convivencia escolar y la cultura institucional de respeto y equidad.

Protocolos institucionales contextualizados. (a) Se refiere a Elaboración y aplicación de los protocolos para el reporte y atención de los casos de discriminación, estigmatización y violencia de género.

Investigación desde una visión imparcial y objetiva. (a) Los responsables de atender los hechos de violencia de género y estereotipos deben hacerlo de forma objetiva, imparcial y sin prejuicios. (b) Las investigaciones que se realicen deben garantizar la confidencialidad, el apoyo emocional y académico a estudiantes afectados por discriminación o acoso.

Con la finalidad de vigorizar la categoría selectiva Estrategias de Atención a problemáticas de Igualdad de Género, se consideró la revisión de las doctrinas internacionales de las Naciones Unidas. Cabe señalar, los aportes de la UNESCO (2021) en los cuales proponen una educación transformadora que permita a las instituciones escolares atacar las causas estructurales de la desigualdad de género. No basta con quedarse en reconocer que existen los síntomas, sino en conformar agendas transformadoras que minimicen las desigualdades.

En el mismo orden de ideas, se reitera la fundamentación de la Agenda 2030, ONU 2015, en la cual se aspira garantizar una educación promotora de la cultura de paz, la no violencia y la igualdad de género en consecuencia se tiene que reproducir al mínimo todas las formas de discriminación contra las mujeres y las niñas este mandato legitima la categoría que enfatiza en la atención a la problemática.

Por último, se toman en cuenta las directrices para prevenir la violencia de género en la escuela, propuesta por ONU Mujeres & UNESCO (2022). En este documento se plantea el enfoque integral para prevenir la violencia de género. En este enfoque se consideran las políticas, el currículo, la formación docente y la participación estudiantil.

Al realizar la consulta de los autores más reciente entre los años 2020-2024 acerca de las estrategias para atender la igualdad de género es importante hacer referencia a lo siguiente. En primer lugar, Pulio (2023) expone el ecofeminismo y relaciones con la coeducación. Aporta orientaciones para realizar estrategias de deconstrucción de los estereotipos de género, desde el nivel infantil y educación primaria.

En segundo lugar, Rebollo (2024) investigó las competencias del profesorado para estrategias de igualdad. En la cual desarrollo instrumentos para evaluar qué estrategias utilizan los docentes en España. Igualmente, Serna (2023) realiza una publicación en la cual aporta estrategias de coeducación y prevención de violencia a nivel de educación primaria. Por último, Bach (2024), en Argentina, elabora estrategias de Educación Sexual Integral (ESI).

En síntesis, la categoría Estrategias de Atención a problemáticas de Igualdad de Género, solo puede ser comprendida desde la perspectiva de la complejidad (Morin, 2000). Para realizar las estrategias de atención se requiere la formación de talento humano, infraestructura física y presupuesto, competencias socioemocionales y sociocomunicativas para atender a las personas afectadas por violencia de género, estereotipos, discriminación, entre otras. Conviene resaltar que no basta solo la atención, es un desafío educativo iniciar el énfasis en la prevención de las situaciones problemáticas que genera la falta de apropiación de la igualdad de género.

Principios Rectores

A continuación, se presentan los principios rectores que emergieron a partir del análisis e interpretación de los datos, con apoyo en el Método de Comparación Continua.

Dimensión Epistemológica

Principio de Reconocimiento de la pluralidad epistémica. La comprensión de la igualdad de género debe sustentarse en el reconocimiento de múltiples formas de concebir el género, construidas desde las experiencias, contextos socioculturales, creencias, prácticas familiares y trayectorias de vida de los actores sociales. Este principio reconoce que no existe una única verdad absoluta sobre el género, sino diversas interpretaciones que emergen de las interacciones humanas y de los contextos históricos y culturales en los que se desarrolla la comunidad educativa.

Principio de Co-construcción del conocimiento. La producción de conocimientos sobre igualdad de género debe desarrollarse mediante procesos dialógicos, participativos y reflexivos entre estudiantes, docentes, directivos e investigador, superando la visión tradicional de los actores como simples objetos de estudio. Desde esta perspectiva, el conocimiento es una construcción colectiva que se nutre de las voces, experiencias y significados compartidos dentro de la comunidad educativa.

*Principio de Reflexividad crítica***.** La investigación y las prácticas educativas relacionadas con la igualdad de género requieren procesos permanentes de reflexión crítica sobre las creencias, discursos, prejuicios y vacíos conceptuales presentes en la escuela, familia y en la cultura. Este principio implica reconocer el papel activo del investigador y de los actores sociales como sujetos reflexivos capaces de cuestionar prácticas naturalizadas y contribuir con cimientos que permitan promover cambios orientados hacia la equidad y el respeto por la diversidad.

*Principio de Validación social del conocimiento***.** El conocimiento generado sobre igualdad de género adquiere legitimidad cuando es construido, socializado y validado con la comunidad educativa, garantizando coherencia interpretativa y pertinencia contextual. Este principio resalta la importancia de procesos participativos de devolución, discusión y consenso que permitan fortalecer la credibilidad y aplicabilidad de los hallazgos investigativos dentro de la realidad escolar.

Dimensión Ontológica

Principio de Reconocimiento de las realidades múltiples. La comprensión de la igualdad de género debe partir del reconocimiento de que existen múltiples realidades construidas desde las experiencias, subjetividades y contextos socioculturales de estudiantes, docentes y directivos. Este principio asume que las concepciones sobre género no son universales ni homogéneas, sino dinámicas, diversas y situadas dentro de la realidad educativa.

Principio de Construcción sociocultural del género. Las percepciones y significados atribuidos a la igualdad y desigualdad de género se configuran mediante procesos históricos, culturales, familiares y escolares. Este principio reconoce que el género no está conformado como una realidad biológica aislada, sino que es una construcción social influenciada por las interacciones humanas y las estructuras socioculturales presentes en la comunidad educativa.

*Principio de Comprensión integral de la desigualdad de género***.** La desigualdad de género debe ser entendida como una realidad compleja y multidimensional que impacta los ámbitos educativo, social, emocional, económico y cultural de las personas. Este principio promueve la necesidad de interpretar las experiencias de desigualdad desde una perspectiva integral y contextualizada, considerando las interacciones entre escuela, familia y comunidad.

Principio de Comprensión critica de la realidad. La generación de conocimiento y la claridad conceptual sobre igualdad de género constituyen fundamentos esenciales para promover procesos de reflexión y sensibilización que conduzcan a una cultura escolar que considere la igualdad de género dentro de la institución educativa. Este principio reconoce que comprender críticamente la realidad permite desarrollar prácticas pedagógicas y relaciones escolares orientadas hacia la equidad, el respeto y la inclusión.

Dimensión Metodológica

Principio de Articulación sinérgica e intersectorial. La implementación de la igualdad de género requiere la integración coordinada y complementaria de estudiantes, docentes, directivos, familias y profesionales de la salud, mediante relaciones colaborativas orientadas hacia objetivos comunes. Este principio reconoce que los cambios en la cultura escolar,

fundamentada en el comportamiento de los actores sociales, solo es posible a través de la sinergia entre saberes y enfoques interdisciplinarios, intersectoriales y del desarrollo humano.

Principio de Integralidad biosicosocial y humanista. Las acciones dirigidas a promover la igualdad de género deben desarrollarse desde una visión integral de la persona, considerando las dimensiones biológica, psicológica, social, cultural y espiritual. Este principio orienta la construcción de estrategias educativas y de acompañamiento que favorezcan el bienestar integral, la equidad y el respeto por la dignidad humana dentro de la comunidad educativa.

Principio de Gestión pedagógico-administrativa con enfoque de género. La gestión institucional y las prácticas pedagógicas deben articularse de manera coherente para garantizar procesos inclusivos, participativos y equitativos. Este principio implica que las decisiones administrativas, curriculares y convivenciales incorporen el enfoque de género como eje transversal, permitiendo la identificación y atención oportuna de factores que limitan la igualdad y la inclusión en la escuela.

Principio de Consideración del desarrollo del pensamiento crítico. La formación en igualdad de género debe promover el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y emancipador frente a las barreras socioculturales que reproducen desigualdades y estereotipos de género. Este principio busca que los actores educativos cuestionen las prácticas, discursos e imposiciones culturales naturalizadas por la familia, la escuela, las redes sociales y la sociedad, favoreciendo procesos de cambios de comportamiento a nivel individual y colectivo orientados hacia la justicia social y la equidad.

Dimensión Axiológica

Principio de Justicia social y dignidad humana. La igualdad de género debe fundamentarse en el reconocimiento de la dignidad humana, la equidad y la justicia social como valores esenciales para la convivencia escolar y la formación integral del ser humano. Este principio promueve relaciones basadas en el respeto, la no discriminación y la valoración de cada persona como sujeto de derechos dentro de la comunidad educativa.

Principio de Ética, respeto y confidencialidad. Los procesos educativos e investigativos relacionados con la igualdad de género deben desarrollarse desde criterios éticos que garanticen

el respeto por las experiencias, opiniones y particularidades de los actores sociales. Este principio implica la protección de la confidencialidad, el consentimiento informado, la reciprocidad y el reconocimiento responsable de las realidades que emergen en el contexto escolar.

Principio de Reflexividad y transparencia valorativa. El investigador y los actores sociales deben reconocer explícitamente los valores, creencias y posicionamientos que orientan la construcción e interpretación del conocimiento sobre igualdad de género. Este principio fortalece el rigor científico y la transparencia investigativa, al asumir que toda interpretación está mediada por perspectivas axiológicas vinculadas con la cultura, la experiencia y la subjetividad humana.

Principio de Promoción de una cultura de igualdad y diversidad. La formación en igualdad de género debe fomentar valores y actitudes orientadas hacia la aceptación de la diversidad, el fortalecimiento de factores protectores personales y la construcción de una cultura de paz e inclusión. Este principio busca promover la autoestima, la autodeterminación, la solidaridad y el respeto por las diferencias de identidad sexual, identidad de género, orientación sexual y diversidad de pensamiento, contribuyendo así a la transformación de prácticas discriminatorias y estereotipos socioculturales.

Dimensión Teleológica

Principio de Formación integral y desarrollo humano. La implementación de la igualdad de género debe orientarse hacia la formación integral del ser humano, promoviendo el desarrollo de capacidades, valores y competencias que fortalezcan la convivencia, la dignidad humana y el bienestar individual y colectivo. Este principio reconoce a la educación como un medio esencial para construir sujetos críticos, autónomos y comprometidos con la transformación social.

Principio de Igualdad de Género para la convivencia y la paz. La igualdad y equidad de género constituyen fundamentos indispensables para la construcción de ambientes escolares inclusivos, democráticos y libres de violencia. Este principio promueve acciones orientadas a prevenir la discriminación y la violencia de género, fortaleciendo relaciones basadas en el respeto, la justicia social y la cultura de paz dentro de la comunidad educativa.

Principio de Cambios socioculturales. La promoción de la igualdad de género requiere cuestionar y cambiar los patrones socioculturales, creencias y roles tradicionales que perpetúan la desigualdad. Este principio impulsa procesos educativos orientados al cambio de imaginarios, prácticas y estructuras que limitan la participación equitativa y el reconocimiento de los derechos humanos de todas las personas.

Principio de Corresponsabilidad y alianzas estratégicas. La implementación efectiva de la igualdad de género demanda el compromiso articulado de la escuela, la familia, la comunidad y las instituciones sociales mediante alianzas estratégicas orientadas al desarrollo sostenible. Este principio reconoce que la construcción de una cultura de igualdad requiere acciones colectivas, intersectoriales y sostenibles que fortalezcan las oportunidades, el empoderamiento y la inclusión social.

Dimensión Retórica

Principio de Lenguaje inclusivo y visibilización humana. La comunicación en el contexto educativo debe promover el uso de un lenguaje inclusivo que reconozca y visibilice la existencia de todas las personas, evitando expresiones discriminatorias o excluyentes. Este principio busca fortalecer una cultura escolar basada en la igualdad, el reconocimiento de la diversidad y la eliminación de prácticas de invisibilización simbólica asociadas al género.

Principio de Cambios discursivos frente a los estereotipos. El discurso pedagógico y convivencial debe orientarse a cuestionar y desmontar los estereotipos de género naturalizados en la cultura escolar. Este principio promueve el uso de mensajes y narrativas que amplíen las posibilidades identitarias, emocionales, académicas y profesionales de niñas, niños y adolescentes, favoreciendo relaciones más equitativas y libres de discriminación.

Principio de Claridad y adecuación semántica. La comunicación sobre igualdad de género debe caracterizarse por la utilización de palabras precisas, comprensibles y contextualizadas, ajustadas a las características de la población educativa. Este principio busca garantizar que los mensajes que requieren ser enseñados o aprendidos sean accesibles, respetuosos y pedagógicamente pertinentes, evitando ambigüedades, tecnicismos innecesarios y expresiones que reproduzcan exclusión o violencia simbólica.

Principio de Parsimonia y persuasión ética del discurso. La construcción de mensajes relacionados con la igualdad de género debe fundamentarse en la economía del lenguaje, la coherencia argumentativa y la fuerza persuasiva de ideas claras y significativas. Este principio reconoce que las expresiones breves, reflexivas y éticamente orientadas tienen mayor capacidad para sensibilizar, generar conciencia y contribuir a los cambios necesarios de las prácticas discursivas dentro de la comunidad educativa.

Dimensión Didáctica de la Igualdad de Género

*Principio de Intencionalidad pedagógica con perspectiva de género***.** Las prácticas de enseñanza deben planificarse de manera consciente y reflexiva. El currículo debe garantizar la incorporación de objetivos, contenidos, actividades y recursos didácticos orientados hacia la promoción de la igualdad de género. Este principio implica evitar expresiones, ejemplos y materiales sexistas, favoreciendo estrategias pedagógicas que cuestionen los estereotipos y promuevan relaciones equitativas dentro de los procesos formativos.

*Principio de Transversalidad curricular de la Igualdad de Género***.** La igualdad de género debe asumirse como un eje transversal presente en todas las áreas del conocimiento, niveles educativos y procesos institucionales. Este principio reconoce que la formación en igualdad no constituye una asignatura aislada, sino una perspectiva integradora que atraviesa el currículo, la convivencia escolar, la evaluación, el lenguaje y las dinámicas pedagógicas de la comunidad educativa.

Principio de Coeducación y participación inclusiva. La didáctica de la igualdad de género debe promover espacios pedagógicos participativos, inclusivos y democráticos donde niñas, niños y adolescentes interactúen en condiciones de respeto, equidad y reconocimiento mutuo. Este principio impulsa prácticas educativas que fortalezcan la participación activa, la corresponsabilidad y el desarrollo de capacidades críticas para contribuir a transformar relaciones de desigualdad y violencia simbólica.

Principio de Evaluación y monitoreo de la praxis educativa. La implementación de la igualdad de género requiere procesos continuos de monitoreo, reflexión y evaluación de las prácticas pedagógicas, los discursos, los recursos y las relaciones escolares. Este principio busca identificar comportamientos, actitudes y expresiones que reproduzcan desigualdades,

permitiendo que ocurran cambios progresivos de la cultura escolar hacia escenarios más inclusivos, justos y respetuosos de la diversidad.

Dimensión Monitoreo y Evaluación de la Implementación del Enfoque de la Igualdad de Género

Principio de Evaluación sistemática y permanente. El monitoreo y la evaluación de la implementación del enfoque de igualdad de género deben desarrollarse de manera continua, planificada y periódica, mediante procesos que permitan identificar avances, dificultades y oportunidades de mejora. Este principio reconoce la necesidad de incorporar indicadores, metas y mecanismos de seguimiento dentro de la gestión curricular y administrativa para garantizar la sostenibilidad de las acciones institucionales.

Principio de Participación corresponsable en la evaluación. La evaluación de la igualdad de género debe construirse de forma participativa, involucrando a estudiantes, docentes, directivos, familias y demás actores de la comunidad educativa. Este principio promueve la corresponsabilidad en la identificación de problemáticas, la valoración de prácticas institucionales y la construcción colectiva de estrategias orientadas hacia una cultura escolar inclusiva y equitativa.

Principio de Pertinencia y rigor de los instrumentos de evaluación. Los procesos de monitoreo y evaluación deben apoyarse en instrumentos válidos, contextualizados y sensibles al enfoque de género, capaces de registrar cambios, percepciones y prácticas relacionadas con la igualdad y la equidad. Este principio implica el uso de rúbricas, listas de cotejo, encuestas, indicadores y mecanismos de análisis que permitan interpretar la realidad escolar con criterios de objetividad, coherencia y pertinencia pedagógica.

Principio de Retroalimentación y mejoramiento de la praxis educativa. Los resultados obtenidos mediante el monitoreo y la evaluación deben utilizarse para fortalecer la toma de decisiones, mejorar las prácticas pedagógicas y promover procesos permanentes de formación y sensibilización sobre igualdad de género. Este principio reconoce que la evaluación no tiene un carácter sancionador, sino que genera cambios, orientados al mejoramiento continuo de la cultura escolar, la convivencia y la prevención de discriminación y violencia de género.

Dimensión Estrategias de Formación en Igualdad de Género de Actores Sociales

Principio de Formación integral y permanente de los actores sociales. La implementación de la igualdad de género requiere procesos continuos, sistemáticos y contextualizados de formación dirigidos a docentes, estudiantes, directivos, familias y demás actores vinculados con la comunidad educativa. Este principio reconoce que el fortalecimiento de los conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales e interactivo-convivenciales. Estos conducen a garantizar el desarrollo competencias y prácticas en igualdad de género. Esta es una acción contundente que constituye una condición esencial para generar cambios en la cultura escolar y prevenir la discriminación y la violencia de género.

Principio de Diversidad metodológica y cambios en la praxis pedagógica. La formación en igualdad de género debe desarrollarse mediante estrategias pedagógicas activas, participativas, críticas e innovadoras que favorezcan la reflexión, la sensibilización y la apropiación significativa del enfoque de género. Este principio promueve el uso de metodologías diversas, requiere fundamentos científicos, recursos artísticos, tecnológicos, colaborativos y experienciales que permitan cuestionar los estereotipos y fortalecer relaciones equitativas dentro y fuera del contexto escolar.

Principio de Corresponsabilidad y participación comunitaria. La promoción de la igualdad de género es una responsabilidad compartida entre escuela, familia, comunidad e instituciones sociales. Este principio implica definir y fortalecer las competencias específicas de cada actor social desde su rol, fomentando la participación activa de madres, padres, estudiantes, docentes y directivos en la construcción de ambientes educativos inclusivos, democráticos y libres de violencia.

Principio de Sostenibilidad y Articulación Curricular. La formación en igualdad de género debe integrarse de manera transversal y sostenible en el currículo, la gestión institucional y las acciones educativas orientadas al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Este principio reconoce la necesidad de establecer alianzas estratégicas, fortalecer el talento

humano y garantizar procesos permanentes de sensibilización, monitoreo y evaluación que contribuyan a consolidar una cultura de equidad, justicia social y desarrollo humano sostenible.

Dimensión de Estrategias de Atención a Problemáticas de Igualdad de Género

Principio de Prevención Integral y Cultura de Anticipación. La atención de las problemáticas relacionadas con la igualdad de género debe priorizar acciones preventivas orientadas a minimizar la reproducción de estereotipos, discriminación y violencia de género antes de que estas situaciones se consoliden en la cultura escolar. Este principio promueve la construcción de ambientes educativos protectores mediante procesos permanentes de sensibilización, formación y fortalecimiento de la convivencia basada en el respeto y la equidad.

Principio de Atención oportuna, pertinente y restaurativa. Las situaciones vinculadas con desigualdad, discriminación o violencia de género deben ser atendidas de manera inmediata, contextualizada y humanizada, garantizando la protección integral de las personas afectadas. Este principio reconoce la necesidad de desarrollar procesos pedagógicos, emocionales y convivenciales que favorezcan el resarcimiento, el acompañamiento y mejoramiento de las relaciones escolares.

Principio de Corresponsabilidad y liderazgo participativo. La atención de las problemáticas de género constituye una responsabilidad compartida entre directivos, docentes, estudiantes, familias y demás actores sociales vinculados con la comunidad educativa. Este principio impulsa la formación de competencias socioemocionales, pedagógicas y comunicativas que permitan a cada actor ejercer un liderazgo activo desde su rol en la prevención, identificación y transformación de situaciones problemáticas.

Principio de Integralidad, objetividad y justicia institucional. Las estrategias de atención deben fundamentarse en enfoques pedagógicos, jurídicos y asistenciales, acciones que generen cambios que permitan abordar las problemáticas de género desde una perspectiva integral y compleja. Este principio implica desarrollar protocolos contextualizados, investigaciones imparciales y mecanismos de seguimiento que garanticen confidencialidad, equidad, respeto por los derechos humanos y fortalecimiento de la cultura institucional de igualdad de género.

Propuestas teóricas que emergieron de la Investigación

Las teorizaciones emergentes fueron agrupadas en dos categorías: unas de carácter interpretativo/explicativo, y otras que sirven como orientadoras en las acciones contundentes para alcanzar una implementación exitosa del enfoque de igualdad de género. Surgen como producto de la comparación continua y el contraste de la teoría emergente con la teoría vigente, que ha orientado la presente investigación. A continuación, se muestran las propuestas teóricas más relevantes:

1. Considerar la sinergia entre la teoría emergente y la teoría vigente. A partir, de las categorías selectivas relacionadas con la formación docente en cuanto a cualificación, desarrollo profesional, restructuración, afinación del concepto, estrategias y valores, emerge una sinergia entre la teoría emergente y la teoría vigente; en correspondencia con la propuesta de Butler (2020), la UNESCO (2019), entre otras. Surge la propuesta de proporcionar a los educadores un proceso de cualificación continuo, en el cual se realizan acciones en la formación inicial del docente y durante sus funciones como docente en el ejercicio. Esto implica brindar oportunidades de desarrollo profesional en el campo de la implementación del enfoque de igualdad de género con etapas claras de sensibilización, concienciación, deconstrucción de mitos y clarificación conceptual; implementando iniciativas con estrategias pedagógicas variadas y pertinentes. Así mismo, se integra con el monitoreo sistemático y formativo para mantener la calidad de la praxis pedagógica en la medida que se ejecuta.

2. Mitigar la disonancia semántico-epistémica en la gestión institucional mediante programas de actualización sobre el enfoque de igualdad de género dirigidos a directivos y docentes. El análisis de los discursos de los actores devela un vacío conceptual crítico al emplear indistintamente "igualdad" y "equidad" como sinónimos, lo que debilita el rigor de la práctica educativa. Esta nivelación teórica debe incluir la socialización permanente de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4, 5 y 10) para conectar las nociones vivenciales del aula con el marco internacional de los Derechos Humanos. Esta propuesta es un aporte epistemológico para la Línea de Investigación: Educación para el Desarrollo Sostenible.

3. Proponer la Igualdad de Género como fundamento del desarrollo del talento humano, como una competencia fundamental y parte integral de la educación básica, bajo el entendido de que trasciende los aprendizajes de contenidos académicos tradicionales. Esta aproximación fomenta habilidades para la vida, el pensamiento crítico emancipador y el liderazgo autónomo en los estudiantes, configurando el aula como un ámbito seguro y respetuoso donde se desnaturalizan comportamientos discriminatorios, se clarifican y amplían las expectativas identitarias, académicas y profesionales, sin limitaciones sexistas.

4. Superar el dualismo fenomenológico entre el currículo formal y la cotidianidad escolar androcéntrica. Ello, significa la dominación del modelo sociocultural patriarcal en los diferentes contextos de Colombia. La teoría emergente devela una brecha entre las prescripciones legales vigentes de la Constitución colombiana que consagran la dignidad, la igualdad y los derechos de la infancia y las interacciones corporales o verbales diarias. Para subsanar este distanciamiento, se requiere reconfigurar los manuales de convivencia y erradicar los sesgos androcéntricos del currículo oculto presentes en los ritos institucionales, canchas recreativas y filas escolares que continúan legitimando masculinidades hegemónicas.

5. Ir desde la reactividad pedagógica hacia una planificación transversal, iterativa y coeducativa. El análisis de los datos devela que el abordaje del género suele ocurrir de manera eventual ante la eclosión de conflictos, burlas o exclusiones explícitas. Se teoriza la necesidad de abandonar las charlas aisladas o intervenciones reactivas para instituir una didáctica de la educación integral de la sexualidad, de manera consciente y permanente que visibilice y neutralice las dinámicas sutiles de violencia simbólica que moldean negativamente las subjetividades de los infantes y adolescentes en su convivencia diaria.

6. Considerar la relevancia y pertinencia de la gobernanza democrática y el giro discursivo escolar frente al adultocentrismo. Se plantea la necesidad de promover una participación estudiantil auténtica y protagónica en los consejos directivos, consejos estudiantiles y mesas de diálogo, superando los niveles de participación puramente simbólicos o manipulados. Al legitimar las voces, sentires y decisiones compartidas de niños, niñas y adolescentes, se deconstruye la verticalidad de la gerencia patriarcal tradicional y se adopta un

lenguaje inclusivo y de persuasión ética que mitiga la invisibilización y la exclusión de la mujer en las instancias de poder escolar.

7. Considerar el aprendizaje interactivo comunicativo y la relación simétrica entre el profesorado y el estudiantado. A partir del análisis de datos se construye operacionalmente una aproximación de los atributos definitorios del Acompañamiento Docente Horizontal al interpretar coincidencias importantes en las que se abordan conceptos como la relación de interactividad comunicativa y simétrica entre el profesorado y el estudiantado. El docente se desprende de la postura autocrática tradicional para situarse como un mediador crítico y empático dentro de la zona de desarrollo próximo del estudiante (Vygotsky, 1978), moderando un lenguaje no sexista, resolviendo pacíficamente los conflictos y fortaleciendo la autoestima colectiva.

8. Considerar la pertinencia de vincular la dimensión ética y la justicia restaurativa. Ello significa, el cómo los componentes transversales indispensables de la convivencia escolar son la razón por la que se propone la ética dentro de los atributos definitorios de la igualdad de género. Lo cual está en concordancia con los aportes de Foucault (1999) y Nussbaum (2021), quienes precisan la ética y el enfoque de capacidades humanas como el reconocimiento del otro como un interlocutor válido y digno. Los valores asumidos se ven reflejados en actitudes de cuidado mutuo, solidaridad y empatía, lo que permite implementar protocolos humanizados de atención inmediata frente a incidentes de exclusión, resarciendo así los daños interpersonales y garantizando la justicia social.

Orientaciones curriculares para la Igualdad de Género en la educación básica

Las presentes orientaciones curriculares emergen de los hallazgos obtenidos en la investigación titulada “Igualdad de Género: Una Perspectiva Teórica desde la Educación Básica en las Instituciones de la Zona Sur de Barranquilla”. Su propósito es ofrecer lineamientos pedagógicos, curriculares y organizacionales que permitan fortalecer la igualdad de género desde una perspectiva integral, crítica e inclusiva.

La propuesta se fundamenta en los resultados derivados del proceso de codificación selectiva, en el que convergieron las categorías relacionadas con la formación ética y ciudadana, la participación estudiantil, el diálogo escolar, la valoración de la diversidad, la dimensión

curricular, la formación docente, las estrategias institucionales de atención y prevención; así como, los factores socioculturales que favorecen o inhiben la igualdad de género.

Estas orientaciones reconocen que la igualdad de género no constituye un contenido aislado del currículo, sino un principio transversal que debe permear la cultura escolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la convivencia, la gestión institucional y la participación de toda la comunidad educativa.

Para sintetizar la lógica curricular derivada de los hallazgos, en el Anexo A-4 se presenta la ruta curricular para fortalecer la igualdad de género en educación básica. Esta ruta permite visualizar cómo las orientaciones emergentes articulan currículo, formación ética y ciudadana, participación estudiantil, formación docente, vinculación familia-comunidad, prevención de violencias, diálogo escolar y evaluación institucional, con el propósito de consolidar la igualdad de género como eje transversal de la vida escolar.

A continuación, se presentan las orientaciones curriculares para cada uno de los principios generados en esta investigación.

1. *Transversalización Curricular de la Igualdad de Género.* La igualdad de género debe incorporarse de manera transversal en todas las áreas del conocimiento, niveles educativos y proyectos pedagógicos institucionales.

Orientaciones: (a)Integrar contenidos relacionados con igualdad de género en los planes de área y aula. (b) Revisar los currículos para identificar y eliminar contenidos que reproduzcan estereotipos de género. (c) Incorporar referentes históricos, científicos, culturales y sociales de mujeres y grupos tradicionalmente invisibilizados. (d) Promover actividades interdisciplinarias que permitan comprender las desigualdades de género desde diversas perspectivas. (e) Integrar estrategias pedagógicas, tales como: Artes plásticas, artes escénicas, artes musicales, literarias, juegos y simulaciones, videos-foros, foros, talleres, conferencias, cursos, mesas de trabajo, procesadores de información (mapas mentales, mapas de conceptos, páneles de información, algoritmos, preguntas anexas, toma de notas), Tecnologías de la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), en concordancia con los aportes de González (2021).

Resultado esperado: La igualdad de género deja de ser una temática ocasional y se convierte en un eje estructurante del currículo escolar, debido a la necesidad de prevenir y atender las situaciones problemáticas.

2. *Formación Ética y Ciudadana para la Equidad.* Constituye el escenario privilegiado para el desarrollo de valores asociados al respeto, la reciprocidad, la dignidad humana, la justicia social y la igualdad de oportunidades.

Orientaciones: (a) Fortalecer la reflexión crítica sobre los roles y estereotipos de género. (b) Desarrollar proyectos de convivencia basados en el respeto por la diferencia. (c)Promover el reconocimiento de los derechos humanos, considerar con énfasis los derechos de las mujeres. (d) Implementar metodologías que favorezcan la empatía, la corresponsabilidad, el empoderamiento y la resolución pacífica de conflictos.

Resultado esperado: Estudiantes con capacidades para cuestionar prácticas discriminatorias, estigmatizaciones y promover relaciones equitativas, centradas en el amor y el respeto a todos los seres humanos. Se debe pensar en el ser planetario sugerido por Morin (2000) en su libro Los Siete Saberes de la Educación.

3.*Participación Estudiantil Inclusiva.* La participación democrática debe garantizar condiciones equitativas para todos los estudiantes, independientemente de su sexo o identidad de género. Igualmente, sin importar la religión, etnocultura e ideas políticas.

Orientaciones: (a) Promover la participación equitativa en los órganos de gobierno escolar. (b) Garantizar igualdad de oportunidades para asumir liderazgos estudiantiles. (c) Diseñar mecanismos que favorezcan la expresión libre y segura de opiniones a fin de minimizar la cultura del miedo. (d) Incorporar la perspectiva de género en los proyectos de participación escolar.

Resultado esperado: Mayor representación y protagonismo estudiantil en los espacios de decisión institucional a fin de fortalecer en enfoque de Igualdad de Género en la institución escolar.

4. *Diálogo Escolar y Valoración de la Diversidad***.** La construcción de una cultura de igualdad requiere escenarios permanentes de diálogo y reconocimiento de la diversidad.

Orientaciones: (a)Generar espacios de conversación sobre género, convivencia y derechos humanos. (b) Promover estrategias pedagógicas basadas en la escucha activa y el respeto mutuo. (c) Desarrollar actividades orientadas al reconocimiento de las diferencias individuales y colectivas. (d) Fortalecer la mediación escolar como estrategia de transformación de conflictos. (e) Propiciar espacios para intercambiar ideas entre docentes, estudiantes, directivos y personal de salud.

Resultado esperado: Ambientes escolares más inclusivos y respetuosos de la diversidad.

5. *Formación Docente Permanente.* La transformación de las prácticas escolares exige fortalecer las siguientes competencias. Las competencias básicas del saber se refieren al conocer lo que se enseña de igualdad de género. Por lo que se requiere, un dominio disciplinar, integral y curricular. En segundo lugar, el saber hacer que comprenda la didáctica de la educación integral de la sexualidad, la planeación de clases y la gestión administrativa del tiempo. Y las competencias del saber que se refiere a los aspectos vinculados con la ética, la responsabilidad y la vocación manifiesta del docente para prevenir y atender las problemáticas que ocurren en cuanto a la igualdad de género.

En el mismo orden de ideas, es importante considerar la formación del docente en competencias pedagógicas. Ellas son: (a) Gestión del aprendizaje que consiste en el diseño de estrategias activas y usar la evaluación como un proceso para aprender. (b) Gestión del aula en la cual el docente debe enseñar para la convivencia, generar motivación y gestionar la atención a la diversidad de sus estudiantes. (c) Integrar las TIC, TAC y TEP con sentido pedagógico, responsable y crítico de su uso.

Por último, se requiere formar al docente en competencias tanto profesionales como transformadoras. Para atender esta necesidad se requiere que: (a) El docente sea un investigador de su propia práctica. (b) Aprender a conformar comunidades de aprendizaje con otros docentes de la institución o docentes de la zona periescolar. (c) Ser un agente de cambio en la institución y la comunidad, ejerciendo un liderazgo educativo que sea reconocido intra y extraescolarmente. (d) Desarrollar el pensamiento crítico de docentes y estudiantes mediante la innovación y los procesos de creatividad que permitirán prevenir y reducir las situaciones problemáticas que presentan los estudiantes en relación con la igualdad de género.

Para lograr el éxito del enfoque igualdad de género es importante considerar tanto en la formación inicial del docente, como en el docente en servicio las competencias comunicativas, pedagógicas, socioemocionales y metodológicas del profesorado. Por otra parte, el docente debe ser formado para que aprenda a reconocer los tipos de aprendizaje: aprendizaje conceptual, procedimental, actitudinal (valores, actitudes, normas) e interactivo convivencial. A fin, de cimentar competencias para que los estudiantes puedan empoderarse con el enfoque de género y aprender a emprender acciones contundentes para prevenir o reducir las problemáticas de igualdad de género que se presentan en la institución escolar.

Orientaciones: (a)Diseñar planes institucionales de formación docente en igualdad de género. (b) Fortalecer el conocimiento sobre enfoque de género, derechos humanos y educación inclusiva. (c) Capacitar a los docentes en el uso de estrategias didácticas libres de sesgos. (d) Promover comunidades de aprendizaje para el intercambio de experiencias pedagógicas.

Resultado esperado: Perfeccionamiento del talento humano de los docentes, focalizado en el mejoramiento de competencias para incorporar la igualdad de género en sus praxis educativas.

6. *Vinculación de las Familias y la Comunidad.* La escuela no puede transformar de manera aislada las desigualdades de género presentes en el contexto social.

Orientaciones: (a) Desarrollar escuelas de familias orientadas a la igualdad de género. (b) Implementar estrategias de sensibilización comunitaria. (c) Promover el diálogo entre escuela y familia sobre prácticas de crianza equitativas. (d) Fortalecer alianzas con organizaciones comunitarias e instituciones públicas.

Resultado esperado: Mayor coherencia entre los mensajes formativos de la escuela y los contextos familiares.

7. *Prevención y Atención Integral de las Violencias Basadas en Género***.** La atención a las problemáticas de género debe priorizar la prevención sin descuidar la intervención oportuna.

Orientaciones: (a) Incorporar protocolos institucionales de detección temprana. (b) Fortalecer las rutas de atención y protección existentes. (c) Desarrollar campañas permanentes

de prevención. (d) Implementar mecanismos de seguimiento y acompañamiento a los casos identificados.

Resultado esperado: Reducción de situaciones de discriminación, estigmatización y violencia basada en género.

8. *Lenguaje Inclusivo y Comunicación Transformadora.* El lenguaje constituye un mecanismo fundamental de construcción de significados y relaciones sociales.

Orientaciones: (a) Promover prácticas comunicativas respetuosas e inclusivas. (b) Revisar materiales institucionales para eliminar expresiones discriminatorias. (c) Favorecer narrativas que reconozcan la diversidad humana. (d) Incorporar estrategias comunicativas orientadas a la transformación cultural.

Resultado esperado: Discursos escolares coherentes con los principios de igualdad y no discriminación.

9. *Monitoreo y Evaluación de la Igualdad de Género*. La incorporación curricular de la igualdad de género requiere mecanismos sistemáticos de evaluación, seguimiento y mejora continua.

Orientaciones: (a) Establecer indicadores de igualdad de género en el PEI. (b) Incorporar metas específicas en los planes de mejoramiento institucional. (c) Realizar evaluaciones periódicas sobre clima escolar e inclusión. (d) Generar informes que permitan valorar avances y desafíos.

Resultado esperado: Procesos institucionales sostenibles y basados en evidencias.

10. *Articulación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Las acciones institucionales deben contribuir al cumplimiento de los compromisos internacionales relacionados con la educación y la igualdad.

Orientaciones: (a) Vincular las acciones curriculares con el ODS 4 (Educación de Calidad). (b) Fortalecer el ODS 5 (Igualdad de Género). (c) Promover el ODS 10 (Reducción de las Desigualdades). (d) Favorecer el ODS 17 (Alianzas para Lograr los Objetivos). (e)

Propiciar estrategias para la apropiación del enfoque de género en todos los actores sociales del contexto escolar.

Resultado esperado: Instituciones educativas comprometidas con la construcción de sociedades más inclusivas, democráticas y sostenibles.

Consolidación de la Teoría Sustantiva

El proceso de codificación selectiva permitió unificar e integrar de manera sinérgica las regularidades conceptuales, las tensiones reveladas y las rutas orientadoras emergentes en torno a un eje conceptual unificador. Este núcleo teórico se denomina: "La Praxis Coeducativa Relacional: Configuración de Ambientes Escolares cimentados en el enfoque de la Igualdad de Género".

Esta teoría sustantiva funciona como el eje que dota de significado y coherencia a los hallazgos, explicando de forma sistémica el entramado de relaciones que configuran el fenómeno de estudio:

La siguiente figura sintetiza la arquitectura integradora de la teoría sustantiva emergente. En ella se representa el fenómeno central, los ejes conceptuales que lo dinamizan y las relaciones que permiten comprender cómo la igualdad de género se configura en la educación básica desde las concepciones, tensiones, acciones pedagógicas, sostenibilidad ética e impacto convivencial. Esta representación permite visualizar que la teoría sustantiva no surge de un elemento aislado, sino de la integración progresiva de categorías, propiedades, dimensiones y relaciones construidas durante la codificación selectiva.

Figura 9. Arquitectura integradora de la teoría sustantiva: Praxis Coeducativa Relacional



Fuente: Elaboración propia del autor, a partir del proceso de codificación selectiva, la integración de categorías emergentes y la consolidación de la teoría sustantiva, con apoyo en el Método Comparativo Continuo de Glaser y Strauss (1967), Strauss y Corbin (2002), Pandit (1996) y González Rosario (2024).

Tabla 17. Componentes estructurales de la teoría sustantiva emergente

Componente de la teoría sustantiva	Elementos integradores	Sentido dentro de la teoría	Aporte a la igualdad de género en la educación básica
Fenómeno central	Praxis Coeducativa Relacional	Constituye el núcleo integrador que articula las categorías, dimensiones, tensiones y rutas orientadoras emergentes.	Explica la igualdad de género como construcción educativa, ética, curricular, convivencial e institucional.
Eje de concepciones y vacíos	Disonancia semántico-epistémica; dualismo del currículo oculto.	Representa las tensiones conceptuales y prácticas que dificultan la comprensión y apropiación de la igualdad de género.	Permite identificar la necesidad de claridad conceptual, revisión del currículo oculto y formación permanente.
Eje de acciones operativas	Cualificación continua del docente; transversalidad coeducativa; giro discursivo institucional.	Integra las acciones pedagógicas e institucionales necesarias para pasar del discurso general a prácticas sostenidas.	Fortalece la práctica docente, el currículo y el lenguaje escolar desde una perspectiva de igualdad y respeto.
Eje de sostenibilidad ética	Gobernanza democrática estudiantil; monitoreo cíclico; justicia restaurativa.	Asegura que la teoría no se limite a una propuesta declarativa, sino que se sostenga mediante participación, seguimiento y corresponsabilidad.	Favorece la participación real de niñas, niños y adolescentes, así como la revisión continua de las acciones institucionales.

Componente de la teoría sustantiva	Elementos integradores	Sentido dentro de la teoría	Aporte a la igualdad de género en la educación básica
Eje de impacto convivencial	Acompañamiento docente horizontal; ética del cuidado; enfoque de capacidades humanas.	Explica cómo la igualdad de género se concreta en relaciones escolares basadas en diálogo, dignidad, cuidado, empatía y reconocimiento.	Contribuye a ambientes escolares más seguros, participativos, respetuosos e inclusivos.
Base normativa y social	Constitución de 1991; Ley 115 de 1994; Ley 1620 de 2013; Agenda 2030; ODS 4, 5, 10 y 16.	Ofrece el soporte legal, político y educativo que respalda la pertinencia de la teoría sustantiva.	Vincula la propuesta con derechos humanos, educación de calidad, igualdad de género, convivencia y reducción de desigualdades.

Nota. Elaborado por el autor a partir de la codificación selectiva, la triangulación interpretativa y la consolidación de la teoría sustantiva emergente.

La tabla anterior permite evidenciar que la teoría sustantiva emergente se estructura a partir de un fenómeno central y cuatro ejes integradores que explican la igualdad de género como una construcción relacional, pedagógica, ética, curricular e institucional. En este sentido, la Praxis Coeducativa Relacional no se reduce a una estrategia aislada, sino que integra concepciones, tensiones, acciones operativas, sostenibilidad ética e impacto convivencial, con el propósito de fortalecer ambientes escolares cimentados en el respeto, la participación, la justicia restaurativa y la dignidad humana.

La Praxis Coeducativa Relacional

El núcleo de la teoría sustantiva se dinamiza a partir de la interacción directa entre las propuestas de carácter interpretativo y aquellas orientadoras para la acción contundente. En el primer vector, la disonancia semántico-epistémica identificada en la gestión y el dualismo fenomenológico entre el currículo formal y la cotidianidad androcéntrica actúan como las realidades contextuales que justifican la urgencia del proceso investigador. Estas tensiones, caracterizadas por vacíos conceptuales y la reproducción invisible de masculinidades hegemónicas en el currículo oculto, se interceptan y neutralizan operativamente a través de la cualificación continua del docente y la transversalidad coeducativa con enfoque de género.

De este modo, la nivelación teórica basada en referentes internacionales y el ODS 5 deconstruye las imprecisiones cognitivas directamente desde la base magisterial. En el segundo vector, la superación de la reactividad pedagógica frente a la violencia simbólica se logra mediante la instauración de una didáctica permanente e intencional que permea la planeación institucional. Esta acción se sostiene y valida operativamente a través del Acompañamiento

Docente Horizontal, donde la interactividad comunicativa y simétrica sustituye las jerarquías verticales tradicionales. Al posicionarse el educador como un mediador crítico y empático dentro de la zona de desarrollo próximo del estudiantado, el lenguaje inclusivo y la persuasión ética dejan de ser mandatos externos para convertirse en un currículo vivencial y compartido.

Finalmente, la sostenibilidad de esta arquitectura teórica en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción se garantiza mediante el quiebre del adultocentrismo gerencial a través de una auténtica gobernanza democrática escolar. Al dotar a niños, niñas y adolescentes de una participación protagónica con capacidad de decisión real en consejos y mesas de diálogo, las normas de interacción se legitiman de forma horizontal. Este tejido se blinda axiológicamente al incorporar la dimensión ética, la justicia restaurativa y el enfoque de capacidades humanas como atributos definitorios indispensables, logrando que los protocolos de atención dejen atrás el carácter punitivo tradicional y se orienten al resarcimiento de los daños interpersonales, la empatía y la edificación de una cultura de paz duradera.

En síntesis, la consolidación de la teoría sustantiva denominada La Praxis Coeducativa Relacional: Configuración de Ambientes Escolares cimentados en el enfoque de la Igualdad de Género representa el cierre del núcleo hermenéutico y el aporte epistémico original de esta investigación doctoral. Al articular las voces de directivos, docentes y estudiantes de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, se logró estructurar un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos que responde directamente a las realidades vivenciales del contexto de la zona sur de Barranquilla. Este andamiaje conceptual no solo devela las tensiones del modelo tradicional, sino que ofrece alternativas viables para optimizar el enfoque de igualdad de género sin recurrir a viejos esquemas impositivos.

Habiendo culminado el proceso inductivo de codificación y contraste con la teoría vigente, se da paso al Capítulo V, espacio destinado a formalizar las conclusiones generales de la investigación, proponer las recomendaciones institucionales pertinentes y proyectar las líneas de acción que viabilicen la implementación exitosa de este constructo emergente en la educación básica.

Comparación de la Teoría Emergente con la Teoría de la Rosa Imbricada

Una de las reflexiones teóricas más significativas derivadas del proceso de comparación constante fue la convergencia entre la teoría sustantiva emergente denominada La Praxis Coeducativa Relacional: Configuración de Ambientes Escolares cimentados en el enfoque de la Igualdad de Género y la Teoría de la Rosa Imbricada propuesta por González (2021).

La Teoría de la Rosa Imbricada plantea que una rosa no puede entenderse a partir de un pétalo aislado, puesto que cada pétalo adquiere sentido únicamente en su relación con los demás. La rosa surge de la imbricación, superposición e interdependencia de todos sus pétalos. Desde esta perspectiva, ningún enfoque por sí solo logra explicar la complejidad de un fenómeno social, debido a que la realidad se configura mediante la articulación de múltiples dimensiones que interactúan entre sí.

Al trasladar esta analogía al estudio de la igualdad de género en la educación básica, se evidencia que dicho fenómeno no puede ser comprendido exclusivamente desde una dimensión pedagógica, jurídica, curricular, ética o social. Por el contrario, los hallazgos de la investigación demostraron que la configuración de ambientes escolares cimentados en la igualdad de género emerge de la interacción permanente entre diversos enfoques que se complementan mutuamente.

En este sentido, cada pétalo de la Rosa Imbricada representa una dimensión identificada en la investigación. El pétalo jurídico está constituido por el reconocimiento de los derechos humanos, la Constitución Política de Colombia, la Ley 115 de 1994, la Ley 1620 de 2013 y los instrumentos internacionales relacionados con la igualdad de género. El pétalo curricular comprende la incorporación transversal de la igualdad de género en los procesos formativos, contenidos, estrategias pedagógicas y prácticas evaluativas. El pétalo pedagógico se relaciona con las formas de enseñanza, las interacciones en el aula y las estrategias didácticas utilizadas para abordar la igualdad de género. El pétalo axiológico integra los valores, principios éticos y actitudes vinculadas con el respeto, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad. El pétalo social considera la influencia de la familia, la cultura, las redes sociales y el contexto comunitario en la construcción de concepciones sobre género. El pétalo gerencial involucra el liderazgo institucional, la gestión educativa y la formulación de políticas escolares orientadas

al fortalecimiento de la igualdad de género. Finalmente, el pétalo convivencial comprende las relaciones democráticas, la participación estudiantil, el diálogo escolar y la valoración de la diversidad.

Los resultados obtenidos permitieron comprender que la ausencia o debilitamiento de cualquiera de estos pétalos limita la consolidación de ambientes escolares cimentados en la igualdad de género. De igual forma, se evidenció que la efectividad de las acciones institucionales depende de la articulación sistémica entre todos los enfoques, más que de la implementación aislada de uno de ellos.

En consecuencia, la Teoría de la Rosa Imbricada contribuye a explicar que la igualdad de género constituye una realidad multidimensional, compleja y relacional, cuya comprensión exige reconocer la interdependencia existente entre las dimensiones epistemológica, ontológica, axiológica, teleológica, jurídica, curricular, pedagógica, social, gerencial y convivencial identificadas en esta investigación. Por tanto, la teoría sustantiva emergente encuentra correspondencia con la propuesta de González (2021), al evidenciar que la configuración de ambientes escolares cimentados en la igualdad de género se construye mediante la articulación dinámica de múltiples enfoques que actúan de manera simultánea dentro del contexto educativo.

La siguiente figura representa la adaptación de la Teoría de la Rosa Imbricada al constructo sustantivo emergente de esta investigación. En ella, cada pétalo simboliza una dimensión constitutiva de la igualdad de género en la educación básica; sin embargo, ninguno de ellos adquiere sentido de manera aislada. La fuerza explicativa del modelo radica en la imbricación de los enfoques jurídico, curricular, pedagógico, axiológico, social, gerencial, convivencial, epistemológico, ontológico y teleológico, articulados alrededor del núcleo central de la Praxis Coeducativa Relacional.

Figura 10. Rosa Imbricada de la Praxis Coeducativa Relacional



Rosa Imbricada de la Praxis Coeducativa Relacional

Fuente: Elaboración propia del autor, a partir de la Teoría de la Rosa Imbricada de González (2021), la codificación selectiva y la consolidación de la teoría sustantiva emergente: La Praxis Coeducativa Relacional: Configuración de Ambientes Escolares cimentados en el enfoque de la Igualdad de Género.

Tabla 18. Correspondencia entre la Teoría de la Rosa Imbricada y la Praxis Coeducativa Relacional

Pétalo / dimensión	Significado dentro de la Rosa Imbricada	Correspondencia con la Praxis Coeducativa Relacional	Aporte a la igualdad de género
Epistemológico	Representa el conocimiento, la comprensión y la claridad conceptual del fenómeno.	Permite superar vacíos conceptuales sobre igualdad, equidad, sexo, género, identidad y diversidad.	Fortalece la apropiación conceptual del enfoque de igualdad de género.
Ontológico	Reconoce la realidad vivida, múltiple y situada de los actores sociales.	Comprende la igualdad de género desde las experiencias de directivos-docentes, docentes y estudiantes.	Sitúa el fenómeno en la realidad escolar concreta de la IED Inmaculada Concepción.
Axiológico	Integra valores, principios éticos y actitudes.	Articula dignidad, respeto, inclusión, justicia, cuidado y reconocimiento de la diversidad.	Consolida una cultura escolar basada en valores democráticos y trato digno.
Teleológico	Define los fines educativos y sociales del proceso formativo.	Orienta la igualdad de género hacia la formación integral, la convivencia, la paz y la ciudadanía.	Da sentido formativo a las acciones pedagógicas e institucionales.
Jurídico	Incorpora derechos humanos, normas y compromisos legales.	Vincula Constitución Política, Ley 115, Ley 1620, Agenda 2030 y ODS.	Sustenta la igualdad de género como derecho y responsabilidad institucional.
Curricular	Comprende contenidos, planes de área, proyectos y evaluación.	Integra la igualdad de género como eje transversal del currículo.	Evita que el enfoque quede reducido a actividades aisladas o conmemorativas.
Pedagógico	Se refiere a la mediación docente, didáctica y prácticas de aula.	Promueve estrategias participativas, diálogo, reflexión crítica y acompañamiento docente.	Lleva la igualdad de género a la práctica cotidiana del aula.
Social	Considera familia, cultura, comunidad, redes sociales y contexto.	Reconoce la influencia de patrones familiares y socioculturales en las concepciones de género.	Permite articular escuela, familia y comunidad.
Gerencial	Involucra liderazgo, gestión educativa y toma de decisiones.	Relaciona la teoría con PEI, Manual de Convivencia, rutas de atención y políticas escolares.	Garantiza sostenibilidad institucional y corresponsabilidad directiva.
Convivencial	Comprende relaciones democráticas, participación y valoración de la diversidad.	Integra diálogo escolar, participación estudiantil, justicia restaurativa y cuidado.	Favorece ambientes escolares seguros, inclusivos y respetuosos.

Nota. Elaborado por el autor a partir de González (2021), la Teoría de la Rosa Imbricada y la teoría sustantiva emergente construida en la investigación

La tabla anterior permite comprender que la Praxis Coeducativa Relacional encuentra correspondencia con la Teoría de la Rosa Imbricada en cuanto reconoce que la igualdad de género no puede explicarse desde una sola dimensión. Su fuerza teórica surge de la articulación entre conocimientos, realidades vividas, valores, fines educativos, normas, currículo, pedagogía, contexto social, gestión institucional y convivencia democrática. Por ello, la rosa representa la integración orgánica de los enfoques que sostienen la configuración de ambientes escolares cimentados en la igualdad de género.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente capítulo expone las conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso investigativo desarrollado en torno a la igualdad de género en la educación básica en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, ubicado en la zona sur de Barranquilla. Estas conclusiones se construyen en correspondencia con los objetivos específicos y el objetivo general de la investigación, a partir de la triangulación de la información suministrada por los directivos-docentes, docentes, estudiantes, observación participante, referentes teóricos, fundamentos normativos y Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Desde la lógica de la Teoría Fundamentada, las conclusiones no se presentan como afirmaciones aisladas, sino como síntesis interpretativas emergentes del proceso de codificación abierta, axial y selectiva, así como del Método Comparativo Continuo. En tal sentido, este capítulo recoge los principales hallazgos derivados del análisis categorial, los factores favorecedores e inhibidores, los principios rectores, las propuestas educativas, las orientaciones curriculares y la teoría sustantiva consolidada en el estudio.

En consecuencia, las conclusiones permiten evidenciar cómo se configuró la igualdad de género desde las concepciones, experiencias y prácticas de los actores sociales, mientras que las recomendaciones ofrecen rutas pedagógicas, curriculares, institucionales y comunitarias para fortalecer su apropiación en la vida escolar.

Para dar respuesta al Objetivo Específico 1 referido a Categorizar las concepciones sobre igualdad de género en los actores sociales de la institución. Se develó que existe una valoración inicial positiva del enfoque asociada a los derechos humanos y la inclusión. No obstante, se evidencia una marcada disonancia semántico-epistémica en directivos, docentes y estudiantes, quienes confunden sistemáticamente los términos "igualdad" y "equidad". Esta imprecisión conceptual, sumada al desconocimiento generalizado de las agendas globales de desarrollo sostenible (Agenda 2030), UNESCO (2015), genera vacíos epistémicos institucionales que

aíslan la praxis áulica de los marcos internacionales. Por el contrario, el estudiantado posee una visión más práctica y convivencial que teórica, vinculada al respeto en la vida cotidiana.

Para dar respuesta al Objetivo Específico 2 referido a Develar los enfoques y estrategias pedagógicas utilizadas en el contexto educativo. Se encuentra que la praxis pedagógica actual carece de una planificación transversal, sistemática y permanente dentro del plan de estudios. El abordaje del enfoque de género se despliega bajo una lógica puramente reactiva y eventual, activándose de forma paliativa ante la eclosión de conflictos convivenciales, burlas o manifestaciones explícitas de violencia simbólica en el aula o el recreo. Se devela que persisten enfoques instruccionales tradicionales de transmisión verbal-oral de contenidos, limitando el uso de metodologías activas y debates críticos indispensables para un aprendizaje interactivo convivencial.

En atención al Objetivo Específico 3 referido a: Interpretar los factores que favorecen y los factores que inhiben la igualdad de género en la institución. Se concluye que los factores favorecedores radican en la apertura de los estudiantes hacia la diversidad, el interés magisterial por recibir formación especializada y la existencia formal de manuales de convivencia e instrumentos de gestión. Por el contrario, los factores inhibidores predominantes corresponden a la persistencia de prácticas androcéntricas integradas en el currículo oculto (como la organización binaria de actividades físicas, ritos escolares o filas por sexo), la reproducción inconsciente de estereotipos lingüísticos sexistas en las interacciones y el marcado adultocentrismo que silencia la representatividad de infantes y adolescentes en las decisiones escolares.

Por último, con la finalidad de contestar el Objetivo Específico 4 referido a: Teorizar principios rectores, propuestas teóricas y orientaciones curriculares para la igualdad de género en la educación básica, en la institución Educativa Inmaculada Concepción, que permitan abordar la problemática de género mediante estrategias pedagógicas inclusivas. Se concluye que a partir del análisis realizado con apoyo del método comparativo constante se evidencia la emergencia de la teoría sustantiva que puede denominarse: "La Praxis Coeducativa Relacional e imbricada de la Igualdad de Género: Configuración de Ambientes Escolares cimentados en el enfoque de la Igualdad de Género". Este constructo explica y argumenta que la deconstrucción

de asimetrías de poder en la escuela es viable únicamente cuando se reemplazan las jerarquías verticales por el acompañamiento docente horizontal, el giro discursivo retórico y ético, además de la gobernanza estudiantil auténtica. La propuesta se consolida no como una asignación insular de contenidos, sino como una matriz ética transversal que unifica la gestión institucional, la didáctica escolar, el respeto, la reciprocidad y la convivencia.

Por lo anteriormente expuesto, con base en los hallazgos presentados en las conclusiones de los objetivos 1,2,3 y 4 se construye con el apoyo del método comparativo constante la teoría sustantiva: "La Praxis Coeducativa Relacional e Imbricada de la Igualdad de Género". La cual explica y argumenta que la deconstrucción de asimetrías de poder en la escuela es viable únicamente, siempre y cuando se reemplacen las jerarquías verticales por el acompañamiento docente horizontal, el giro discursivo retórico y ético, acompañado de la gobernanza estudiantil auténtica. La propuesta se consolida como una matriz ética transversal que unifica la gestión institucional, la didáctica escolar, el respeto, la reciprocidad y la convivencia. Como puede reflejarse en el discurso esta teoría, se exige la coparticipación responsable de los actores sociales en una relación horizontal y mediante el diálogo. Se considera que los aprendizajes a obtener son los aprendizajes: conceptuales, procedimentales, actitudinales e interactivos convivenciales (González y Lárez, 2009), empoderamiento y emprendimiento, los cuales son desde el punto de vista teleológico las metas que esta teoría pretende lograr.

Es importante destacar que para lograr la apropiación de la presente teoría generada es fundamental la formación de los rectores, coordinadores y los docentes de aula en una didáctica de la igualdad de género. Así mismo, todos los actores escolares involucrados en abordar la igualdad de género en la I.E.D. Inmaculada Concepción requieren ser formados para la apropiación y el uso de la Teoría de la Rosa Imbricada, propuesta por González (2021) la cual argumenta que la igualdad de género constituye una realidad multidimensional, compleja y relacional, cuya comprensión exige reconocer la imbricación, sinergia e interdependencia existente entre los enfoques y las dimensiones epistemológica, ontológica, axiológica, teleológica, jurídica, política, social, curricular, pedagógica, gerencial, convivencial entre otros. La analogía se centra en considerar que cada dimensión o enfoque son los pétalos de las rosas, los cuales se imbrican e interactúan entre sí. Por lo tanto, los pétalos tienen punto de solapamientos sinérgicos y se tocan. Los enfoques no deben ser tratados unilateralmente tienen

que ser usados desde una didáctica integradora de dimensiones, enfoques y estrategias, a fin de lograr la implementación exitosa de la igualdad de género.

Para finalizar, es importante dejar escrito que este constructo teórico no podrá ser factible y plausible sino se consideran las bases legales que lo sustentan. Ellas son: el marco legal colombiano (Constitución de 1991, Ley 115 de 1994, Ley 1620 de 2013), la Agenda 2030 (ODS 4, 5, 10 y 16).

Recomendaciones Generales

A continuación, se presentan las recomendaciones que emergen de los hallazgos y de las reflexiones del investigador ante los resultados.

En cuanto a concepciones se recomienda: institucionalizar planes anuales de nivelación conceptual dirigidos al talento humano de la institución, orientados a subsanar los vacíos epistémicos y unificar los criterios semánticos sobre género, sexo, identidad sexual, identidad de género, orientación sexual y derechos humanos. Es imperativo incorporar de manera formal la socialización didáctica de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4, 5,10 y 17) dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) para vigorizar la rigurosidad global a las concepciones locales de la escuela. Significa que debe haber una coherencia en las doctrinas que propone las Naciones Unidas y la concepción en el contexto escolar.

En cuanto a enfoques y estrategias pedagógicas, se recomienda: diseñar y estructurar guías didácticas coeducativas permanentes que superen el enfoque reactivo ante las situaciones problemáticas dentro del contexto escolar. Se debe pautar la incorporación del enfoque de género de manera transversal en los planes de áreas con todas las asignaturas, sustituyendo las clases magistrales por estrategias activas y críticas como foros, mesas de trabajo y dilemas morales, garantizando una transición hacia el aprendizaje interactivo y reflexivo en el aula y fuera de ella.

En relación con los factores favorecedores e inhibidores, se recomienda: realizar auditorías académicas-administrativa, convivenciales y periódicas basadas en indicadores de inclusión para identificar y minimizar las manifestaciones del currículo oculto androcéntrico. Además, Se sugiere atender las dinámicas de los espacios comunes (patios, canchas, pasillos)

eliminando segmentaciones basadas en roles de género tradicionales, e implementar códigos lingüísticos inclusivos en todas las comunicaciones formales e informales de la institución.

Para tratar la generación de propuestas y aproximaciones teóricas, se recomienda: adoptar formalmente la teoría sustantiva de la Praxis Coeducativa Relacional e Imbricada de la Igualdad de Género como el marco filosófico y operativo que oriente la toma de decisiones curriculares y administrativas de la escuela. En consecuencia, resulta oportuno someter los resultados a mesas de validación social con toda la comunidad educativa para garantizar la sostenibilidad a largo plazo de los postulados emergentes de la investigación.

Propuestas Educativas por Instancias Institucionales

Las siguientes propuestas educativas fueron construidas a partir de las ocho categorías selectivas emergentes del presente estudio (Epistemológica, Ontológica, Axiológica, Teleológica, Retórica, Didáctica, Monitoreo y Formación).

A continuación, se presenta las instancias institucionales y actores involucrados desde el macrosistema país (Colombia) hasta los microsistemas conformado por escuela, familia y comunidad. Para tal fin, se utilizó la Teoría Ecológica de los Sistemas (Bronfrenbrenner,1979).

La siguiente figura presenta el modelo ecológico de propuestas educativas para fortalecer la igualdad de género desde la educación básica. Su organización permite visualizar la articulación entre los distintos niveles de responsabilidad institucional, desde el macrosistema representado por las políticas nacionales, hasta el microsistema constituido por la escuela, la familia, la comunidad y los actores escolares. Esta estructura evidencia que la igualdad de género no depende de una acción aislada, sino de la corresponsabilidad entre instancias educativas, sociales, familiares y comunitarias. (Ver Anexo A-5, Modelo ecológico de propuestas educativas para fortalecer la igualdad de género)

Por consiguiente, tienen que existir instancias corresponsables desde los macrosistemas, mesosistemas y microsistemas (Bronfrenbrenner,1979) con la finalidad de atender la igualdad de género en el contexto escolar.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia. Se le propone considerar la línea de acción que trate la didáctica y lo teleológico. Se requiere actualizar las orientaciones

pedagógicas nacionales para el desarrollo de competencias ciudadanas, prescribiendo la obligatoriedad de la implementación del enfoque de igualdad de género, con perspectiva coeducativa transversal en la educación básica, en lugar de proyectos aislados. En el mismo orden de ideas, se solicita al Ministerio de Educación Nacional de Colombia, iniciar un monitoreo sistemático mediante mecanismos que permitan incorporar indicadores de igualdad de género de carácter cualitativo, cuantitativo y formativo dentro de los procesos globales de acreditación institucional y auditorías de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) a nivel nacional.

*Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla***.** Se propone que atienda la formación del talento humano que permita vigorizar los aspectos epistemológicos más relevantes del enfoque de la igualdad de género. Para ello, es necesario diseñar y financiar programas territoriales de formación continua para el magisterio de la zona sur de la ciudad, enfocados en la deconstrucción de sesgos androcéntricos e imprecisiones conceptuales del enfoque de género. En otro orden de ideas, se requiere atender los aspectos axiológicos y retóricos con la finalidad de proveer a los establecimientos educativos guías técnicas unificadas para el uso de un lenguaje inclusivo y protocolos de justicia restaurativa, articulados con el Comité Distrital de Convivencia Escolar (Ley 1620).

Universidades Formadoras de Docentes. Las facultades de educación de todas las regiones de Colombia deben atender la formación epistemológica y en didáctica de la educación integral de la sexualidad humana. Es urgente reestructurar las mallas curriculares de los programas de pregrado en carreras docentes, mediante la generación de acciones formales y no formales, asumiéndolo como un eje transversal, con el objeto de consolidar los conceptos de género, derechos sexuales, derechos reproductivos y coeducación desde perspectivas críticas complejas, basado el pensamiento de Morin (1999) y Morin (2004). Por otro lado, las instituciones universitarias con el fin de atender la realidad (ontológica) mediante el fomento de semilleros de investigación cualitativa bajo el diseño de la Teoría Fundamentada, capacitando a los futuros docentes en el desmantelamiento del currículo oculto sexista desde su práctica profesional inicial.

Rectores y Coordinadores de Instituciones Educativas. Ambas instancias requieren asumir acciones gerenciales y hacer explícitos los fines por los cuales existe el enfoque de la igualdad de género (Teleológico). Igualmente, abrir caminos para ejercer un liderazgo democrático que desarticule el pacto patriarcal y el adultocentrismo institucional; lo cual implica redistribuir las funciones de autoridad de manera equitativa y transversalizar el enfoque de igualdad de género en las tomas de decisiones presupuestarias y organizativas en la organización de eventos educativos. Por último, los directivos-docentes para vigorizar el monitoreo de las acciones y la didáctica de género, requieren liderar la revisión integral de los manuales de convivencia e incorporar rúbricas de evaluación interna cíclica no punitiva, asegurando que las decisiones de aula se basen en la retroalimentación de la praxis coeducativa.

Docentes de Aula. Con la finalidad de mejorar la didáctica de la educación integral de la sexualidad humana de atender la realidad del contexto institucional es necesario ejecutar un acompañamiento docente horizontal, abandonando las posturas autocráticas y punitivas para actuar como mediadores críticos que escuchen las realidades múltiples de los estudiantes. Para lograr el éxito de una formación docente no sólo basta los fundamentos epistemológicos, ontológicos, pedagógicos, jurídicos, sino la apropiación de la retórica y los valores, actitudes, normas que están vinculados con la implementación del enfoque de la igualdad de género. Por tal razón, uno de los roles del docente de aula es moderar de forma consciente los códigos de comunicación en el aula, omitir analogías o ejemplos que fortalezcan estereotipos binarios tradicionales, lejos de la atención de igualdad y oportunidad de hombres y mujeres. En consecuencia, se requiere planificar, intencionalmente, espacios formativos simétricos y participativos de los actores institucionales.

Asociación de Madres y Padres de Familia. Uno de los hallazgos en esta investigación es hacer conciencia de que el nombre que se utiliza en Colombia es Asociación de Padres de Familia, invisibilizando una vez más el rol de la mujer en los contextos sociales. Cabe señalar que la mayor parte de quienes asisten a las reuniones de padres y madres de familia son mujeres. Por lo tanto, las instituciones educativas deben reestructurar el nombre por Asociación de Madres y Padres de Familia, con la finalidad de constituir las "Escuelas de Cuidado y Formación Equitativa", desarrollando talleres vivenciales orientados a mitigar la reproducción de roles sexistas y discursos androcéntricos arraigados en el contexto doméstico, escolar y comunitario.

De esta manera, se logrará integrar de forma corresponsable a padres y madres de familia en las mesas de diálogo y consejos de convivencia, promoviendo alianzas estratégicas intersectoriales que extiendan la cultura de igualdad de género; por ende, la cultura de equidad escolar dirigida hacia el tejido comunitario.

Personal de Salud (Articulación Intersectorial). Entre los roles del Ministerio de Salud, Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Igualdad y Equidad, se encuentra brindar asesoría técnica y acompañamiento clínico en el ámbito de la salud biopsicosocial-espiritual, garantizando una atención inclusiva y protectora de la diversidad humana de infantes y adolescentes en la escuela. Por otra parte, estos sectores diferentes afin de lograr éxito en sus propósitos, requieren implementar de forma coordinada con la institución, talleres conjuntos sobre prevención y atención de violencias basadas en género, manejo de la salud mental, enseñar a vivir lo del otro para comprenderlo (vicariante) y la educación integral de la sexualidad, blindando éticamente los derechos de los sujetos mediante la confidencialidad, reciprocidad y el respeto irrestricto de su dignidad.

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES FINALES

Al culminar este recorrido investigativo titulado *Igualdad de género: una perspectiva teórica desde la educación básica en la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, de la zona sur de Barranquilla*, reconozco que la investigación trascendió el cumplimiento de un requisito académico para convertirse en una experiencia de transformación personal, profesional y humana. Más que generar conocimientos sobre una problemática educativa, este proceso me permitió comprender la complejidad de las relaciones sociales, culturales, pedagógicas y políticas que intervienen en la construcción de la igualdad de género dentro de la escuela.

Desde el inicio de esta investigación comprendí que la igualdad de género no puede ser entendida únicamente como un asunto normativo o jurídico. A medida que avanzaba en el análisis de las entrevistas, observaciones, triangulaciones y procesos de codificación abierta, axial y selectiva, fui descubriendo que las concepciones sobre género están profundamente influenciadas por experiencias familiares, creencias culturales, prácticas escolares y formas de interacción cotidiana que, muchas veces, operan de manera invisible dentro de las instituciones educativas.

Uno de los aprendizajes más significativos fue reconocer que la escuela constituye simultáneamente un espacio de reproducción de patrones socioculturales y transformación social.

Por otra parte, en ella persisten estereotipos, prácticas excluyentes y patrones culturales tradicionales que limitan el desarrollo pleno de niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, también encontré evidencias de que la institución educativa posee un enorme potencial para promover el respeto por la diversidad, la participación democrática, la convivencia inclusiva y la construcción de relaciones más equitativas entre los distintos actores sociales.

Durante el proceso investigativo experimenté múltiples momentos de reflexión crítica y metacognición. Comprendí que muchas de las concepciones que asumimos como naturales respecto al género son construcciones históricas y socioculturales que pueden ser cuestionadas, transformadas y resignificadas desde la educación. Esta toma de conciencia me condujo a ampliar mi comprensión sobre la función social de la escuela y sobre la responsabilidad ética y social que poseen los educadores frente a la construcción de una sociedad más justa e incluyente.

De igual manera, aprendí a valorar profundamente la riqueza metodológica de la Teoría Fundamentada y reconocer el apoyo que tiene mediante el Método Comparativo Constante. El permanente ejercicio de comparar discursos, identificar similitudes, reconocer contradicciones y construir categorías emergentes me permitió comprender que la realidad educativa no puede interpretarse desde visiones simplificadas o reduccionistas. Por el contrario, la igualdad de género constituye una problemática compleja, dinámica y multidimensional que exige aproximaciones epistemológicas abiertas al diálogo entre diversas perspectivas teóricas.

Uno de los hallazgos que más impactó mi proceso reflexivo fue constatar la coexistencia de factores favorecedores e inhibidores de la igualdad de género dentro de una misma institución educativa. Mientras emergieron categorías relacionadas con la formación ética y ciudadana, la participación estudiantil, el reconocimiento de los derechos humanos, la convivencia democrática y la valoración de la diversidad, también aparecieron factores asociados con vacíos conceptuales, debilidades en la formación docente, temor estudiantil, prácticas curriculares fragmentadas e influencia de patrones familiares tradicionales. Esta realidad me permitió comprender que la transformación educativa no depende de acciones aisladas, sino de procesos integrales, sostenidos en el tiempo y con apoyo de las alianzas; en concordancia con ODS 17 de la Agenda 2030 (UNESCO,2015).

Asimismo, reconozco que uno de los aportes más importantes de esta investigación fue la construcción de una teoría sustantiva orientada a explicar la igualdad de género desde una perspectiva educativa, crítica y compleja. Dicha construcción teórica surgió principalmente de las voces, experiencias y significados compartidos por directivos, docentes y estudiantes; la cual fue comparada con las teorías vigentes; en consecuencia, fue fortalecida. Esta experiencia reafirmó mi convicción de que la investigación educativa debe partir de las realidades concretas

de los contextos y de las ideas, experiencias, sentimientos y emociones de los sujetos que los habitan.

Desde una perspectiva teleológica, esta investigación me permitió reafirmar que la finalidad última de la educación trasciende la transmisión de contenidos académicos. Educar implica formar seres humanos capaces de convivir con otros, reconocer la diversidad, ejercer ciudadanía democrática, defender los derechos humanos y construir relaciones basadas en el respeto y la dignidad humana. Por ende, la igualdad de género no debe entenderse como un tema adicional dentro del currículo, sino como un principio o eje transversal que orienta la formación integral de las personas.

De igual forma, esta experiencia investigativa fortaleció mi compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente con el ODS 4 (Educación de Calidad), el ODS 5 (Igualdad de Género), el ODS 10 (Reducción de las Desigualdades), el ODS 16 (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas) y el ODS 17 (Alianzas para Lograr los Objetivos). Durante el proceso fue evidente que muchos actores sociales desconocen la relación existente entre estos objetivos y las prácticas educativas cotidianas, situación que evidencia la necesidad de fortalecer procesos de formación y apropiación institucional de la Agenda 2030. Pero, a su vez es una invitación a que se realicen investigaciones doctorales vinculadas con la onto-epistemología del Enfoque Igualdad de Género.

Como investigador, aprendí que toda producción de conocimiento implica una responsabilidad ética. Escuchar las voces de los participantes, respetar sus experiencias, interpretar sus discursos con rigor académico y reconocer la diversidad de perspectivas presentes en la comunidad educativa constituyó uno de los mayores desafíos y aprendizajes de esta investigación. Comprendí que investigar no significa únicamente describir, interpretar o crear teoría acerca de una realidad; sino también, asumir el compromiso desde el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, la necesidad de sentar las bases que pudieran orientar la transformación de una realidad.

En otro orden de ideas, el uso de *ChatGPT* tiene muchas ventajas para la construcción de un informe científico; sin embargo, en algunas ocasiones usa lenguajes que no responden a la retórica del paradigma interpretativo; por ejemplo, el uso de palabras como teoremas, reforzar,

estimular, conducta, transformar, entre otros. En pocos casos me vi en la necesidad de rectificar los conceptos vinculados con los descriptores de esta tesis. Además, en contadas oportunidades las referencias y citas no correspondían a la realidad; razón por la cual, me vi en la necesidad de reestructurarla y buscar la forma correcta de referencias y citas.

Una de las reflexiones más importantes, es la que se refiere a la teoría vigente de "Teoría de la Rosa Imbricada" González (2021), en la cual se plantea que cada pétalo de la rosa por sí solo no es una rosa en sí misma, porque para que sea una rosa se requiere que estén imbricados con los otros pétalos, los cuales se superponen unos sobre los otros; en consecuencia, conforman la rosa. Al utilizar esta analogía y discurrir que cada pétalo es un enfoque para atender la igualdad de género, cada uno de los pétalos representa una perspectiva de enfoque. La propuesta de González (2021) sostiene que los enfoques pueden ser jurídico, sociocultural, político, educativo, social, intersectorial, intergeneracional, humanista, entre otros.

Finalmente, considero que esta tesis doctoral representa una invitación a repensar la educación básica desde una perspectiva más humana, inclusiva y democrática. Los hallazgos obtenidos evidencian que la igualdad de género no puede limitarse a declaraciones institucionales o contenidos curriculares aislados; requiere una transformación profunda de las culturas escolares, las prácticas pedagógicas, las relaciones interpersonales y los procesos de gestión educativa.

El aprendizaje más relevante, ha sido confirmar que la educación constituye una de las acciones humanas más poderosas para construir sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. Asimismo, pude convencerme acerca de la importancia de reflexionar, investigar, dialogar y generar propuestas que fortalecen la igualdad de género desde los primeros niveles educativos, entendiendo que cada acción pedagógica, cada decisión curricular y cada experiencia de convivencia representan oportunidades para formar ciudadanos capaces de reconocer la dignidad humana, respetar la diversidad y contribuir activamente a la construcción de un mundo más equitativo.

Más allá de los resultados obtenidos, esta investigación transformó mi manera de comprender la educación, la investigación y la condición humana. Por ello, culmino este recorrido académico con la convicción de que la igualdad de género no constituye únicamente

una meta educativa, sino un compromiso ético permanente con la justicia social, la democracia y el desarrollo humano sostenible.

REFERENCIAS

Acker, J. (1990). *Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations*. Gender & Society, 4(2), 139-158.

Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems*: *What are the levers for change? Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

Aguilar Ródenas, C. (2013). *Género y formación crítica del profesorado: Una tarea urgente y pendiente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 177–183.

Alba, A. de. (1998). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.

Álvarez, J. (2010). *El uso de estrategias didácticas y su incidencia en la calidad de la educación en la unidad educativa Paulo Emilio Macías Sabando de la ciudad de Portoviejo. Revista Cognosis.* ISSN 2588-0578. https://doi.org/10.33936/cognosis.v4i1.1824

Álvarez Morán, S., Barón Gorreto, M. Á., Blanco Orviz, A. G., Lena Ordóñez, A., Lueje Espina, J., Martín García, T., Miranda Álvarez, E., Moreno Llaneza, M. A., Moreno Llaneza, M. P., Pérez Collera, A., Ruiz Fernández, M. I., Suárez Suárez, A. M., & Suárez Suárez, C. (2008). *Liderazgo e igualdad en educación. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias,* Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica

Apecetche, D., & Márquez, J. (2019). *Educación con perspectiva de género en la formación docente inicial.* ENFOQUES.edu, 3(3), 51–68

Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Routledge & Kegan Paul.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

Batallán, G. (2013). *Docentes de infancia: Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.

Beauvoir, S. de. (1949). *Le deuxième sexe*. Gallimard.

Blumberg, R. L. (2008). *The invisible obstacle to educational equality*: Gender bias in textbooks. Prospects, 38(3), 345-361. https://doi.org/10.1007/s11125-009-9086-1

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Índice *de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.

Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. En W. *Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology*: Vol. 1. Theoretical models of human development (6ª ed., pp. 793-828). John Wiley & Sons.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press

Brussino, O. y McBrien, J. (2022). *Gender stereotypes in education: Policies and practices to address gender stereotyping across OECD education systems*. OECD Education Working Papers, No. 271. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a46ae056-en

Bryant, A. y Charmaz, K. (Eds.). (2019). *The SAGE handbook of current developments in grounded theory*. SAGE Publications.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

Butler, J. (2024). *Who's afraid of gender? Farrar*, Straus and Giroux.

Can Guerrero, G. A., Rodríguez Pech, J. y Estrella Ceme, H. A. (2024). *Contenidos curriculares sobre perspectiva de género en la formación inicial del profesorado. Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 15(2), 70-84. https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.241502.05

Cebrián Rodríguez, J. (2021). *El impacto del anime en la igualdad de género: retos y oportunidades para la política cultural (*Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza). Repositorio Institucional de la Universidad de Zaragoza

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd ed.). Sage. Publications.

Qualitative Inquiry, 23(1), 34–45. https://doi.org/10.1177/1077800416657105 DOI

Charmaz, K., & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory.
Qualitative Research in Psychology, 18(3), 305–327.
https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357 Wiley Online Library

Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). E*ncontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación.* Universidad de Antioquia

Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. (2010). *Recomendación general* núm. 28 relativa a las obligaciones básicas de los Estados parte de conformidad con el artículo 2 de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW/C/GC/28). Naciones Unidas.

Concejo Distrital de Barranquilla. (2018). *Plan Decenal Distrital de Educación 2018-2028: En Barranquilla, la educación está de primera* [Acuerdo 016 de 2018].

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Graó

Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society*, the person and sexual politics. Stanford University Press.

Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.

Connell, R. W., & Messerschmidt, J. (2005). *Hegemonic masculinity*: Rethinking the concept. Gender & Society, 19(6), 829-859.

Constitución Política de Colombia. (1991). Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.

Corporación Educapaz. (2023). *Informe de gestión 2022*. Programa Nacional de Educación para la Paz (Educa-

paz).

Corte Constitucional de Colombia. (2015). *Sentencia T-478 de 2015*. M. P. Gloria Stella Ortiz Delgado.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2017). *Opinión Consultiva OC-24/17,* de 24 de noviembre de 2017. Identidad de género, e igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.

Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Nobel.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2023). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Sage.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. SAGE Publications

Decreto 1290 de 2009. (16 de abril de 2009). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 4798 de 2011 (20 de diciembre), por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 48.289.

Decreto 1965 de 2013 (11 de septiembre), por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013 y se desarrolla el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Diario Oficial No. 48.910.

Decreto 1421 de 2017 (29 de agosto), por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2.ª ed.). McGraw-Hill. [1, 2]

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2023). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (6th ed.). Sage.

Departamento Nacional de Planeación. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022*: Pacto por Colombia, pacto por la equidad. DNP.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, & ONU Mujeres. (2022). Mujeres y hombres: brechas de género en Colombia (2.ª ed.). DANE
Documento oficial del DANE

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2026, 30 de abril). *Boletín técnico: Educación Formal (EDUC), año 2024*. DANE
Boletín técnico Educación Formal 2024

De Vries, M. (2020).*Decreto Enacting critical citizenship*: An intersectional approach to global citizenship education. Societies, 10(4), 91. https://doi.org/10.3390/soc10040091

DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers* (2ª ed.). AltaMira Press.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Flick, U. (2022). *The SAGE Handbook of Qualitative* Research Design

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós

Fraser, N. (2003). *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. En N. Fraser & A.* Honneth, Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange (pp. 7-109). Verso.

Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta: Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Siglo del Hombre Editores.

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

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*: *Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores

Fuentes Vásquez, L. Y. (2022). *Feges: oportunidades y retos hacia la equidad de género en la educación superior en Colombia.* Nómadas, (56), 109-123. https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a6

Galtung, J. (1990). *Cultural violence. Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305. https://doi.org/10.1177/0022343390027003

García, Y. P. (2022). *Teatro aplicado para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad: un estudio de caso en el ámbito de la formación profesional* (fp) (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid.

García Pérez, R., Sala, A., Rodríguez Vidales, E., & Sabuco Cantó, A. (2013). *Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: Impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia.* Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17(1), 269–287.

García, A., & Arias-Gago, A. (2021). *Uso metodológico docente y rendimiento lector del alumnado: análisis fundamentado en PISA lectura 2018. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. https://doi.org/10.6018/reifop.469921

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

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

Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

Gore, J., Miller, A., Harris, J., Hannani, S., Fray, L., & Patfield, S. (2023). *Building capacity for quality teaching in Australian schools, 2018–2023*: Final report to the Paul Ramsay Foundation. Teachers and Teaching Research Centre, The University of Newcastle.

González Pérez, T. (2008). *Las mujeres españolas en el sistema educativo: La construcción de programas y modelos formativos. Clepsydra. Revista Internacional de Estudios de Género y Teoría Feminista*, 7, 77–92.

González Rosario, H. (2012). *Material académico sobre construcción teórica y lógica inductiva, deductiva y abductiva en investigación cualitativa*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Documento no publicado.

González Rosario, H. (2021). *Desafíos desde la Extensión Universitaria de la UPEL para la formación docente en la consecución de los objetivos de la Agenda 2030. Revista de Investigación*, 45(104), 79-110.

González Rosario, H. (2012). Retos de la comunidad de práctica ante el VIH como amenaza biológica y social para la humanidad [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

González Rosario, H. (2024). *Procesos de construcción de la Teoría Fundamentada [Modelo metodológico de seis fases y pasos secuenciales e iterativos*]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Material académico no publicado.

González Rosario, H. (2024). Educación integral de la sexualidad humana: Asunciones filosóficas y enfoques desde la perspectiva de factores de riesgo y factores protectores, en un diplomado virtual dirigido a profesionales docentes y de la salud [Trabajo de Ascenso no publicado para optar a la categoría académica de titular]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Guerrero, M. A. y Guerrero Puerta, L. (2023). *Advancing gender equality in schools through inclusive physical education and teaching training: A systematic review. Societies*, 13(3), 64. https://doi.org/10.3390/soc13030064

Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF.

Hearn, J. (2024). Men and masculinities: A necessary but tricky topic for gender equality and gender power relations. En L. Grünberg & C. Ilinca (Eds.), *Interdisciplinary gendered talks: Proceedings book* (pp. 19-32). University of Bucharest Press

Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill.

Hooks, b. (1984). *Feminist theory: From margin to center*. South End Press.

Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing-500.

Lamas, M. (1996). *La perspectiva de género. Revista de Educación y Cultura* de Sección 47 del SNTE, 8, 1-24.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214. Congreso de Colombia. (29 de diciembre de 1994).

Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 47.193. Congreso de Colombia. (4 de diciembre de 2008).

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.733. Congreso de Colombia. (15 de marzo de 2013).

Ley 1098 de 2006 (8 de noviembre). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446 Colombia. Congreso de la República. (2006).

Ley 2216 de 2022 (23 de junio). Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. Diario Oficial No. 52.074. Congreso de la República. (2022).

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* SAGE Publications.

Lombardo, E., & Mergaert, L. (2013). *Gender mainstreaming and gender equality in education.* European Institute for Gender Equality.

López, M. (2010). *Factores socioeconómicos y culturales en la desigualdad de género en Barranquilla*. Ediciones Sociales.

López, M. L. G. (2025). *Educación inclusiva. Una visión desde el hacer pedagógico del docente*. Tesis doctorales. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Lucas-Palacios, L., García-Luque, A. y Delgado-Algarra, E. J. (2022). *Gender equity in initial teacher training: Descriptive and factorial study of students' conceptions in a Spanish educational context. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8369. https://doi.org/10.3390/ijerph19148369

Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Gallimard. [En la tesis figura una edición en español: Planeta-Agostini].

Miralles-Cardona, C. (2020). *Estudio exploratorio de las percepciones, competencias y actitudes de docentes en formación hacia la igualdad de género* (Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante.

Miralles-Cardona, C. (2025). *Teaching gender equality in teacher education: Does existing practice actually support gender mainstreaming implementation? Frontiers in Education*, 10, 1570115. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1570115

Mockus, A., García, M., Sánchez, E., Rodríguez, V. M., Melo, J. O., Castro, C., Martínez, L., Londoño, R., Pa-

tiño, O., Bromberg, P., Gomescásseres, T., Murrain, H., & Guzmán, F. (2009).

Montaña Correa, D. (2025). *Formación docente en Colombia: Descolonizar la diferencia de género desde una pedagogía crítica decolonial. La Manzana de la Discordia*, 18(2), e20114408. https://doi.org/10.25100/la-manzanadeladiscordia.v18i02.14408

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *En Introducción al pensamiento complejo* (pp. 63-96). Gedisa.

Morin, E. (2020). *Cambiemos de vía: Lecciones del coronavirus*. Paidós.

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Novedades Educativas.

Moreira, M. A. (2012). *¿Al final, qué es aprendizaje significativo?* Qurriculum, 25, 29-56.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.*

Naciones Unidas. (2015). T*ransformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenibl*e (Resolución A/RES/70/1). Asamblea General. unctad.org

National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). The Belmont report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research. U.S. Government Printing Office.

Nkya, H. y Kibona, I. (2024). *Systematic literature review of gender equity and social inclusion in primary education for teachers in Tanzania:* Assessing status and future directions. Discover Education, 3, 122. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00221-8

Nussbaum, M. C. (2011). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

UNICEF, Plan International, Transform Education, & United Nations Girls' Education Initiative. (2021). *Gender transformative education: Reimagining education for a more just and inclusive world*. UNICEF.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. https://doi.org/10.54676/JJNK6989

ONU Mujeres. (2015). *Manual de evaluación de ONU Mujeres*: Cómo gestionar evaluaciones con enfoque de género. Oficina Independiente de Evaluación, Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres.

ONU Mujeres y Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas. (2024). *El progreso en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*: Panorama de género 2024. ONU Mujeres.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.* UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* ONU.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). *Salud de la mujer*. OMS.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Educación y género: Promoviendo la igualdad de género en la educación*. UNESCO

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2019). *Addressing violence against women in health and multisectoral policies: a global status report*. OMS.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4.ª ed.). SAGE Publications

Perrenoud, P. (2018). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó Plan Decenal Distrital de Educación 2018-2028 de Barranquilla. (s.f.). (Se necesitaría el autor institucional, por ejemplo, Alcaldía de Barranquilla o Secretaría de Educación, y el año de publicación.)

Pisano, M. (2001). *El triunfo de la masculinidad*. Surada Ediciones.

Plan International, Transform Education, UNICEF y United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI). (2021). *Gender transformative education: Reimagining education for a more just and inclusive world*. UNGEI.

Plaza, M. V., González Galli, L. M., & Meinardi, E. (2013). *Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado. Revista da SBEnBio*, 6, 54–67.

Preciado, P. B. (2022). *Dysphoria mundi*. Anagrama.

Principios de Yogyakarta. (2017). *Principios de Yogyakarta más 10: Principios y obligaciones estatales adicionales sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual, la identidad de género, la expresión de género y las características sexuales.*

Puleo, A. H. (2011). Ecofeminismo para otro mundo posible. Cátedra.

Rebollo-Catalán, Á., & García-Pérez, R. (2021). Hacia una formación del profesorado sensible al género: Datos y propuestas. En Á. Rebollo-Catalán & A. Arias-Rodríguez (Coords.), *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 265-292). Dykinson.

Rebollo-Catalán, Á., Pulido-Moreno, M., & Vega-Caro, L. (2025). *Competencias del profesorado en violencia de género: Construyendo la igualdad de género desde la coeducación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 28(2), 195-207. https://doi.org/10.6018/reifop.646021

Red2Red Consultores. (2005). *La situación actual de la educación para la igualdad en España* (Colección Observatorio, n.º 5). Instituto de la Mujer.

Richardson, L. y St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. En *N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), The SAGE handbook of qualitative research* (3.ª ed., pp. 959-978). SAGE Publications.

Rincón Vega, A. M. (2023). *Violencia de género: repercusiones en la comunicación de las mujeres en Colombia* (Tesis doctoral, Universidad de Alicante). Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante.

Rivero, J. (2020). A*proximación a la construcción del Saber Pedagógico del docente venezolano en el marco de la Educación Inclusiva.* (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador).

Rodríguez de Luque, J. J. (2025). *Brechas de género educativas en Bogotá y el derecho a la educación. Revista Colombiana de Educación,* (95), e18793. https://doi.org/10.17227/rce.num95-18793

Romero, C. (2022). *Violencia de género y deserción escolar en Barranquilla. Revista Colombiana de Educación*.

Sagot Rodríguez, M. (2008). *Los límites de las reformas: Violencia contra las mujeres y políticas públicas en América Latina. Revista de Ciencias Sociales*, 120, 35–48

Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*.

Scott, J. W. (1990). Gender: A useful category of historical analysis. En J. *W. Scott, Gender and the politics of history* (pp. 28-50). Columbia University Press.

Secretaría de Educación de Barranquilla. (2021). *Informe de gestión sobre igualdad de género en instituciones educativas.* Alcaldía de Barranquilla.

Segato, R. L. (2021). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos* (3.ª ed. rev.). Prometeo Libros.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta

Serna Jaramillo, A. J., & Serna Jaramillo, E. (2023). *Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria*. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 20(39), 145-157. https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.493

Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher*, 15(2), 4-14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1-23.

Soler Prat, S. (2008). *Les relacions de gènere en l'Educació Física a l'escola primària: Anàlisi dels processos de reproducció, resistència i canvi a l'aula* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa.

Steiner-Khamsi, G., Baek, C., Karseth, B., & Nordin, A. (2022). *How much is policy advice changed and lost in political translation? En B. Karseth, K. Sivesind, & G. Steiner-Khamsi* (Eds.), Evidence and expertise in Nordic education policy: A comparative network analysis (pp. 281-320). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7_10

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquia.

Strauss, A., & Corbin, J. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4.ª ed.).

Stromquist, N. P. (2007). *Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. Educação e Pesquisa*, 33(1).

Torres, E. N. L. (2024). *Teoría de la Complejidad: Un Enfoque Integral para la Educación Futura*. Revista Vida, 6(1), 163-170.

Torres Santomé, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.

UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.

UNESCO. (2015). Educación 2030: *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.* UNESCO.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024: Gender report.* Technology on her terms. UNESCO.

UNESCO. (2025). *Global education monitoring report 2025*: *Gender report*. Women lead for learning. UNESCO.

UNICEF. (2021). *Escuelas inclusivas, seguras y saludables para todos los niños y niñas*. UNICEF.

Unterhalter, E., Longlands, H., & Peppin Vaughan, R. (2022). *Gender and intersecting inequalities in education: Reflections on a framework for measurement. Journal of Human Development and Capabilities*, 23(4), 509–538. https://doi.org/10.1080/19452829.2022.2090523

Unterhalter, E. (2023). *An answer to everything? Four framings of girls' schooling and gender equality in education. Comparative Education*, 59(2), 145–168. https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2202374

Unterhalter, E. (2024). *Soft power in complicated and complex education systems: Gender, education and global governance in organisational responses to* SDG 4. International Review of Education, 70, 547-573. https://doi.org/10.1007/s11159-024-10098-

Van Leent, L., & Spina, N. (2023). *Teachers' representations of genders and sexualities in primary school: The power of curriculum and an institutional ideological code*. The Australian Educational Researcher, 50, 683–700. https://doi.org/10.1007/s13384-022-00515-6

Verloo, M. (Ed.). (2007). *Multiple meanings of gender equality: A critical frame analysis of gender policies in Europe. Central European University* Press.

Walby, S. (2024). *Gender mainstreaming: Productive tensions in theory and practice*. Social Politics, 12(3), 321-343.

Vygotsky, LS (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambrid

ANEXOS

ANEXO A-1

[GUIÓN DE ENTREVISTA]

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
PROGRAMA DOCTORADO

El presente guion de entrevista corresponde con la metodología planteada en esta investigación, el cual se aplicará a los informantes clave seleccionados para la tesis doctoral *igualdad de género: perspectiva teórica desde la educación básica en las* I.E:D Inmaculada Concepción*,* zona sur de Barranquilla**,** información que se procesará de una manera confidencial para responder al propósito general *Generar constructos teóricos sobre la igualdad de género en la educación básica, en la Institución Educativa Inmaculada Concepción, en la zona sur de Barranquilla, que permita abordar las problemáticas de género mediante estrategias pedagógicas inclusivas que promuevan la equidad y el respeto a la diversidad.*

Contexto general y percepciones iniciales sobre igualdad de género

1. Para usted, ¿qué significa la "igualdad de género" en el contexto de la educación básica?
2. ¿Considera que la igualdad de género es un tema relevante en el día a día de su aula y en la institución? ¿Por qué?
3. ¿Cómo cree que la institución, en general, aborda o promueve la igualdad de género? ¿Existen políticas, proyectos o iniciativas específicas al respecto?
4. ¿Ha recibido alguna formación o capacitación sobre igualdad de género o temas relacionados con diversidad e inclusión? Si es así, ¿cómo describiría esa experiencia?

Prácticas pedagógicas y currículo

5. En su rol como docente, ¿de qué manera íntegra la perspectiva de género en sus clases o en las actividades pedagógicas que realiza? Podría darme algún ejemplo concreto.
6. ¿Cómo percibe la presencia o ausencia de la perspectiva de género en el currículo oficial que se imparte en la institución? ¿Cree que los materiales

educativos (libros, guías) reflejan la diversidad de género de manera adecuada?

7. ¿Ha implementado alguna estrategia pedagógica específica para fomentar la igualdad de género, el respeto a la diversidad o para abordar estereotipos de género en el aula? ¿Cuáles han sido sus resultados o desafíos?
8. ¿Cómo maneja situaciones en el aula donde se manifiestan estereotipos de género, discriminación o roles tradicionales por parte de los estudiantes?

Experiencias y barreras

Desde su experiencia, ¿cuáles considera que son los principales desafíos o barreras que usted, como docente, enfrenta al intentar promover la igualdad de género en la institución?

9. ¿Ha observado situaciones en las que las percepciones de género (propias o de los estudiantes) hayan influido en las relaciones interpersonales entre los alumnos o entre alumnos y docentes? ¿Podría relatar alguna?
10. En relación con el rendimiento académico, ¿cree que los estereotipos de género o las expectativas sobre roles de género pueden afectar el desempeño o la participación de niños y niñas en ciertas áreas del conocimiento?
11. Considerando el contexto socioeconómico de la comunidad (pobreza, familias no tradicionales, conflictos), ¿cómo cree que estos factores influyen en la forma en que se vive y se entiende la igualdad de género en la institución?

Propuestas y visiones a futuro

12. Si tuviera la oportunidad de proponer cambios o mejoras para fomentar una mayor igualdad de género en la institución, ¿cuáles serían sus principales ideas o sugerencias?
13. ¿Qué tipo de apoyo o recursos considera que serían necesarios para que los docentes puedan abordar de manera más efectiva la igualdad de género en sus prácticas?
14. ¿Cómo visualiza una institución educativa que realmente promueve la equidad y el respeto a la diversidad de género?

ANEXO A-2

Triangulación Metodológica

Formatos de análisis de la información
[Testimonios de los Informantes Clave]

Informante Clave Inf.Doc.2 (♀)

Inf.Doc.2 (♀)					
1) **¿Qué significa la igualdad de género en el contexto de la educación básica?**					
Prosa	**Ideas principales**	**Categoría abierta**	**Categoría axial**	**Categoría selectiva**	**Memo**
La igualdad de género se refiere a garantizar que tanto niños como niñas tengan las mismas oportunidades para aprender, participar y desarrollar su potencial, sin limitaciones por estereotipos de género.	- Oportunidades iguales para aprender en niños y niñas. - Participación y expresión sin limitaciones. - Desarrollo sin estereotipos de género.	Igualdad de derechos sin discriminación de género.	Atributos que definen la igualdad de género(buscar)	Dimensión Epistemológica	Diferencia epistemológica entre igualdad y equidad La importancia de valorar las capacidades individuales más allá del género. Referencias buscar

Inf.C.2 (♀)					
2) ¿Qué diferencia existe entre sexo y género?					
Prosa	**Ideas principales**	**Categoría abierta**	**Categoría axial**	**Categoría selectiva**	**Memo**
El sexo hace referencia a las características biológicas, mientras que el género está relacionado con construcciones sociales y culturales que asignan roles.	- Sexo: características biológicas. - Género: construcción social y cultural.	Sexo referido a lo biológico Género referido a construcción social Género referido a construcción cultural	Concepto de sexo Concepto de género	Dimensión epistemológica (sexo y género)	Garantizar que los actores sociales de la institución tengan claro los conceptos de sexo y género Propuesta teórica Desarrollo de actividades curriculares en donde se diferencie el sexo y género

Inf.C.2 (♀)					
3) **En relación con el rendimiento académico, ¿cree que los estereotipos de género pueden afectar el desempeño o la participación de los niños y niñas en ciertas áreas del conocimiento?**					
Prosa	**Ideas principales**	**Categoría abierta**	**Categoría axial**	**Categoría selectiva**	**Memo**
Claro que sí los estereotipos de género afectan el rendimiento académico ya que es común que se diga que los niños son mejores en matemáticas y las niñas en el lenguaje, esto puede generar inseguridad en algunos estudiantes y disminuir su participación en ciertas asignaturas	Existencia de estereotipos de género en la educación. Impacto directo en el rendimiento académico. Asociación cultural de habilidades académicas según sea niñas o niños Influencia de estas creencias en la autoconfianza del estudiante. Disminución de la participación en áreas académicas específicas.	Estereotipos de género en el aula Género influye en el rendimiento académico Diferenciación de habilidades entre niños y niñas. Inseguridad académica en estudiantes. Participación diferenciada por género.	Influencia de los estereotipos de género en la participación y desempeño académico Habilidades y participación diferenciada entre niños y niñas	Influencia del rendimiento académico según género Discurso: Expectativas y creencias Acceso a oportunidades STEAM Identidad y autoestima	Principio rector Principio de anticipación de consecuencia ante la cultura de desigualdad de género (limitación de oportunidades, perpetuación de la desigualdad de género, perdida del talento humano debido a los estereotipos) El discurso evidencia que los estereotipos de género continúan presentes en la cultura escolar y actúan como mecanismos simbólicos que influyen en la percepción de las capacidades académicas de los estudiantes. Estas representaciones sociales pueden limitar el desarrollo pleno de habilidades en determinadas

					áreas…..conocimientos…

Informante Clave Inf.Est.1 (♀)

Inf.Est.1 (♀)					
1) **¿Qué entiendes por igualdad de género?**					
Prosa	**Ideas principales**	**Categoría abierta**	**Categoría axial**	**Categoría selectiva**	**Memo**
La igualdad de género implica ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas sin distinción de sexo o identidad. Supone garantizar el acceso equitativo a la educación, la participación y el respeto mutuo entre los miembros de la comunidad escolar.	Igualdad de oportunidades; no discriminación; respeto; acceso educativo.	Igualdad de oportunidades No discriminación sin distinción de sexo e identidad de género Participación y respeto mutuo Garantizar el acceso educativo.	Concepto de Igualdad de género Concepto de Igualdad de género Convivencia Concepto de Igualdad de género	Atributos definitorios de la igualdad de género Aprendizaje interactivo convivencial Atributos definitorios de la igualdad de género	Se confunde el concepto de igualdad de género con equidad de género Ver articulo Humberto González y José Lares (2009) Buscar teorías vigentes La estudiante conceptualiza la igualdad como equidad de derechos y oportunidades; evidencia una internalización de valores éticos más que una comprensión teórica, reflejando apropiación práctica del concepto.

Inf.E.1 (♀)					
2) **¿Qué diferencia existe entre sexo y género?**					
Prosa	**Ideas principales**	**Categoría abierta**	**Categoría axial**	**Categoría selectiva**	**Memo**
El sexo alude a características biológicas, mientras que el género refiere a construcciones sociales que determinan comportamientos y roles esperados.	Sexo = biología; género = construcción social; roles y comportamientos.	Sexo alude a características biológicas Género es una construcción social Roles y comportamientos de género son una construcción social	Comprensión de la diferencia conceptual entre sexo y género Roles y comportamientos de género	Dimensión epistemológica Dimensión social	Como investigador me sorprende que una adolescente tenga tan claro los conceptos de sexo y género. Indagando conseguí que es de nacionalidad venezolana y cristiana La respuesta muestra una diferenciación conceptual clara; revela comprensión cognitiva más avanzada, alineada con perspectivas contemporáneas de la sociología del género.

Inf.Dir.1 (♂)					
1) ¿Cómo define o conceptualiza la "igualdad de género" en el contexto de la institución educativa?					
Prosa	**Ideas principales**	**Categoría abierta**	**Categoría axial**	**Categoría selectiva**	**Memo**
Como rector, concibo la igualdad de género como la garantía de que niñas, niños y adolescentes tengan las mismas oportunidades para aprender, participar y desarrollarse plenamente dentro de la institución, sin que su género sea un factor que limite o condicione sus posibilidades. Implica promover relaciones respetuosas, eliminar estereotipos y fomentar una cultura escolar basada en la equidad y la inclusión.	- Garantía de equidad de oportunidades para todos los estudiantes. - Participación y desarrollo pleno sin limitaciones de género. - Promoción de relaciones respetuosas. - Eliminación de estereotipos de género. - Fomento de una cultura escolar basada en la equidad y la inclusión.	Igualdad de oportunidades educativas. Eliminación de estereotipos de género. Promoción de relaciones respetuosas e inclusivas.	Equidad de género e inclusión educativa mediante el respeto	Dimensión epistemológica	Existe un error epistemológico porque el entrevistado confunde los conceptos de igualdad y equidad como sinónimos. Buscar teóricos que respalden esta evidencia(contraste) La definición de igualdad de género se articula con un enfoque de justicia educativa e inclusión. El discurso rectoral enfatiza la transformación cultural y la eliminación de barreras estructurales que perpetúan desigualdades de género. Se identifica un núcleo central en la **equidad como principio …**

Informante Clave Inf.Dir.1 (♂)

Inf.R.1 (♂)					
3) ¿Qué entiende por identidad sexual, orientación sexual e identidad de género?					
Prosa	**Ideas principales**	**Categoría abierta**	**Categoría axial**	**Categoría selectiva**	**Memo**
Identidad sexual: es cómo una persona se reconoce a sí misma en términos de su sexualidad. Orientación sexual: hace referencia a la atracción afectiva y sexual que una persona puede sentir hacia otras personas. Identidad de género: es la vivencia interna y personal del género, que puede coincidir o no con el sexo asignado al nacer.	• Identidad sexual: autopercepción y reconocimiento personal. • Orientación sexual: atracción afectiva y sexual hacia otras personas. • Identidad de género: vivencia interna que puede coincidir o no con el sexo asignado. • Diferencia entre las dimensiones identidad, orientación y género.	Autopercepción sexual. Atracción afectiva y sexual. Vivencia interna del género. Diferenciación conceptual entre identidad sexual, orientación sexual e identidad de género.	Comprensión integral de las dimensiones de la sexualidad humana desde una perspectiva inclusiva.	Construcción de identidades diversas y reconocimiento de la diversidad sexual y de género.	Se requiere equipo de atención integral multidisciplinario. (propuesta teórica) La respuesta permite identificar una comprensión diferenciada y articulada de tres conceptos fundamentales en el marco de la educación inclusiva. Se reconoce que la identidad sexual se vincula a la autopercepción, la orientación sexual a las relaciones afectivas y de atracción, y la identidad de género a la vivencia subjetiva. Esta distinción conceptual fortalece el análisis crítico y …

ANEXO A-3

TRIANGULACIÓN TEÓRICA

[Triangulación de las categorías selectivas que surgieron de las entrevistas a Directivos]

Triangulación de las categorías selectivas que surgieron de las entrevistas a Directivos					
Preguntas	**Inf.Rec.1♂**	**Inf.Cord.2♀**	**Puntos coincidentes**	**Puntos distintos**	**Categorías Selectivas Resultantes**
1 ¿Cómo define o conceptualiza la "igualdad de género" en el contexto de la institución educativa?	**Dimensión epistemológica** (Igualdad de oportunidades educativas, Eliminación de estereotipos de género, Promoción de relaciones, respetuosas e inclusivas) confunde los conceptos de igualdad y equidad como sinónimos	Dimensión Derechos Humanos (Reconocimiento de la igualdad como un derecho fundamental)	Ambos coinciden desde una perspectiva de igualdad y reconocimiento de derechos.	Dimensión epistemológica Dimensión Derecho Humanos.	Dimensión epistemológica Dimensión Derechos Humanos
2 ¿Qué diferencia existe entre sexo y género?	Dimensión epistemológica	Dimensión epistemológica	Existe claridad conceptual entre las diferencias sexo y género.	Ninguno.	Dimensión epistemológica
3 ¿Qué entiende por identidad sexual, orientación sexual e identidad de género?	Dimensión epistemológica (Comprensión integral de las dimensiones de la sexualidad humana desde una perspectiva inclusiva).	Dimensión epistemológica (identidad sexual, orientación sexual e identidad de género) (La entrevistada no tiene claro el concepto de identidad sexual No tiene claro el concepto de orientación sexual)	Existe claridad conceptual entre identidad sexual, orientación sexual e identidad de género	Ninguno	Dimensión epistemológica
4 ¿Cómo vincula la igualdad de género con el desarrollo humano sostenible?	**Género y sostenibilidad** (Igualdad de género como eje estructural del desarrollo humano sostenible).	**Género y sostenibilidad** (Igualdad de género, Igualdad como motor de desarrollo humano y sostenible, Equidad indicador de sostenibilidad)	La igualdad de género contribuye al desarrollo humano sostenible.	Ninguno	Género y sostenibilidad

5 ¿Considera que la igualdad de género es una prioridad institucional?	**Dimensión política** Igualdad de género como prioridad institucional y política educativa transversal.	**Dimensión Axiológica** (igualdad como valor) (Igualdad de género y oportunidad Igualdad de género como prioridad educativa. Respeto por la igualdad de género)	Ambos la consideran una prioridad institucional.	Política educativa transversal Dimensión axiológica.	Dimensión política Dimensión Axiológica (Una oportunidad para considerar valores y actitudes y respetar normas)
6 ¿Cómo cree que la comunidad educativa percibe el compromiso de la institución con la igualdad de género?	**Dimensión sociocultural** Construcción social del compromiso institucional frente a la igualdad de género	**Dimensión Pedagógica** **Dimensión Metodológica** **Dimensión Teleológica** (Uso del Manual de Convivencia Igualdad de género en procesos académicos Igualdad de género en procesos de convivencia Compromiso institucional con la igualdad de género)	Reconocimiento del compromiso institucional con la igualdad de género	Dimensión pedagógica, metodológica y teleológica.	Dimensión sociocultural Dimensión Pedagógica Dimensión Metodológica Dimensión Teleológica
7 ¿Existen documentos, políticas o directrices institucionales que aborden la igualdad de género, la diversidad o la inclusión?	**Dimensión política educativa institucional** Marco institucional para la igualdad de género y la inclusión. (Documentos institucionales sobre género e inclusión. Protocolos de atención y prevención. Articulación con políticas públicas).	**Dimensión política educativa** Inclusión de políticas y directrices institucionales. (Proyecto Educativo Institucional Derechos Universales de Aprendizajes Plan Individual de Ajustes Razonables Políticas institucionales de inclusión y diversidad).	Reconocen la existencia de lineamientos institucionales relacionados con la inclusión.	Ninguna	**Dimensión política educativa institucional**
8 ¿Qué estrategias o acciones concretas ha implementado la dirección para fomentar la igualdad de género?	**Dimensión gerencial** Implementación de acciones transformadoras desde la gestión escolar.	**Dimensión Pedagógica** Educación integral para promover la igualdad y el respeto mutuo	Implementación de acciones transformadora para promover igualdad y respeto.	Dimensión gerencial Dimensión Pedagógica	Dimensión gerencial Dimensión Pedagógica

	(Sensibilización y formación docente, Prevención de violencias basadas en género, Participación equitativa, Fortalecimiento institucional)	(Charlas socioafectivas, Proyectos transversales, Respeto mutuo e igualdad de género)			
9 ¿Cómo se asegura que el currículo y los materiales educativos integren una perspectiva de género inclusiva?	Dimensión curricular (Currículo con enfoque de equidad e inclusión) (Revisión crítica de materiales educativos. Orientaciones curriculares institucionales. Eliminación de sesgos y estereotipos).	Dimensión curricular Dimensión Metodológica (Capacitación para garantizar la inclusión de género en el currículo. Revisión de las planeaciones)	Integración de la perspectiva de género en el currículo.	Dimensión Metodológica	**Dimensión curricular** **Dimensión Metodológica**
10 ¿Qué tipo de formación o apoyo se ofrece a los docentes?	**Dimensión Formación docente** (herramienta de transformación educativa). (Formación docente en género y prevención. Acompañamiento integral. Articulación con entidades externas. Manejo de inteligencias socioemocionales Praxis educativas)	**Dimensión Formación Docente** **Dimensión curricular**	Dimensión Formación Docente	Dimensión curricular.	Dimensión Formación Docente Dimensión curricular.
11 ¿Cómo se gestionan las situaciones de conflicto, discriminación o acoso de género?	**Dimensión gerencial** (Estrategias institucionales de atención Estrategias institucionales de reparación en casos de violencia de género) (Protocolos institucionales de atención.	**Dimensión gerencial** (Gestión de situaciones de acoso y discriminación) **Dimensión Jurídica** (Ruta de atención a conflictos Resolución de conflictos con apoyo en el dialogo y el compromiso)	Dimensión gerencial Dimensión Jurídica	Ninguno	Dimensión gerencial Dimensión Jurídica

	Acompañamiento psicosocial. Activación de rutas de protección. Mediación pedagógica). **Dimensión jurídica.**				
12 ¿Cuáles son las principales barreras o desafíos que enfrenta la institución?	Factores socioculturales y económicos como obstáculos para la igualdad de género. (Barreras culturales Barreras económicas Barreras sociales. Limitaciones de participación. Violencia y desestructuración familiar).	Desafíos relacionados con la resistencia social y la falta de apoyo institucional. (Barreras familiares Barreras económicas Barreras administrativas. Falta de tiempo Ausencia de recursos para implementar estrategias).	Reconocen obstáculos para la implementación de la igualdad de género.	Factores socioculturales y económicos Resistencia social y falta de apoyo institucional.	Factores socioculturales y económicos como obstáculos para la igualdad de género. Desafíos relacionados con la resistencia social y la falta de apoyo institucional.
13 ¿Cómo influye el contexto socioeconómico de la comunidad en la comprensión de la igualdad de género?	Influencia del entorno socioeconómico en la percepción y práctica de la igualdad de género (Contexto socioeconómico vulnerable. Escuela como agente reeducador. Estereotipos familiares. Acciones de sensibilización permanentes).	Los factores externos, como el contexto social y económico, deben ser considerados en la educación sobre género. (El contexto socioeconómico influye en la percepción de la igualdad de género y debe ser parte de la intervención educativa).	El contexto socioeconómico condiciona la comprensión de la igualdad de género.	Ninguno	Influencia de los factores socioeconómicos en la educación sobre género
14 ¿Cómo influyen los estereotipos de género en las relaciones interpersonales?	**Dimensión estereotipo y convivencia** Estereotipos de género como barreras relacionales y educativas. (Estereotipos y roles tradicionales. Brechas de género en participación. Machismo normalizado.	Dimensión axiológica (Respeto a la diversidad de género en la comunidad educativa, Reconocimiento a la diversidad de género)	Los estereotipos afectan negativamente las relaciones.	Dimensión estereotipo y convivencia Dimensión axiológica.	Dimensión estereotipo y convivencia Dimensión axiológica

	Intervenciones pedagógicas transformadoras).				
15 ¿Cómo afectan las dinámicas de género al rendimiento académico o la participación estudiantil?	**Estereotipos de género y rendimiento** (factores que condicionan trayectorias académicas y participación escolar) (Estereotipos y expectativas de género. Limitaciones en la participación académica y extracurricular. Desigualdades de oportunidades. Ámbitos escolares seguros y equitativos).	**Estereotipos de género y rendimiento** Rendimiento académico no influido por el género. Igualdad en los resultados académicos.	Estereotipos de género y rendimiento	Ninguna	Estereotipos de género y rendimiento
16 ¿Qué propuestas o líneas de acción considera prioritarias para fortalecer la igualdad de género?	**Dimensión Cultura Escolar** Acciones prioritarias para la consolidación de una cultura escolar equitativa (Planificación institucional. Formación docente. Participación familiar. Innovación pedagógica con enfoque inclusivo).	**Dimensión pedagógica** (fortalecida por proyectos) (Proyectos sostenibles Proyectos de emprendimiento. Proyectos de vida que fomenten la igualdad).	Ninguno	Dimensión Cultura Escolar Dimensión pedagógica	Dimensión Cultura Escolar Dimensión pedagógica
17 ¿Qué recursos considera esenciales?	**Dimensión recursos esenciales para cimentar la igualdad de género** (Sostenibilidad institucional y alianzas estratégicas para la equidad. Recursos humanos Recursos materiales. Apoyo psicosocial). Financiamiento institucional.	**Dimensión talento humano sostenible** **Dimensión económica** (Recursos humanos especializados Presupuesto adecuado para implementar estrategias de igualdad).	Necesidad de recursos para garantizar sostenibilidad de las acciones.	Talento humano sostenible Recursos económicos Alianzas estratégicas.	Dimensión recursos esenciales para cimentar la igualdad de género Dimensión talento humano sostenible Dimensión económica

	Trabajo interinstitucional.				
18 ¿Cómo visualiza el impacto a largo plazo de integrar plenamente la igualdad de género?	**Dimensión apropiación de la igualdad de género** (Igualdad de género como motor de cambio social y educativo sostenible) (Empoderamiento estudiantil. Respeto a la diversidad. Ciudadanía basada en equidad. Transformación social).	**Dimensión apropiación de la igualdad de género** (preparación a los estudiantes para afrontar los cambios sociales y respetar la igualdad de género).	La igualdad de género genera transformaciones sostenibles en la educación y la sociedad.	Cambio social y educativo sostenible Preparación del estudiante para afrontar cambios sociales.	Dimensión apropiación de la igualdad de género

[Triangulación de las categorías selectivas que surgieron de las entrevistas a Docentes]

Triangulación de las categorías selectivas que surgieron de las entrevistas a Docentes					
Preguntas	Inf.Doc.1♂	Inf.Doc.2 ♀	Puntos coincidentes	Puntos distintos	Categorías Selectivas Resultantes
1 ¿Qué significa la igualdad de género en el contexto de la educación básica?	Dimensión de Derechos Humanos Dimensión epistemológica (el entrevistado confunde los conceptos de igualdad y equidad como sinónimos)	Dimensión Epistemológica (Diferencia entre igualdad y equidad)	Dimensión Epistemológica	Derechos Humanos	Dimensión de Derechos Humanos Dimensión Epistemológica
2 ¿Qué diferencia existe entre sexo y género?	Dimensión epistemológica	Dimensión epistemológica (sexo y género)	Todos	Ninguno	Dimensión epistemológica (sexo y género)
3 ¿Qué entiende por identidad sexual, orientación sexual e identidad de género?	Conceptos fundamentales sexo y género (El entrevistado supone que la identidad sexual se refiere al género. No tiene claro que la identidad sexual es con que sexo se identifica)	Diferencia entre identidad de género, orientación sexual e identidad sexual	Ninguno	Todos	Diferencia entre identidad de género, orientación sexual e identidad sexual
4 ¿Cómo vincula la igualdad de género con el desarrollo humano sostenible?	Dimensión jurídica para fortalecer el desarrollo humano sostenible (ODS 16,8,10) Dimensión Salud social para fortalecer el desarrollo humano sostenible (ODS 3) Dimensión Educativa para fortalecer el desarrollo humano sostenible (ODS 4) Dimensión política (ODS 16,17)	Derechos Humanos Fundamentales Socio diversidad (Igualdad Justicia social Educación Inclusiva Equidad Respeto por la diversidad)	Derechos Humanos	Socio diversidad	Derechos Humanos Dimensión Salud social Atención a la sociodiversidad Dimensión Educativa

5 ¿Es la igualdad de género relevante en el día a día de su aula?	Igualdad de género como estrategia pedagógica para la sana convivencia y la prevención. Dimensión Política Dimensión Axiológica (Relevancia formativa Prevención de estereotipos Prevención de violencia Prevención de bullying Formación en valores).	La igualdad de género como un tema fundamental desde la educación básica.	Ninguno	Igualdad de género como estrategia pedagógica Dimensión Política Dimensión Axiológica La igualdad de género como un tema fundamental	Igualdad de género como estrategia pedagógica (Dimensión Pedagógica) La igualdad de género como un tema fundamental desde la educación básica. (Dimensión curricular) Dimensión Política Dimensión Axiológica
6 ¿Cómo aborda la institución la igualdad de género?	Dimensión política Dimensión Formación Docente Dimensión Curricular Dimensión Jurídica Dimensión Salud (salud mental, protocolos de atención) (Políticas explícitas en algunas instituciones Capacitaciones externas a Docentes y Directivos Currículos inclusivos Ámbitos seguros).	Factores que propician o inhiben el éxito de la apropiación de la igualdad de género (Existen Manuales de Convivencia Proyectos transversales de educación integral de la sexualidad y construcción de la ciudadanía Ausencia de acciones prácticas y continuas)	Ninguno	Dimensión política Dimensión Formación Docente Dimensión Curricular Dimensión Jurídica Dimensión Salud (salud mental, protocolos de atención)	Dimensión política Dimensión Formación Docente Dimensión Curricular Dimensión Jurídica Dimensión Salud (salud mental, protocolos de atención)
7 ¿Ha recibido formación sobre igualdad de género?	Formación Docente Praxis educativa (ontológico, epistemológica, metodológica, axiológica, teleológico)	Formación docente permanente en igualdad de género. (Necesidad de una capacitación más	Formación docente	Praxis educativa	Formación Docente Praxis educativa (ontológico, epistemológica, metodológica, axiológica, teleológico)

	(Escasez de formación Ausencia de capacitación continua Necesidad de formación).	contextualizada y profunda)			
8 ¿Cómo integra la perspectiva de género en sus clases?	Pedagogía inclusiva como estrategia escolar diaria. Didáctica de la sexualidad para atender la igualdad de género Dimensión axiológica (Uso del lenguaje inclusivo de género Estrategias educativas centradas en la equidad de género Estrategias educativas en la formación de valores)	Acciones que integran la perspectiva de género en las clases (Lenguaje inclusivo Sin estereotipo de género Actividades inclusivas que visibilicen tanto a niños como a niñas)	Pedagogía Inclusiva Didáctica de la sexualidad	Dimensión axiológica	Pedagogía inclusiva como estrategia escolar diaria. (Dimensión pedagógica) Didáctica de la sexualidad para atender la igualdad de género (Didáctica de la sexualidad) Dimensión axiológica
9 ¿Cómo percibe la presencia de la perspectiva de género en el currículo oficial?	Dimensión enfoque de género Dimensión curricular Factores que afectan la implementación de la perspectiva de género (Ausencia de perspectiva de género Existencia de un Currículo oculto Transmisión de estereotipos Transmisión de prácticas sexistas Materiales insuficientes	Dimensión Curricular Dimensión Didáctica de la sexualidad Dimensión retorica de la perspectiva de género (menciona la necesidad de complementar el currículo con materiales inclusivos)	Dimensión Curricular	Didáctica de la sexualidad Dimensión enfoque de género	Dimensión enfoque de género Dimensión Curricular Didáctica de la sexualidad

	Contenidos y materiales no inclusivos Prácticas que no hacen visible la diversidad).				
10 ¿Ha implementado alguna estrategia para fomentar la igualdad de género?	Formación en igualdad de género dirigido a todos los actores institucionales Evaluación y monitoreo de las acciones implementadas en la igualdad de género Actores claves para implementar la igualdad de género (Implementación de talleres Implementación de diplomados Acompañamiento institucional continuo sobre igualdad de género Formación en igualdad de género a docentes, familias y estudiantes)	Estrategias didácticas que promuevan la igualdad de género (Juegos cooperativos Aprendizajes por proyectos grupales) Aprendizajes por simulaciones de roles	Ninguna	Formación en igualdad de género dirigido a todos los actores institucionales	Estrategias didácticas que promuevan la igualdad de género Formación en igualdad de género dirigido a todos los actores institucionales Evaluación y monitoreo de las acciones implementadas en la igualdad de género
11 ¿Cómo maneja situaciones de estereotipos o discriminación de género en el aula?	Protocolos de reporte y atención para la discriminación y violencia de género Formación de directivos docentes, docentes, personal de salud para el acompañamiento social Evaluación y monitoreo de los procesos de la	Estrategias pertinentes y oportunas para minimizar estereotipos y discriminación por género	Ninguno	Todos	Gestión institucional de la igualdad. Atención a los vacíos de sostenibilidad. Estrategias pertinentes y oportunas para minimizar estereotipos y discriminación por género

	aplicación de protocolos Activación de rutas Institucionales (Activación de rutas externas Acompañamiento social Lentitud de procesos Ausencia de seguimiento)				
12 ¿Cuáles son los principales desafíos para promover la igualdad de género?	Barreras socioculturales y familiares Herencia sociocultural como factor inhibidor del éxito del aprendizaje de la igualdad de género Ausencia de recursos de aprendizaje para la igualdad de género Actitudes de rechazo de los actores sociales a la implementación de la igualdad de género	Necesidad de involucrar a las familias Capacitación a los docentes.	Ninguno	Todos	Condiciones culturales como obstáculo para la equidad educativa. Necesidad de involucrar a las familias Capacitación a los docentes.
13 ¿Ha observado cómo las percepciones de género afectan las relaciones interpersonales?	Atención a la desigualdad estructural como factor limitante del cambio cultural. Freno cultural. Base invisible Roles rígidos Poder asimétrico Acción colectiva	Las percepciones de género de afectan las relaciones interpersonales (Preferencia por jugar con el mismo sexo Exclusión de niñas en ciertos juegos).	Ninguna	Todos	Atención a la desigualdad estructural como factor limitante del cambio cultural.
14 ¿Cómo inciden las dinámicas de género en la participación y el rendimiento académico?	Estereotipos influyen en una participación desigual y estigmatizada de niños y niñas	Influencia del rendimiento académico según género Expectativas y creencias	Estereotipos influyen en una participación desigual y estigmatizada de niños y niñas	Expectativas y creencias Acceso a oportunidades STEAM	Estereotipos influyen en una participación desigual y estigmatizada de niños y niñas

	(Estereotipo limita la participación de niñas en áreas STEAM Estereotipos estigmatizan la inclinación por el arte de los niños)	Acceso a oportunidades STEAM Identidad y autoestima		Identidad y autoestima	Influencia del rendimiento académico según género Expectativas y creencias Acceso a oportunidades STEAM Identidad y autoestima
15 ¿Cómo influyen los factores socioeconómicos en la igualdad de género?	Poco acceso a la educación impide la información a la igualdad de genero Creencias culturales que priorizan roles tradicionales (Interrelación entre pobreza y persistencia de estereotipos de género)	Factores socioeconómicos inhiben la igualdad de género	Ninguno	Todos	**Factores culturales** Necesidad de transformación cultural para una convivencia equitativa. **Factores socioeconómicos** inhiben la igualdad de género
16 ¿Qué sugerencias tendría para fomentar la igualdad de género?	Atención de la desigualdad de oportunidades como factor del rendimiento diferenciado.	Integración de la igualdad de género en todas las áreas educativas y actores sociales especializados (Formación docente en género. Inclusión de materiales educativos representativos Proyectos transversales de igualdad)	Ninguno	Todas	**Atención de la desigualdad de oportunidades** como factor del rendimiento diferenciado. **Integración de la igualdad de género** en todas las áreas educativas y actores sociales especializados
17 ¿Qué recursos serían necesarios para abordar la igualdad de género?	Transformación institucional a partir de la gestión formativa. Dimensión talento humano sostenible Dimensión de producción de recursos para el aprendizaje Dimensión apoyo psicosocial	Recursos para el aprendizaje a fin de abordar la igualdad de género (Capacitación continua para docentes. Recursos necesarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la igualdad de género)	Dimensión de producción de recursos para el aprendizaje	Dimensión curricular Dimensión talento humano sostenible Dimensión apoyo psicosocial Dimensión metodológica	**Dimensión curricular** Transformación institucional a partir de la gestión formativa. Recursos para el aprendizaje a fin de abordar la igualdad de género Dimensión talento humano sostenible

	Dimensión metodológica				Dimensión apoyo psicosocial Dimensión metodológica
18 ¿Cómo visualiza una institución que promueve la equidad y el respeto a la diversidad de género?	Estructura de apoyo integral para la equidad de género. Dimensión social Dimensión de liderazgo en igualdad de género Dimensión epistemológica	Institución como un modelo de inclusión social y equidad de género y respeto a la diversidad. (Espacio inclusivo Espacio seguro para todos. Formación de ciudadanos respetuosos Formación de ciudadanos críticos.)	Estructura de apoyo integral para la equidad de género.	Institución como un modelo de inclusión social Respeto a la diversidad. Dimensión social Dimensión de liderazgo en igualdad de género Dimensión epistemológica	Estructura de apoyo integral para la equidad de género. Institución como un modelo de inclusión social y equidad de género y respeto a la diversidad. Dimensión social Dimensión de liderazgo en igualdad de género Dimensión epistemológica

[Triangulación de las categorías selectivas que surgieron de las entrevistas a Estudiantes]

Triangulación de las categorías selectivas que surgieron de las entrevistas a Estudiantes					
Preguntas	Inf.Est.1♂	Inf.Est.2♀	Puntos coincidentes	Puntos diferentes	Categorías Selectivas Resultantes
1 ¿Qué entiendes por igualdad de género?	Atributos definitorios de la igualdad de género Aprendizaje interactivo convivencial (Se confunde el concepto de igualdad de género con equidad de género, La estudiante conceptualiza la igualdad como equidad de derechos y oportunidades; evidencia una internalización de valores éticos más que una comprensión teórica, reflejando apropiación práctica del concepto.)	Dimensión jurídica Dimensión epistemológica (La respuesta refleja una noción de igualdad fundamentada en derechos humanos y en el respeto a la diversidad; aunque conceptual, la visión se orienta hacia la práctica social cotidiana, Le faltó considerar la discriminación)	Ninguno	Atributos definitorios de la igualdad de género Aprendizaje interactivo convivencial. Dimensión jurídica Dimensión epistemológica	Atributos definitorios de la igualdad de género Aprendizaje interactivo convivencial Dimensión jurídica Dimensión epistemológica
2 ¿Qué diferencia existe entre sexo y género?	Dimensión epistemológica Dimensión social (Como investigador me sorprende que una adolescente tenga tan claro los conceptos de sexo y género)	Dimensión epistemológica	Ambos reconocen que sexo y género son conceptos diferentes.	Dimensión social	Dimensión epistemológica Dimensión social
3 ¿Qué entiende por identidad sexual, orientación sexual e identidad de género?	Dimensión epistemológica (Evidencia comprensión madura y conceptual; la estudiante reconoce interrelaciones sin confundir categorías, demostrando alfabetización conceptual avanzada)	Dimensión epistemológica	Claridad de conceptos relacionados con la diversidad sexual y de género.	Ninguno.	Dimensión epistemológica
4 ¿Qué significa la igualdad de género en el contexto de la educación básica?	Dimensión educativa Dimensión teleológica Dimensión social (Participación equitativa	Dimensión educativa Dimensión teleológica Dimensión social	Dimensión educativa Dimensión teleológica Dimensión social	Ninguno	Dimensión educativa Dimensión teleológica Dimensión social

	Fortalecimiento de la justicia social Aporte de hombres y mujeres al bienestar colectivo)	(cimiento para una educación de calidad, cimiento para construir una sociedad más justa)			
5 ¿Consideras que en tu colegio se promueve la igualdad de género?	Cultura escolar basada en los principios de la igualdad de género	Dimensión epistemológica Dimensión axiológica Dimensión teleológica	Percepción de acciones orientadas a fomentar la igualdad de género.	Dimensión cultural escolar Dimensión teleológica.	Dimensión cultural escolar (Cultura escolar basada en los principios de la igualdad de género) Dimensión epistemológica Dimensión axiológica Dimensión teleológica (Percepción de acciones orientadas a fomentar la igualdad de género)
6 ¿Qué acciones conoces en tu institución que promuevan la igualdad de género?	Acciones institucionales para fortalecer la igualdad de género (Charlas Campañas Actividades colaborativas Prevención de violencia Acciones para reflexionar acerca de la equidad de género con los estudiantes)	Acciones pedagógicas como práctica de igualdad de género (Campañas, Charlas, proyectos para promover respeto no violencia y la cooperación)	Ninguno	Acciones institucionales para fortalecer la igualdad de género Acciones pedagógicas como práctica de igualdad de género	Acciones institucionales para fortalecer la igualdad de género Acciones pedagógicas como práctica de igualdad de género
7 ¿Cómo se manejan los casos de discriminación o acoso por género en la institución?	Estrategias para atender casos de discriminación o acoso relacionado con el género (Comunicación a docentes Comunicación a coordinadores Acompañamiento y orientación a través la mediación y el diálogo)	Dimensión metodológica para atender casos de acoso por género Dimensión jurídica	Existencia de mecanismos para atender situaciones de discriminación.	Estrategias institucionales Dimensión metodológica Dimensión jurídica.	Dimensión curricular Estrategias institucionales para atender casos de discriminación o acoso relacionados con el género Dimensión gerencial (atención de casos de acoso por género) metodológica Dimensión jurídica

8 ¿Percibes diferencias en el trato hacia niños y niñas dentro del colegio?	Praxis docente diferencial entre los niños y niñas (Desigualdad e iniquidad de género Prácticas docentes diferenciadas para niños)	Dimensión ontológica (La realidad depende del contexto. Existe un trato diferencial entre niños y niñas)	Reconocimiento de diferencias en el trato asociadas al género	Praxis docente diferencial Hace énfasis En el contexto sociocultural	Praxis docente diferencial en el trato hacia niños y niñas. Atención del trato hacia niños y niñas depende del contexto sociocultural
9 ¿Qué piensas sobre los estereotipos de género?	Consecuencias del uso de estereotipo de género Formación crítica para desmontar imaginarios de género.	Dimensión epistemológica (aclarar la influencia negativa de los estereotipos de género) Dimensión educativa	Reconocen efectos negativos de los estereotipos de género.	Consecuencias de los estereotipos Formación crítica para desmontar imaginarios de género.	Consecuencias de los estereotipos de género. Formación crítica para desmontar imaginarios de género.
10 ¿Cómo influyen los estereotipos de género en la convivencia entre compañeros?	Dimensión sociocultural (Convivencia afectada por patrones socioculturales de género)	Influencia de los estereotipos de género en la convivencia	Los estereotipos afectan las relaciones y la convivencia escolar.	Dimensión sociocultural Influencia en la convivencia.	Dimensión sociocultural (Convivencia afectada por patrones socioculturales de género)
11 ¿Crees que hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades en las actividades escolares?	Obstáculos que afectan las oportunidades para participar en clases o actividades	Dimensión jurídica (no se cumple la igualdad de género)	Reconocimiento de oportunidades diferenciadas en algunos contextos escolares.	Obstáculos para la participación Dimensión jurídica.	Obstáculos que afectan las oportunidades de participación en actividades escolares. Dimensión jurídica (no se cumple la igualdad de género)
12 ¿Qué papel crees que tienen los docentes en la promoción de la igualdad de género?	Rol del docente como agente promotor de la igualdad de género	Utilizar el enfoque de igualdad de género Dimensión teleológica (tener como fines de la educación la apropiación de la igualdad de género) Dimensión retórica (referido al discurso y lenguaje de género) Dimensión axiológica (valores, igualdad, justicia)	Reconocimiento del docente como actor fundamental en la promoción de la igualdad.	Enfoque de igualdad de género Dimensiones teleológica, retórica y axiológica.	Rol del docente como promotor de la igualdad de género. Rol del docente como guía para la apropiación de la igualdad de género Rol del docente como formador de valores y actitudes vinculadas con la igualdad de género

13 ¿Los contenidos escolares reflejan la igualdad de género?	Ausencia de contenidos escolares que reflejen la igualdad de género Ausencia del uso de lenguaje de género Disminución del protagonismo de la mujer en diferentes contextos	Dimensión curricular (invisibilización de la mujer, uso de ejemplos que fortalecen estereotipos que niegan la igualdad de género)	Reconocimiento de ausencia de elementos curriculares asociados a la igualdad de género.	Ausencia del uso del lenguaje inclusivo Disminución del protagonismo de la mujer	**Dimensión curricular** (Ausencia de contenidos escolares que reflejen la igualdad de género) **Dimensión retórica** Ausencia del uso de lenguaje inclusivo de género **Dimensión política** Disminución del protagonismo de la mujer en diferentes contextos
14 ¿Qué actividades podrían realizarse para fortalecer la igualdad de género en tu institución?	Actividades para la promoción de la igualdad de género **Estrategias participativas para la promoción de la igualdad** (Talleres, Charlas, Debates, Actividades artísticas, Jornadas pedagógicas) **Consideración del respeto** **Atención a la diversidad** **Fomento de la equidad de género**	Estrategias que fortalecen la igualdad de género en la institución (Talleres, Campañas, Debate, Dramatizaciones, Campañas) **Actividades que promueven la empatía, respeto y la participación equitativa.**	Reconocen la necesidad de implementar actividades para fortalecer la igualdad de género.	Ninguna	Actividades para fortalecer la igualdad de género en la institución. Estrategias participativas para la promoción de la igualdad Estrategias que fortalecen la igualdad de género en la institución **Consideración del respeto** **Atención a la diversidad** **Fomento de la equidad de género (igualdad de oportunidades para la igualdad de género)**

15 ¿Cómo imaginas tu colegio si se viviera plenamente la igualdad de género?	Cultura escolar que evidencia la praxis educativa en igualdad de género (No discriminación, Valoración de todas las voces, sin distinguir género, Actitud de respeto, Actitud de cooperación, Ausencia de prejuicios, Presencia de la igualdad de oportunidades) Dimensión axiológica Dimensión gerencial educativa	Dimensión epistemológica (Respeto, Sin discriminación, Sin prejuicios, Convivencia, equitativa de hombres y mujeres). Dimensión axiológica Dimensión gerencial educativa	Visión de una institución basada en el respeto, la equidad y la inclusión. Dimensión axiológica Dimensión gerencial educativa	Cultura escolar Dimensión epistemológica.	Cultura escolar que evidencia la praxis educativa en igualdad de género. Dimensión axiológica Dimensión gerencial educativa

[Triangulación de la información suministrada por: Docentes, Estudiantes, Directivos e Investigador]

Triangulación de la información suministrada por: Docentes, Estudiantes, Directivos e Investigador					
Preguntas	**Informantes Docentes**	**Informantes Estudiantes**	**Informantes Directivos**	**Investigador**	**Categorías Selectivas Resultantes**
1 ¿Qué significa la igualdad de género en el contexto de la educación básica?	Dimensión Epistemológica Dimensión Derechos Humanos	Dimensión Epistemológica (Atributos definitorios de la igualdad de género) Dimensión jurídica	Dimensión epistemológica Dimensión Derechos Humanos	Dimensión epistemológica* Dimensión Derechos Humanos Dimensión Social Dimensión Ontológica Dimensión Axiológica	**Dimensión epistemológica** **Dimensión Derechos Humanos** **Dimensión Social** **Dimensión Ontológica** **Dimensión Axiológica**
2 ¿Qué diferencia existe entre sexo y género?	Dimensión epistemológica	Dimensión epistemológica Dimensión social	Dimensión epistemológica	Dimensión epistemológica	**Dimensión epistemológica** **Dimensión social**
3 ¿Qué entiende por identidad sexual, orientación sexual e identidad de género?	Dimensión epistemológica	Dimensión epistemológica	Dimensión epistemológica	Dimensión epistemológica Dimensión cultura escolar	**Dimensión epistemológica** **Dimensión cultura escolar**
4 ¿Cómo vincula la igualdad de género con el desarrollo humano sostenible?	Dimensión Educativa Dimensión Salud Social Dimensión Derechos Humanos Dimensión Sociodiversidad	Dimensión educativa Dimensión social Dimensión teleológica	Dimensión Género y sostenibilidad	Dimensión Educativa Dimensión social Dimensión Derechos Humanos Dimensión Género y sostenibilidad	**Dimensión Educativa** **Dimensión social** **Dimensión Derechos Humanos** **Dimensión teleológica** **Dimensión Sociodiversidad** **Dimensión Género y sostenibilidad**

5 ¿Es la igualdad de género relevante en el día a día de su aula?	Dimensión Estrategia pedagógica Dimensión política Dimensión axiológica	No aplica	No aplica	Dimensión Estrategia pedagógica Dimensión Curricular Dimensión política Dimensión axiológica	**Dimensión Estrategia pedagógica** **Dimensión Curricular** **Dimensión política** **Dimensión axiológica**
6 ¿Cómo aborda la institución la igualdad de género?	Dimensión política Dimensión curricular Dimensión jurídica Dimensión Formación docente Dimensión salud	Dimensión política Dimensión curricular	Dimensión política Dimensión curricular	Dimensión política Dimensión curricular Dimensión Gerencial Dimensión aprendizaje	**Dimensión política** **Dimensión curricular** **Dimensión Gerencial** **Dimensión aprendizaje** **Dimensión jurídica** **Dimensión Formación docente** **Dimensión salud**
7 ¿Ha recibido formación sobre igualdad de género?	Dimensión Formación docente Dimensión praxis educativa	No aplica	Dimensión Formación docente	Dimensión Formación docente Dimensión praxis educativa	**Dimensión Formación docente** **Dimensión praxis educativa**
8 ¿Cómo integra la perspectiva de género en sus clases?	Dimensión Pedagogía inclusiva Dimensión didáctica de la sexualidad	No aplica	Dimensión Gerencial	Dimensión Pedagogía inclusiva Dimensión perspectiva de género Dimensión retórica Dimensión equidad de género	**Dimensión Pedagogía inclusiva** **Dimensión Gerencial** **Dimensión perspectiva de género** **Dimensión retórica** **Dimensión equidad de género** **Dimensión didáctica de la sexualidad**
9 ¿Cómo percibe la presencia de la perspectiva de género en el currículo oficial?	Dimensión Enfoque de género Dimensión curricular	Dimensión Enfoque de género Dimensión curricular	Dimensión Enfoque de género (equidad e inclusión) Dimensión curricular	Dimensión curricular	**Dimensión Enfoque de género** **Dimensión curricular**

				Existe una brecha entre las orientaciones curriculares formales y la materialización efectiva de la perspectiva de género en los contenidos escolares.	
10 ¿Ha implementado alguna estrategia para fomentar la igualdad de género?	Dimensión estrategias didácticas Dimensión Formación docente	Dimensión estrategias para fortalecer la igualdad de género	Dimensión gerencial y transformación educativa	Dimensión estrategias didácticas Dimensión integración de escuela, familia y comunidad	**Dimensión estrategias didácticas** **Dimensión Formación docente** **Dimensión gerencial y transformación educativa** **Dimensión integración de escuela, familia y comunidad**
11 ¿Cómo maneja situaciones de estereotipos o discriminación de género en el aula?	Dimensión Gestión institucional Dimensión protocolos de atención	Dimensión Gestión institucional Dimensión protocolos de atención	Dimensión Gestión institucional Dimensión protocolos de atención	Dimensión protocolos de atención Dimensión evaluación y monitoreo de situaciones de discriminación de genero Dimensión cultura escolar de género Dimensión prevención y atención integral frente a la discriminación y violencia de género	**Dimensión protocolos de atención** **Dimensión evaluación y monitoreo de situaciones de discriminación de genero** **Dimensión cultura escolar de género** **Dimensión prevención y atención integral frente a la discriminación y violencia de género**
12 ¿Cuáles son los principales desafíos para promover la igualdad de género?	Dimensión Barreras socioculturales Dimensión Barreras familiares		Dimensión Barreras socioculturales Dimensión Barreras económicos	Dimensión Barreras socioculturales	**Barreras socioculturales** **Dimensión Barreras familiares** **Dimensión Barreras económicos**

		Dimensión Formación del docente como promotor de la igualdad de género	Dimensión Barreras institucionales		**Barreras institucionales** **Dimensión Formación del docente como promotor de la igualdad de género**
13 ¿Ha observado cómo las percepciones de género afectan las relaciones interpersonales ?	Dimensión Desigualdad estructural Dimensión Relaciones sociales	Dimensión Barreras socioculturales	Dimensión Barreras socioculturales Dimensión Barreras Educativas	Dimensión Desigualdad estructural Dimensión aprendizaje	**Dimensión Desigualdad estructural** **Dimensión Barreras socioculturales** **Dimensión Relaciones sociales** **Dimensión aprendizaje** **Dimensión Barreras Educativas**
14 ¿Cómo influyen los factores socioeconómicos en la igualdad de género?	Dimensión Factores Socioeconómicos-Socioculturales	Dimensión factores Socioeconómicos-Educativas	Dimensión Factores Socioeconómicos-Educativo	Dimensión Factores Socioeconómicos-Educativo Dimensión Factores Socioeconómicos-desigualdad de género	**Dimensión Factores Socioeconómicos-Socioculturales** **Dimensión Factores Socioeconómicos-Educativo** **Dimensión Factores Socioeconómicos-desigualdad de género**
15 ¿Qué sugerencias tendría para fomentar la igualdad de género?	Dimensión Integración de la igualdad de género en todas las áreas educativas	Dimensión para la promoción e Implementación de la igualdad de género	Dimensión promoción de una Cultura escolar con enfoque de género	Dimensión asunción de la responsabilidad colectiva de la	**Dimensión Integración de la igualdad de género en todas las áreas educativas.** **Dimensión para la promoción e Implementación de la igualdad de género** **Dimensión promoción de una Cultura escolar con enfoque de género** **Dimensión asunción de la responsabilidad**

				igualdad de género mediante el proyecto educativo institucional.	**colectiva de la igualdad de género mediante el proyecto educativo institucional.**
16 ¿Qué recursos serían necesarios para abordar la igualdad de género?	Dimensión Talento humano Dimensión apoyo psicosocial Dimensión Recursos para el aprendizaje Dimensión Económica Dimensión curricular	No aplica	Dimensión Talento humano Dimensión apoyo psicosocial Dimensión Recursos para el aprendizaje Dimensión Económica Dimensión curricular	Dimensión Talento humano Dimensión apoyo psicosocial Dimensión Recursos para el aprendizaje Dimensión Económica Dimensión curricular	**Dimensión Talento humano** **Dimensión apoyo psicosocial** **Dimensión Recursos para el aprendizaje** **Dimensión Económica** **Dimensión curricular**
17 ¿Cómo visualiza una institución que promueve la equidad y el respeto a la diversidad de género?	Dimensión Institución inclusiva Dimensión Institución con liderazgo en igualdad de género Dimensión Institución respetuosa de la diversidad de género	Dimensión Institución respetuosa de la diversidad de género	Dimensión Igualdad de género como motor de transformación social	Dimensión Institución comprometida con la igualdad de género centrada en la inclusión, participación democrática y el reconocimiento de la diversidad como valor educativo.	**Dimensión Institución inclusiva** **Dimensión Institución con liderazgo en igualdad de género** **Dimensión Institución respetuosa de la diversidad de género.** **Dimensión Igualdad de género como motor de transformación social.** **Dimensión Institución comprometida con la igualdad de género centrada en la inclusión, participación democrática y el reconocimiento de la diversidad como valor educativo**

ANEXO A-4

ORIENTACIONES CURRICULARES

Figura 8. Ruta curricular para fortalecer la igualdad de género en educación básica



Fuente: Elaboración propia del autor, a partir de las orientaciones curriculares emergentes, el proceso de codificación selectiva y la integración de categorías relacionadas con formación ética y ciudadana, participación estudiantil, diálogo escolar, valoración de la diversidad, dimensión curricular, formación docente y estrategias institucionales de atención y prevención.

Tabla 16

Orientaciones curriculares para fortalecer la igualdad de género en educación básica

Principio curricular	Orientación central	Acciones sugeridas	Resultado esperado
Transversalización curricular de la igualdad de género	Incorporar la igualdad de género en todas las áreas, niveles y proyectos pedagógicos institucionales.	Integrar contenidos de igualdad de género en planes de área y aula; revisar currículos para eliminar estereotipos; incluir referentes históricos, científicos y culturales de mujeres y grupos invisibilizados; promover actividades interdisciplinarias; usar TIC, TAC y TEP con sentido pedagógico.	La igualdad de género deja de ser una temática ocasional y se convierte en eje estructurante del currículo escolar.
Formación ética y ciudadana para la equidad	Fortalecer valores asociados al respeto, la dignidad humana, la reciprocidad, la justicia social y la igualdad de oportunidades.	Desarrollar reflexión crítica sobre roles y estereotipos; promover proyectos de convivencia; reconocer derechos humanos con énfasis en derechos de las mujeres; aplicar metodologías basadas en empatía, corresponsabilidad y resolución pacífica de conflictos.	Estudiantes con capacidades para cuestionar prácticas discriminatorias y promover relaciones equitativas centradas en el respeto.
Participación estudiantil inclusiva	Garantizar condiciones equitativas para la participación de todos los estudiantes.	Promover participación en gobierno escolar; garantizar liderazgos estudiantiles; crear mecanismos de expresión libre y segura; incorporar perspectiva de género en proyectos de participación escolar.	Mayor participación democrática, liderazgo estudiantil y expresión segura de las voces de niñas, niños y adolescentes.
Diálogo escolar y valoración de la diversidad	Promover el diálogo como mediación pedagógica para reconocer diferencias y prevenir discriminaciones.	Desarrollar círculos de diálogo, debates, foros y actividades colaborativas; fortalecer escucha activa; trabajar respeto por las diferencias; prevenir burlas, exclusiones y estigmatizaciones.	Ambientes escolares más respetuosos, abiertos al reconocimiento de la diversidad y al trato digno.
Formación docente en igualdad de género	Fortalecer competencias conceptuales, pedagógicas, comunicativas, socioemocionales y metodológicas del profesorado.	Diseñar planes institucionales de formación docente; fortalecer conocimientos sobre género, derechos humanos y educación inclusiva; capacitar en estrategias didácticas libres de sesgos; promover comunidades de aprendizaje docente.	Docentes con mejores herramientas para incorporar la igualdad de género en sus prácticas educativas.
Vinculación de las familias y la comunidad	Articular escuela, familia y comunidad para evitar mensajes contradictorios sobre género.	Desarrollar escuelas de familias; implementar sensibilización comunitaria; promover diálogo sobre crianza equitativa; fortalecer alianzas con organizaciones e instituciones públicas.	Mayor coherencia entre los mensajes formativos de la escuela, la familia y la comunidad.
Prevención y atención integral de violencias basadas en género	Prevenir, identificar y atender situaciones de violencia, discriminación o exclusión asociadas al género.	Fortalecer rutas de atención; diseñar protocolos pedagógicos; sensibilizar sobre violencias simbólicas y escolares; garantizar atención oportuna, confidencial y restaurativa.	Ambientes escolares más seguros, protectores y respetuosos de la dignidad de los estudiantes.
Evaluación, seguimiento y mejora institucional	Monitorear la incorporación real del enfoque de igualdad de género en la vida escolar.	Definir indicadores de seguimiento; revisar planes de aula, proyectos y manual de convivencia; evaluar acciones institucionales; retroalimentar prácticas pedagógicas y convivenciales.	Mejoramiento continuo de la apropiación curricular, pedagógica e institucional de la igualdad de género.

Nota. Elaborado por el autor a partir de las orientaciones curriculares emergentes, las categorías selectivas y los principios derivados del análisis de la investigación

La tabla anterior permite observar que las orientaciones curriculares no se limitan a la inclusión de contenidos sobre igualdad de género en los planes de área. Por el contrario, constituyen una ruta integral que articula currículo, formación ética, participación estudiantil, formación docente, diálogo escolar, familia, comunidad, prevención de violencias y evaluación institucional. En consecuencia, la igualdad de género se configura como un eje transversal que debe permear la cultura escolar, la enseñanza, la convivencia, la gestión institucional y la corresponsabilidad de la comunidad educativa

ANEXO A-5

MODELO ECOLÓGICO DE PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA FORTALECER LA IGUALDAD DE GÉNERO

Figura 11. Modelo ecológico de propuestas educativas para fortalecer la igualdad de género



Fuente: Elaboración propia del autor, a partir de la Teoría Ecológica de los Sistemas de Bronfenbrenner (1979), las categorías selectivas emergentes y las propuestas educativas por instancias institucionales construidas en la investigación.

Tabla 17. Propuestas educativas por instancias institucionales para fortalecer la igualdad de género

Nivel ecológico	Instancia / actor	Propuesta educativa central	Finalidad esperada
Macrosistema	**Ministerio de Educación Nacional de Colombia**	Actualizar orientaciones pedagógicas nacionales para incorporar de manera obligatoria el enfoque de igualdad de género con perspectiva coeducativa transversal en la educación básica.	Garantizar lineamientos nacionales claros para que la igualdad de género no dependa de iniciativas aisladas.
Exosistema	**Secretarías de Educación**	Diseñar programas de acompañamiento, formación y seguimiento a instituciones educativas sobre igualdad de género, convivencia, derechos humanos y prevención de violencias.	Asegurar apoyo técnico, formación permanente y monitoreo institucional del enfoque de género.
Mesosistema	**Institución educativa**	Incorporar la igualdad de género en el PEI, Manual de Convivencia, planes de área, proyectos transversales, rutas de atención y planes de mejoramiento institucional.	Institucionalizar la igualdad de género como eje curricular, convivencial, pedagógico y de gestión.
Microsistema escolar	**Directivos-docentes**	Liderar procesos de formación, seguimiento, acompañamiento docente, revisión curricular y fortalecimiento de rutas de atención.	Garantizar liderazgo institucional, sostenibilidad y coherencia entre discurso, norma y práctica escolar.
Microsistema de aula	**Docentes**	Desarrollar estrategias pedagógicas activas, críticas y participativas, como foros, mesas de trabajo, dilemas morales, proyectos de aula y guías didácticas coeducativas.	Pasar de acciones reactivas a prácticas pedagógicas planificadas, continuas y libres de estereotipos.
Microsistema estudiantil	**Estudiantes**	Fortalecer la participación estudiantil, el liderazgo, la expresión segura, la convivencia democrática y la corresponsabilidad frente al respeto por la diversidad.	Reconocer a niñas, niños y adolescentes como sujetos activos en la construcción de igualdad de género.
Microsistema familiar	**Familias**	Implementar escuelas de familia, diálogos formativos y procesos de sensibilización sobre crianza equitativa, derechos humanos, estereotipos y convivencia.	Reducir contradicciones entre escuela y familia, y cuestionar patrones familiares tradicionales que reproducen desigualdad.
Comunidad ampliada	**Comunidad y aliados externos**	Establecer alianzas con universidades, entidades públicas, organizaciones sociales y organismos especializados en derechos humanos e igualdad de género.	Fortalecer redes de apoyo, formación, acompañamiento y sostenibilidad comunitaria del enfoque de igualdad de género.

La tabla anterior permite comprender que las propuestas educativas no se limitan al ámbito interno de la escuela, sino que requieren una articulación ecológica entre políticas nacionales, acompañamiento territorial, gestión institucional, prácticas docentes, participación estudiantil, corresponsabilidad familiar y apoyo comunitario. Desde esta perspectiva, la igualdad de género en la educación básica se fortalece cuando cada nivel del sistema educativo asume responsabilidades concretas, coordinadas y sostenidas en el tiempo.

CURRICULUM VITAE

Hernán Giraldo Salas, identificado con cédula de ciudadanía N.º 8.772.331 expedida en Soledad, Atlántico (Colombia). Nació en Barranquilla, Atlántico, el 18 de marzo de 1971. Es Administrador Público egresado de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) de Colombia y Magíster en Gerencia de Recursos Humanos por la Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín (URBE) de Venezuela. Cuenta con una sólida trayectoria profesional de más de veinticinco años en el ámbito educativo, desempeñándose como docente en instituciones del sector público y privado. En la actualidad ejerce funciones como docente adscrito a la Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla y se desempeña como Docente-Coordinador de la jornada nocturna de la Institución Educativa Distrital Inmaculada Concepción, cargo que ha ejercido durante los últimos cuatro años. Su labor profesional se ha caracterizado por un firme compromiso con el desarrollo social y comunitario, destacándose como líder social en comunidades vulnerables con una destacada labor social desarrollada durante más de dos décadas, promoviendo iniciativas orientadas al fortalecimiento de la participación ciudadana, la inclusión social y el mejoramiento de las condiciones educativas de poblaciones en situación de vulnerabilidad. En el ámbito académico e investigativo, ha participado en procesos de producción y divulgación científica. Entre sus publicaciones se destaca un artículo en la Revista *Sinopsis*, Volumen N.º 26 (2026), publicación científica en formato digital de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Sus líneas de interés investigativo se centran en la educación, la gerencia educativa, la formación ciudadana, la igualdad de género, la inclusión educativa y el desarrollo humano, áreas desde las cuales contribuye a la generación de conocimiento y al fortalecimiento de prácticas educativas orientadas a la construcción de sociedades más equitativas e inclusivas.