

**LAS HERRAMIENTAS WEB 2.0 COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA LA INTERPRETACIÓN DE LAS
REPRESENTACIONES DE LOS ROLES DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DEL COLEGIO
RURAL QUIBA ALTA - IED**

Sandra Lucía Caldas Pineda, Lizeth Yubelly Herrera Ramos, Juan Guillermo Silva Rodríguez



Maestría en educación, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2022

**Las herramientas web 2.0 como recurso pedagógico para la interpretación
de las representaciones de los roles de género en estudiantes de quinto grado del**

Colegio Rural Quiba Alta - IED

Sandra Lucía Caldas Pineda, Lizeth Yubelly Herrera Ramos, Juan Guillermo Silva Rodríguez

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

Mg. Gerardo Martínez Salamanca, director de trabajo de grado



Maestría en educación, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2022

DEDICATORIA

A los niños y las niñas del Colegio Rural Quiba Alta, que mantienen la alegría, la valentía y la imaginación intacta, aun cuando la realidad es cruel, siendo verdaderos maestros de vida.

AGRADECIMIENTOS

A cada uno de los docentes que nos dedicaron parte de su tiempo dejando en nosotros un sinnúmero de aprendizajes, pero a él, el Dr. Jackson Martínez, nuestros más sinceros agradecimientos, sus palabras calaron de manera profunda en nosotros, al punto de volverlas una realidad en este ciclo que cumplimos con profunda severidad: *“Investigar implica paciencia y soledad, muchachos, mucha soledad”*.

A nuestro tutor y asesor, profesor Gerardo Martínez Salamanca, decir gracias es minúsculo ante su dedicación, cariño y profundo respeto por nuestras ideas; su labor de guía abrió un camino transitable y académicamente empático; nos asombra su rigor como docente, pero más allá su donde *ser humano*; hoy lo aprendido y ese calor que emanan seres como el profesor Gerardo nos cobijan en este camino que ya no solo comienza, sino que se rehace con intención de enseñarnos a diario que el respeto y el amor es la mejor manera para educar, para *convivir*. La premisa desde ahora y para siempre es ser *amables*.

Liz: A José, Edith, Laura, Yisel y Antonio, gracias porque desde cada uno de los roles que tienen en mi vida, sentí su motivación y apoyo de múltiples formas. Su amor hizo para mí realidad este proyecto.

Juan: Madre mía, siempre para ti cada uno de mis pasos, sin embargo, hoy este esfuerzo va directo al cielo: Eliza las estrellas todos los días me recordaron nuestra promesa, no paré de estudiar, y aquí está el título que tanto anhelamos. A mis hijos, cada respiro de vida se va con ustedes, Juanita, Gael, soñar es el primer paso para lograr lo que nos proponemos allá en el alma. Y tú, Paola, gracias por tu infinita

paciencia, solo los dos sabemos cuánto nos costó cerrar este ciclo, eres mi “*Merceditas*”, los tiempos de lectura y escritura son, por siempre, los mejores regalos que me diste.

Recuerden: En los libros estoy.

Sandra: Esperanza, madre bella, gracias infinitas por tu fuerza y valentía, sin ti, este gran paso no hubiera sido posible. ¡Gracias por creer siempre en mí! A José, Felipe y Daniel millones de gracias por su apoyo incondicional y amor. Jessi y Manu, gracias por su inestimable ayuda y sobre todo por su amistad incondicional.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	10
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	12
1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.2 JUSTIFICACIÓN	19
1.3 OBJETIVOS	22
1.3.1 <i>Objetivo General</i>	22
1.3.2 <i>Objetivos Específicos</i>	22
1.4 ANTECEDENTES	23
2. BASES CONCEPTUALES, TEÓRICAS Y LEGALES.....	27
2.1. MARCO CONCEPTUAL.....	27
2.1.1. <i>Herramientas web 2.0</i>	27
2.1.2. <i>Representaciones de los Roles de Género</i>	31
2.2. MARCO TEÓRICO	39
2.2.1. <i>Fundamento teórico sobre género y roles de género</i>	39
2.2.2. <i>Fundamentos pedagógicos</i>	46
2.3. MARCO LEGAL.....	52
3. METODOLOGÍA	60
3.1. RUTA METODOLÓGICA	60
3.2. POBLACIÓN	63
3.3. ENCUENTRO CON EL FENÓMENO.....	66
3.4. INSTRUMENTO: ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA	68
3.5. RECOLECCIÓN DE DATOS	70

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA VIVIDA	73
4.1. CATEGORÍA SER.....	74
4.2. CATEGORÍA OTREDAD.....	77
4.3. CATEGORÍA GÉNERO	80
4.4 CATEGORÍA HERRAMIENTA WEB	84
4.5. RED HOLÍSTICA.....	86
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	89
5.1 DISCUSIÓN	89
5.2 CONCLUSIONES	93
REFERENCIAS	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 La galleta de género.....	35
Figura 2 Ruta metodológica.....	63
Figura 3 Ubicación geográfica del Colegio Rural Quiba Alta IED	64
Figura 4 Videoblog ¿Y tú qué opinas?.....	67
Figura 5 Interacción con las herramientas web 2.0.....	68
Figura 6 Los existenciales en la entrevista a profundidad	70
Figura 7 Red Categoría Ser.....	76
Figura 8 Red Categoría Otredad	80
Figura 9 Red Categoría Género.....	81
Figura 10 Red Categoría Herramienta Web.....	85
Figura 11 Red Holística	88

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Fases del diseño metodológico adaptadas a la investigación.....	62
----------------	---	----

RESUMEN

El presente proyecto surge por la necesidad de observar cómo los roles de género son constructores de subjetividad, y por tanto, pueden ser discriminatorios si están vinculados con estereotipos que condicionan los sentires y las vivencias tanto de hombres como de mujeres, en este sentido, tiene por objetivo comprender fenomenológicamente las interpretaciones de los roles de género de los estudiantes de quinto grado del Colegio Rural Quiba Alta, a partir de un recurso pedagógico mediado por herramientas web 2.0 el estudio se desarrolla con 5 niñas y 5 niños pertenecientes a quinto grado, bajo un diseño metodológico fenomenológico, el cual permite reflexionar sobre las vivencias y sentires emanados de los estudiantes, luego de interactuar con herramientas web 2.0 y con sus pares. Con ello, se da lugar a la descripción de la experiencia vivida haciendo uso del software para el análisis cualitativo de datos, *ATLAS.ti*, provocando una suerte de discusión donde se relacionan los fundamentos teóricos con las vivencias y sentires de los niños y las niñas. Esto permite concluir, entre otras cosas, que aún hoy, la escuela contribuye significativamente a la reproducción de los roles de género tradicionales, pero de la misma manera, cuenta con las condiciones para contrarrestarlos y re-estructurarlos, como se evidencia en este estudio.

Palabras clave: *roles de género, herramientas web 2.0, fenomenología, educación, ATLAS.ti*

ABSTRACT

This research study emerges from the need to identify how gender roles are constructors of subjectivity, and therefore, can be discriminatory if they are linked to stereotypes that condition the feelings and experiences of both men and women. In this sense, it aims to understand phenomenologically the interpretations of the gender roles of the fifth grade students of the Quiba Alta Rural School, based on a pedagogical resource mediated by web 2.0 tools. The participants of this study are 5 girls and 5 boys from fifth grade, under a phenomenological methodological design, which allows to reflect on the experiences and feelings emanating from the students, after interacting with web 2.0 tools and with their peers. With this, the description of the lived experience is given, making use of the software for qualitative data analysis, *ATLAS.ti*, generating a kind of discussion where the theoretical foundations are related to the experiences and feelings of the participants in the study. This allows us to conclude, among other things, that even today, the school contributes significantly to the reproduction of traditional gender roles, but in the same way, it has the conditions to counteract and restructure them, as evidenced in this research study.

Keywords: *gender roles, web 2.0 tools, phenomenology, education, ATLAS.ti*

INTRODUCCIÓN

El presente documento expone el devenir investigativo asociado al proyecto *Las herramientas web 2.0 como recurso pedagógico para la interpretación de las representaciones de los roles de género en estudiantes de quinto grado del Colegio Rural Quiba Alta - IED*, que se sustenta en las funciones de la educación en el estado colombiano como sociedad pluralista y en los estudios que han señalado que en las instituciones educativas se presentan situaciones de discriminación asociadas al género, por las cuales se han suscitado leyes, para que desde la escuela, se promueva e impulse el Proyecto Transversal de Educación en la sexualidad, favoreciendo así la diversidad y la inclusión. Bajo este propósito, se escoge como objeto de estudio, estudiantes en la etapa inicial de la adolescencia, por considerarse como un periodo de inflexión importante a la cual dirigir esfuerzos educativos, siendo un momento ampliamente permeado por la interacción con herramientas web, potenciado aún más por las particularidades educativas acaecidas por la pandemia del COVID -19.

Así las cosas, este proyecto se acerca al Colegio Rural Quiba Alta Institución Educativa Distrital, en la que encuentra el Proyecto de Educación Sexual enmarcado en el Proyecto Educativo Institucional, lo cual permite generar una transversalidad al incluir las temáticas asociadas a género a la malla curricular, específicamente en el área de ciencias sociales, desde donde se busca comprender las interpretaciones de los roles de género a partir de la visibilización de los mismos, con un recurso pedagógico mediado por herramientas web 2.0, en los estudiantes de quinto grado. Teniendo como fundamento este objetivo, se reconoce un alcance exploratorio, de enfoque cualitativo, con diseño metodológico fenomenológico, teniendo en cuenta que este último permite, comprender las interpretaciones que tienen los niños y las niñas, vislumbrando sus sentires y las vivencias que los subjetivizan.

Con el fin de contextualizar sobre las temáticas relacionadas con el género y con las herramientas web 2.0, para evitar que se presenten confusiones, en el apartado marco conceptual se exponen las nociones asociadas a sexo, género, identidad de género, expresión de género, orientación sexual, rol de género, estereotipo de género y equidad de género; de igual forma, en lo referente a herramientas web 2.0 se definen aquellas para crear recursos, para compartir recursos, para recuperar información y redes sociales. Estos conceptos dan paso al marco teórico, desde el cual para desarrollar lo concerniente a género se abordan las *teorías de la performatividad del género de Judith Butler* y la *teoría de la dominación masculina* de Pierre Bourdieu, base central de estudio; por otra parte, dando soporte teórico a la estrategia pedagógica se recurre a los planteamientos de la Escuela Nueva, de mano de John Dewey y al constructivismo, desde Lev Vygotsky.

Con estos presupuestos, se pone en marcha la estrategia pedagógica, desde la cual en un primer momento los estudiantes observan en el blog tres videos y responden una serie de preguntas provocadoras basadas en cada uno, generando posteriormente comentarios. En un segundo momento, realimentan los comentarios de sus compañeros y compañeras dándoles respuesta, para finalmente crear un video en la aplicación *TikTok* en el que expresen sus sentires e ideas frente a lo que representan los roles de género. Luego de esta implementación, se desarrolla la entrevista fenomenológica, instrumento que permite recolectar la información a través de entrevistas grabadas en audio, mismas que son transcritas y analizadas desde el programa *ATLAS.ti*; este proceso implica hacer una lectura a profundidad y escoger las citas cargadas con mayor sentido semántico, las cuales posteriormente son agrupadas bajo códigos y desde allí, se establecen las relaciones entre los mismos y la creación de redes conceptuales.

La agrupación de los códigos y creación de las redes conceptuales da paso a la *Descripción de la Experiencia Vivida*, espacio en el que se procura ser fiel a las vivencias y sentires de los estudiantes, narrando detalladamente sus visiones y perspectivas, evitando emitir juicios que sesguen y tergiversen los discursos de los niños y las niñas en cuanto a roles de género. Propiciando así que en el apartado de discusión se desarrolle un relacionamiento de los hallazgos con las teorías expuestas en el marco teórico, lo que conlleva a generar las conclusiones de este estudio; conclusiones que develan, en gran medida, como lo socio cultural ha permeado las concepciones que tienen los estudiantes sobre sí mismos, sobre los otros y sobre los roles de género establecidos, basados en condicionamientos que se han ido implantando y que llevan a comprender lo que significa ser hombre o mujer en un contexto social determinado, para finalmente, cuestionar cuál es el rol que debe jugar la educación desde la aprehensión de la equidad.

1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Esta propuesta plantea como problema de investigación, la escasa intervención de la escuela para visibilizar los roles de género, en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Rural Quiba Alta, perteneciente al sector oficial, de carácter mixto, ubicado en Bogotá, en la localidad de Ciudad Bolívar en el kilómetro 20 y 24 vía a Quiba, albergando una población que pertenece a los estratos socioeconómicos cero, uno y dos. En esta institución en particular, el documento del Proyecto Educativo Institucional (Alcaldía mayor de Bogotá y IED Colegio Rural Quiba Alta, 2017) vincula el proyecto transversal denominado, Proyecto de Educación Sexual (PES) que busca articularse con las mallas curriculares de las áreas de educación física, ciencias sociales y ciencias naturales, incluyendo en cada una de ellas temáticas para que los estudiantes cuenten con “herramientas que les permitan afrontar con éxito las exigencias cotidianas, dentro de éstas, las diversas situaciones que pueden enfrentar al desarrollar relaciones interpersonales que les demanden estrategias de afrontamiento” (p.20).

No obstante, por dinámicas ajenas a la institución, a la fecha no se han vinculado explícitamente actividades del PES en el currículo de dichas áreas; particularmente, las temáticas de género y roles de género, que, de acuerdo con este documento institucional, se deben desarrollar desde el área de ciencias sociales, no aparecen registradas en la malla curricular. Esto constituye una necesidad para la institución educativa debido a que el contexto está cargado de estereotipos perpetuando “el machismo entre hombres y mujeres, (...) que ubican a los hombres en el ámbito público y a las mujeres en el público/privado” (Secretaría de Educación del Distrito, 2015, p. 51). Estas situaciones se presentan desde su ingreso a la escolaridad, sin embargo, se van agudizando en los cursos superiores,

posiblemente, por su edad. En quinto grado es más evidente esta problemática, cuando los juegos son socialmente estereotipados para un género determinado, de igual forma con la expresión de sus emociones, generando inhibiciones en el comportamiento según lo que indica el rol de género.

Los ejemplos anteriormente mencionados pueden desembocar en casos de acoso escolar, en este sentido, según lo señalado por la Alcaldía de Bogotá (2009), dentro de las formas existentes sobresale en los colegios de la ciudad, el maltrato emocional; las estadísticas resultado de este estudio nos develan que “el 38% de la población escolar es víctima de insultos que los hacen sentir mal; el 22% sufre de rechazo y exclusión por parte de sus compañeros” (Como se cita en Contreras, 2013, p 3). Estas situaciones podrían derivar en depresión, inseguridad, bajo rendimiento académico, incluso, terminar por afectar el libre desarrollo de la personalidad de los niños y las niñas. En atención a esto es imperativa la intervención de las instituciones educativas para visibilizar los roles de género, a partir de estrategias que presenten esta realidad con la intención de interpretarla críticamente.

En relación con esta necesidad, Cardoso (2015) afirma que los roles al ser inamovibles generan estereotipos, los cuales suprimen de forma parcial, el libre desarrollo de la personalidad, en cuanto repercuten también en la manera en que se construye el SER, es decir, influyen directamente en la representación del rol de género que adopta el estudiante. De acuerdo con la Guía No. 49 del Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2020), el género se puede definir como “Conjunto de normas sociales que definen las actitudes, valores, expectativas, roles y comportamientos que deben adoptar las personas según el sexo asignado al nacer.” (p. 54). La premisa anterior expone la existencia de roles concretos y diferenciados para hombres y mujeres en espacios sociales, por los cuales se establecen estereotipos sobre ellos.

Entonces, pensar en sensibilizar sobre roles de género estereotipados teniendo en cuenta el contexto generado por la pandemia del COVID-19, la cual ha llevado los procesos de formación escolares hacia el uso constante de las herramientas tecnológicas, no sólo para asegurar el acceso a la educación, sino también para proporcionar nuevos recursos pedagógicos que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Salcedo Aparicio et al., 2020), es ser conscientes de la necesidad de profundizar sobre la web y su relación con el ámbito académico, particularmente, la web 2.0, para este tiempo, tiene un papel determinante en el ejercicio académico. Según Tello y Ruíz (2016) “es una plataforma o espacio virtual constituido por servicios, aplicaciones y contenidos en línea” (p.50) que articulado con la percepción de Salcedo Aparicio et al. (2020) respecto a la educación, sostienen que la herramienta web aleja la idea del docente autoritario y fortalece el protagonismo del estudiante, así como su proceso de aprehensión de conocimiento, brindándole un rol mucho más activo, participativo y “libre” en términos de construcción de saberes.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la presente investigación, la base teórica relacionada con el concepto *género* está dada desde los postulados de Pierre Bourdieu (2006), quien plantea que el orden de los sexos asociado al género, que se ha considerado como natural, no lo es, sino que se trata de construcciones culturales a partir de las cuales se han establecido relaciones desiguales, que son perpetuadas por instituciones como la *Escuela*. Por otra parte, la estrategia pedagógica, que responde a la problemática anteriormente descrita, se pretende desarrollar bajo los planteamientos de Vygotsky (1995), quien centra su teoría en el papel determinante que tiene el entorno cultural en el aprendizaje y, por tanto, la importancia de las interacciones del estudiante con el docente y con sus pares en el medio social.

Por consiguiente, teniendo en cuenta el contexto de los objetos de análisis, es necesario en esta investigación recurrir a elementos utilizados en los entornos virtuales para dar respuesta al siguiente interrogante: *¿Cuáles son las interpretaciones fenomenológicas de los roles de género que los estudiantes de quinto grado del Colegio Rural Quiba Alta tienen a partir de la implementación de una herramienta web 2.0?*

1.2 Justificación

En Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991, el Estado a través de las políticas públicas ha buscado establecer una sociedad pluralista, esto, desde la diferencia. Según Bernal (2018) “las políticas públicas de igualdad en Colombia han sido objeto de estudio desde que el Estado reconoce los asuntos de género y la eliminación de la discriminación como uno de sus objetivos de «desarrollo social»” (p.74). Particularmente para la escuela, la Ley 1620 de 2013, creó el *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Esta ley define el acoso escolar o *bullying* como una conducta sistemática, verbal, psicológica o física, que se mantiene a lo largo del tiempo y es asumida como violencia (L. 1620, art 2, 2013).

Con referencia a lo anterior y con el fin de aportar a la construcción de ciudadanía, desde 1990 los acuerdos internacionales le han concedido central importancia a la educación sexual como una forma de combatir diversos problemas sociales, entre ellos los episodios de violencia escolar (Cavazotti, 2021). Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en Colombia, las instituciones educativas deben contar con un Programa para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) como parte de la educación integral y con el objetivo de “consolidar propuestas en educación para la sexualidad que den prioridad a los procesos que desarrollen competencias para la vida, desde la apropiación de conocimientos, capacidades, actitudes y disposiciones destinadas a la formación de sujetos activos de derechos” (MEN, 2008, p. 9). Es así como el Colegio Rural Quiba Alta IED, propone el proyecto transversal PES el cual se encuentra consignado en el PEI.

En consecuencia, este proyecto busca brindar alternativas para favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional y la educación socio-afectiva en relación con los roles de género estereotipados, enriqueciendo así, el modelo de formación propuesto en el PEI de la institución, en el que es posible evidenciar una meta clara para formar *A-gentes de cambio* (Modelo de formación), a partir de un sólido proyecto de valores, donde el pensamiento reflexivo y crítico conduzca a los estudiantes a transformarse a sí mismos, a su entorno y por ende contribuir al progreso de la sociedad (Alcaldía mayor de Bogotá y IED Colegio Rural Quiba Alta, 2017).

En el marco de las observaciones anteriores, la Universidad la Gran Colombia desde sus pilares y principios asume el reto de comprender la verdad, es decir, “le permite afrontar la incertidumbre y complejidad de la vida y los misterios y desafíos que inquietan a la condición humana y que vivifica el espíritu como alimento de la inteligencia” adhiriendo a ello un espacio de diálogo donde la aceptación junto a la hospitalidad son garantes de respeto de las perspectivas que cada individuo tiene de la realidad y la pluralidad del mundo (Acuerdo 005, art.4, 2020). En coherencia, adopta la Política Institucional de Inclusión *¡UGC para Todos!*; con esta busca eliminar todas las formas de discriminación y fortalecer la equidad en el ámbito de la universidad con proyección social (Acuerdo 007, art.2, 2020). Todo lo expuesto se da en concordancia con la filosofía del IED Colegio Rural Quiba Alta y su modelo formativo *A-gentes de Cambio* donde se resalta los valores humanos de amor, paz, verdad, rectitud y no-violencia.

Finalmente y con el ánimo de brindarle a la institución nuevos recursos pedagógicos, vinculados al currículo de ciencias sociales y al proyecto transversal de educación sexual, desde las herramientas web 2.0, se busca visibilizar de forma crítica los roles de género, fortaleciendo así el libre desarrollo de la personalidad y la gestión emocional sin sesgos estereotipados; además, este proyecto tiene como

intención adicional que la apuesta pedagógica pueda ser replicada en otros contextos escolares, entendiendo que las problemáticas de la institución educativa estudiada no son exclusivas de esta.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Comprender fenomenológicamente las interpretaciones de los roles de género a partir de un recurso pedagógico mediado por herramientas web 2.0 de los estudiantes de quinto grado del Colegio Rural Quiba Alta

1.3.2 Objetivos Específicos

- Indagar las percepciones sobre los roles de género que emergen del uso de un recurso pedagógico mediado por herramientas web 2.0 en estudiantes de quinto grado.
- Categorizar las interpretaciones sobre roles de género de los estudiantes de quinto grado desde un análisis fenomenológico.
- Reflexionar sobre las interpretaciones de los roles de género que tienen los estudiantes de quinto grado con base en la experiencia pedagógica vivida.

1.4 Antecedentes

El marco de antecedentes que fortalecen este proceso de investigación profundiza once documentos significativos, construyendo una ruta coherente que, inicialmente, discute sobre algunas estrategias pedagógicas implementadas para abordar roles de género en la educación; seguidamente, se elabora una revisión entorno a las herramientas web 2.0 como recurso pedagógico en la escuela, usadas en diferentes áreas fundamentales del conocimiento con la intención de fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje. Finalmente, se exponen una serie de estudios, presentes en el escenario académico actual, que entrelazan estas dos categorías: las herramientas web 2.0 con roles de género.

Claro ejemplo de lo presentado anteriormente se vislumbra en la investigación realizada por Soler (2018), en la que resalta la importancia de abordar temas sobre sexualidad, en el marco de los procesos escolares, apoyándose en estrategias didácticas que incluyen el uso de cuentos, canciones, videojuegos, entre otros, con la intención de presentar los roles y estereotipos de género en hombres y mujeres. En la misma línea, Romera, M. & Eceiza, I. (2017) confirman con su investigación la necesidad de fortalecer los procesos de educación sexual en la escuela, pues reconocen, que los estudiantes mantienen en su desarrollo una estereotipación, es decir, no ven como válidos “modelos alternativos de feminidad y masculinidad” (p. 173). De esta manera, estos estudios convergen en que la escuela no debe quedar aislada de los movimientos culturales que se tejen actualmente en la sociedad.

Con el ánimo de que los estereotipos anteriormente mencionados no sean reforzados en el aula de clase, Hamilton y Roberts (2017), manifiestan en su investigación, la relevancia de escenificar en los niños y las niñas los comportamientos duales de género visibilizando así los estereotipos que traen consigo. Marti y Alonso (2020) por su parte aluden a la necesidad de usar, dentro de los estadios

académicos, estrategias transversales que además de identificar las estereotipaciones existentes revaliden el papel de la mujer en los diferentes contextos. En ese sentido, Soler (2018) expone que “trabajar aspectos de igualdad y sexualidad con adolescentes debe ser una estrategia continua, dinámica y atractiva para los jóvenes y no una pincelada de un año” (p. 126).

No obstante, lograr tal resultado depende de los recursos y estrategias que se implementen en la academia. En tal sentido, Sevilla-Vallejo (2020) ha logrado consolidar y mejorar el conocimiento literario utilizando un Booktuber, una herramienta web 2.0, por medio de la cual capturó la atención del estudiantado favoreciendo una mayor interactividad en los procesos de aprendizaje. Caso similar ocurre con Molina (2018), quien fortaleció su cátedra de historia usando un blog de aula. La experiencia recogida, tras el uso de este recurso virtual, reconoce una mayor disposición, ánimo y motivación en los estudiantes. En la misma dirección apuntan Ortíz-Tobón y García-Rentería (2019), quienes determinan que la implementación de las herramientas web 2.0, además de poder ser usadas en cualquier área de enseñanza aumentan la iniciativa personal y el trabajo colaborativo en los estudiantes.

Esta serie de estudios evidencian entonces el fortalecimiento que proporcionan las herramientas web 2.0 a los procesos de enseñanza aprendizaje. Idea que potencia Marín-Díaz, et al (2018) con el trabajo: *¿Inclusividad en las herramientas web 2.0?* en este se hace evidente el efecto positivo que cumplen estas herramientas digitales tanto en lo referido a la adquisición de conocimiento como lo relacionado con la inclusión en términos de participación. A propósito, el autor relaciona que:

El uso de las herramientas Web 2.0, favorecen y propician las características esenciales de los entornos inclusivos: presencia (dado que ayudan al acceso de todas las personas), participación (ya que posibilitan la autonomía y la toma de decisiones) y progreso (porque permiten la oportunidad de lograr los conocimientos) (p. 413).

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, la educación en términos generales debe considerar migrar y usar de forma continuada algunas herramientas virtuales que fortalezcan además de las formas de aprendizaje, los intereses de niños, niñas y adolescentes, pues está demostrado, cómo la tecnología actúa de forma oportuna en los deseos de conocimiento y crecimiento personal en el estudiantado. En este sentido, en los estudios que se presentarán a continuación confluyen las categorías: roles de género y herramientas web 2.0.

En esta línea, Aguilar (2019) desarrolló con sus estudiantes una apuesta audiovisual que apuntó a la sensibilización sobre los estereotipos de género en relación con la belleza, por medio de la producción, edición y circulación de videos de su autoría en redes sociales. Se resalta el alcance viral que tienen las herramientas web 2.0 con las cuales se pretende luchar contra los discursos instaurados, presentando las múltiples desigualdades del mundo actual. De la misma manera, Prendes-Espinosa et al. (2020), analizó los escenarios educativos actuales con el objetivo de trabajar la igualdad de género apoyado en las TIC, rescatando los programas de mentoría digital, la construcción de sitios web, la creación de periódicos digitales y el ciber-activismo como escenarios de consigna de pensamiento y diálogo sobre la importancia de la igualdad de género.

Juca et al. (2020), reafirma esta dirección con la implementación de un blog donde presentó parte de su discurso y construcción académica en donde interactuaron diferentes estudiantes refiriéndose a la equidad de género. La gran ganancia de este proceso se refleja en cómo los internautas le dieron *usabilidad* a las herramientas web 2.0, promoviendo desde diferentes redes sociales espacios de diálogo y reflexión, cuidando las perspectivas de género, en especial lo relacionado con el rol femenino. Finalmente, Monforte y Úbeda-Colomer (2019), mediante un video-blog presenta desigualdades en las prácticas culturales, que generan discriminación hacia la feminidad. Este escenario es atractivo y le

permite al docente desarrollar un discurso coherente según la perspectiva que se tiene sobre lo que significan los roles de género. De igual forma, les permitió a los estudiantes asimilar valores como la igualdad y el respeto propios de su quehacer y formación socio-educativa.

Así las cosas, estas investigaciones reafirman el interés académico que existe por utilizar herramientas web 2.0 para explicar y visibilizar cómo los roles de género son necesarios en los contextos educativos, constituyéndose así en una opción de trazabilidad que tiene por intención educar mediante el uso de estrategias con impactos significativos y perdurables. Pese a ello, uno de los hallazgos más importantes y representativos en esta búsqueda bibliográfica fue el reconocimiento de la poca literatura científica acerca del tema en cuestión, así esta investigación se constituye como un eslabón más en la búsqueda de la visibilización de los roles de género en la escuela haciendo uso de las nuevas tecnologías.

2. BASES CONCEPTUALES, TEÓRICAS Y LEGALES

2.1. MARCO CONCEPTUAL

Partiendo de las consideraciones previas y teniendo en cuenta el objetivo investigativo de este trabajo, se hace preciso conceptualizar y definir los términos relacionados con **herramientas web 2.0** y **roles de género**, buscando clarificar nociones vinculadas a estas categorías que permitan tener un reconocimiento y comprensión respecto a los escenarios anteriormente señalados. Para este ejercicio, se han recopilado diferentes fuentes documentales, seleccionando las que se ajustan mejor al contexto abordado en este documento.

2.1.1. Herramientas web 2.0

Según Aparicio y Monje (2011), la web 1.0 estuvo vigente entre 1989 y 2004, esta se distinguía por su carácter netamente de lectura. Sin embargo, posterior al 2004 se estableció una virtualidad sustentada en la lectura/escritura, naciendo *la Web 2.0*, definida como “una plataforma o espacio virtual constituido por servicios, aplicaciones y contenidos en línea” (Tello y Ruíz, 2016, p. 50). Desde esta, se consolidó una comunicación bidireccional que finalmente llegó a ser reconocida como Web Social. Allí, la posibilidad de opinar, de encontrarse, pero sobre todo de crear contenidos, tanto de forma individual como colaborativa, precisó profundizar en la importancia de la Web 2.0 respecto a la construcción de lo humano. De esta forma, desconocer su posición en el eje de lo social es negar su participación activa en el quehacer cotidiano del cibernauta.

Ante las consideraciones direccionadas por Tello y Ruiz (2016) en su libro, *Uso didáctico de las herramientas Web 2.0 por docentes del área de Comunicación*, se ratifica lo sustentado por Ribes (2007), donde afirma que la web 2.0 son:

Todas aquellas utilidades y servicios de Internet que se sustentan en una base de datos, la cual puede ser modificada por los usuarios del servicio, ya sea en su contenido (añadiendo, cambiando o borrando información o asociando datos a la información existente), pues bien, en la forma de presentarlos o en contenido y forma simultáneamente (Como se cita en Prato, 2010, p.13).

Esta posibilidad virtual aporta significativamente en pro de la comprensión del mundo, ya que se ha consolidado como eje fundamental del proceso y quehacer permanente de los seres humanos; escenario que toma mucho más revuelo e importancia con la llegada de la pandemia y la postpandemia, pues las dinámicas sociales, en especial la educativa, alcanzó una línea de mediana normalidad con la inclusión plena de la web como aula de clase.

A propósito de ello, Aparicio (2010) clasifica cuatro herramientas fundamentales en las que se sustenta la Web 2.0, la primera de ellas, *Aplicaciones para compartir recursos*, presenta un entorno desde donde cualquier persona puede compartir recursos digitales a través de plataformas especializadas; no obstante, Prato (2010) las nombra como *Herramientas de contenidos* “que favorecen la escritura en línea, así como su distribución e intercambio” (p. 14), En otras palabras, el usuario puede compartir (cargar) sus creaciones en diferentes formatos (audio, imagen, video y texto) en sitios web específicos para tales fines, entre las más reconocidas se encuentran: Google podcast, Ivoox, HistoryPin, Vimeo, EduTube, YouTube, Scribd, SlideShare, Flickr, Pinterest, Calameo, Google Drive, Dropbox, OneDrive, entre otras.

La segunda, *Herramientas para crear recursos*, escenifica la generación de contenidos que posteriormente son compartidos y difundidos (Aparicio, 2010); las mismas son mencionadas por Prato (2010) como Herramientas de *Aplicaciones y Servicios (Mashups)*, que incluyen “software, plataformas en línea y un híbrido de recursos creados para ofrecer servicios de valor añadido al usuario final” (p.14). Con estas herramientas el cibernauta tiene acceso a distintos portales web que le brindan la posibilidad de crear cualquier tipo de contenido digital. Dentro de ellas se destacan, Blogger, WordPress, Tumblr, Wikis, Google Docs, Edmodo, Canva, Timeline, Emaze, Piktochart, Kahoot, Blubbr, Genial.ly, Wix, Google Sites, MindMeister, GoAnimate, WeVideo, Mind Mup, Boords, StorylineCreator y PowToon.

La tercera, *Servicios para recuperar información*, se centra en la gestión de la información, es decir, utiliza la web para crear accesos selectivos a ciertos contenidos web y de paso permite su masificación (Aparicio, 2010). A las anteriormente nombradas, también se les conoce como herramientas de *Organización social e inteligente de la información* que sirven “para etiquetar, syndicar e indexar, que facilitan el orden y almacenamiento de la información, así como otros recursos disponibles en la Red” (Prato, 2010, p. 14). En otras palabras, son aquellas que permiten encontrar información de forma rápida, organizada y filtrada de acuerdo con los criterios de búsqueda que se establezcan. Entre las más usadas están: Google, Google Scholar, Netvibes, Scielo, Dialnet, Scholarpedia, Microsoft Academic, Technorati, Pixabay, Depositphotos, Ask, Yahoo Search y Bing.

Finalmente, la cuarta, *Redes sociales*, escenario de múltiples interacciones establece vínculos, afectos e ideas, además de intercambios suscitados por intereses comunes (Aparicio, 2010). De la misma manera es definida por Prato (2010) quien las describe como “todas aquellas herramientas diseñadas para la creación de espacios que promuevan o faciliten la conformación de comunidades e instancias de intercambio social” (p. 14). Por ejemplo, Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, Tiktok, LinkedIn,

Mendeley y Epernicus. No obstante, y aunque exista esta clasificación, hay que considerar que las herramientas aquí expuestas son versátiles y articulables, es decir, el hecho que estén en una de las categorías no reduce su posibilidad de desarrollar otro tipo de acciones, por ejemplo, siendo una herramienta para crear recursos, también puede ser usada para compartirlos.

Así las cosas, las herramientas web 2.0 han sido implementadas con éxito en la educación, tal como lo muestran las investigaciones presentadas en el apartado de antecedentes, en las que se destacan las herramientas para crear y compartir recursos, siendo las más empleadas los Blogs, Vlogs, *YouTube*, Wiki, Webquest, foros y procesadores de texto. Sobresalen también las redes sociales y mensajería instantánea con *Facebook*, *Instagram* y *TikTok*. Finalmente, las herramientas para recuperar información se constituyen en transversales, puesto que, estas son las que tanto docentes, como estudiantes, utilizan para explorar documentos y teorías, en ellas se relacionan puntualmente *Google* y *google maps*. La implementación de estas herramientas también ha favorecido el desarrollo de la temática género en espacios educativos por medio de Blogs, Vlogs y *YouTube*. Ahora bien, en la pandemia (COVID-19), el uso de las herramientas web 2.0 ha cobrado una importancia superior, ante la necesidad de mantener los procesos educativos de forma remota¹.

¹ En este sentido, Claudio Rama (2020) en su libro, *La nueva Educación Híbrida*, expone la necesidad de aprovechar la coyuntura propiciada por la pandemia del COVID - 19 con la intención de actualizar la educación tal cual se venía desarrollando. Para Rama existe, primero, la necesidad de pensar lo mediático como un derecho, y segundo, la de construir una educación híbrida que combine la educación virtual y la presencial entendiendo que esta no es una estrategia limítrofe que se ubica entre las “máquinas y hombres, sino una dinámica virtual que podrá ser tanto presencial como a distancia, pero en entornos digitales y que permitirá responder a nuevas demandas y accesos que más flexibles” (p. 130).

2.1.2. Representaciones de los Roles de Género

Con el ánimo de clarificar la expresión *Representaciones de los Roles de Género*, es necesario abordar los términos sexo, género, identidad de género, orientación sexual y expresión de género con la intención de presentar las múltiples diferencias que entre ellos existen y de paso evitar confusiones. Ciertamente dentro del ámbito social existen definiciones que a la larga terminan siendo de uso y comprensión común, escenario que le posibilita a esta investigación hacer uso de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) con intención de clarificar algunos de los conceptos antes presentados. No obstante, y de manera adicional, hay otros que requieren una profundidad teórica más concreta, razón por la cual se usan como referencia las cartillas del Ministerio de Justicia y de la Alcaldía de Bogotá, pues estas son el lenguaje oficial del estado. Así mismo, se realizan acercamientos sobre las ideas y reflexiones de algunos teóricos buscando precisar y consolidar la comprensión plena de los términos antes mencionados.

El primer término a definir es **sexo**, que según la Real Academia Española [RAE] (2021), es la “Condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas”. Sin embargo, esta definición resulta corta en relación con la presentada en el documento, *Cartilla Género*² del Ministerio de justicia y del Derecho del Gobierno de Colombia (Minjusticia, 2019), que se refiere:

a las características fisiológicas y sexuales con las que nacen las personas, y a partir de las cuales se le identifica como niño o niña. El sexo, en vez de ser un hecho biológico innato, se asigna al nacer con base en la percepción que otros tienen sobre los genitales de la persona (p.14).

² La Cartilla Género del Ministerio de Justicia y del Derecho hace parte del programa *Conexión Justicia*, que busca fortalecer las competencias de los operadores de justicia en cuanto a género, para que tengan un “abordaje acertado en su quehacer” (Minjusticia, 2019).

En esta, cabe la connotación de macho-hembra que propone la UNICEF (como se cita en Minjusticia, 2019, p.11), la cual hace referencia a las características biológicas genitales de los humanos. Así, para esta investigación cuando se hace referencia a sexo, se habla de las características biológicas (fisiológicas, cromosómicas y hormonales) que presentan los seres humanos y que permiten clasificarlos como macho, hembra o intersexual³.

Respecto a la conceptualización de **género**, desde 1968 existe una huella propuesta por Stoller (1968), que plantea cómo el género contiene connotaciones psicológicas y culturales más que biológicas (como se cita en Plazas-Gómez, 2018, p.95), noción que se liga a la descripción que expone la RAE (2021). No obstante, para esta investigación, el Ministerio de justicia (Minjusticia, 2019) presenta asertivamente este término, definiéndolo como “los comportamientos, actividades y atributos que una sociedad determinada, en una época determinada, considera apropiados para hombres y mujeres” (p.14), y lo precisa aún más, afirmando que “depende de las formas socioculturales en que los hombres y las mujeres interactúan en su ámbito social con sus familiares, amigos, compañeros de trabajo, etc.” (p.12). Dejando claro entonces, que la expresión género está fuertemente ligada al contexto y al devenir de aquello que, socialmente se presupuesta como ideal en el marco de lo que debemos asumir en tanto somos hombres o mujeres.

Estas percepciones permiten reconocer dichos conceptos, como los más empleados socialmente, empero, hay un tercer término que debe ser clarificado, **identidad de género**. El MEN (2008) lo define

³ Definida por la Organización de Naciones Unidas [ONU] (2018) como las personas que “nacen con caracteres sexuales físicos o biológicos, (...) que no se ajustan a la definición típica del hombre o de la mujer” (párr. 3). Así mismo, los términos de hermafroditismo y de intersexualidad pueden utilizarse hoy indistintamente (Money & Ehrhardt, 1972). No obstante, es de alto interés denotar como desde el año de 1972 ya se empleaba la expresión intersexual, término de la rama científica que resulta oportuno y que se aleja del mito griego dado por la unión de los dioses Hermes y Afrodita, quienes representan lo masculino y lo femenino.

como la construcción que hacen las personas de sí mismas en relación con el género, es decir, tiene que ver con su reconocimiento en tanto hombre, mujer o ambivalente. De esta forma, existen las identidades de género hegemónicas y aquellas que transgreden los parámetros socialmente contruidos, las que reconocen a una hembra identificándose como hombre y a un macho identificándose como mujer. Esta misma corriente la concibe la ONU (2014) quien considera que “la identidad de género refleja la manera en que cada persona siente y vive su género. (...) suele coincidir con el sexo asignado al nacer, pero difiere de este en el caso de las personas transgénero⁴” (párr. 5). Dilucidar este término es clave para comprender que, además de lo masculino y lo femenino, se ratifica la existencia de otras identidades, que a fuerza de la realidad resulta necesario nombrarlas y educar sobre ellas, yendo más allá del sexo y del género, porque los docentes son educadores de humanidad, respeto y convivencia pacífica.

Ahora bien, la expresión **orientación sexual**, al ser erróneamente comprendida genera una serie de equívocos sociales que relacionan la identidad de género con esta, es decir, se ha vinculado el interés hacia otro, con la forma de reconocerse. Para esclarecer este término, la Asociación Psicológica Americana (2015) establece que “se refiere a la atracción hacia los otros y que hace parte del ejercicio de la autonomía personal, la vida íntima, la familia y finalmente la dignidad. (...) va desde la heterosexualidad exclusiva hasta la homosexualidad exclusiva e incluye diversas formas de bisexualidad” (como se cita en Minjusticia, 2019). Este concepto la ONU (2014) lo sigue explicando: “todos tenemos una orientación sexual, que es un elemento fundamental de nuestra identidad. (...) no guarda relación con la identidad de género” (párr. 4), presentando así una noción dual que pretende definir y posibilitar

⁴ Las personas transgénero tienen una identidad de género diferente del sexo que se les asignó al nacer. Algunas personas trans, aunque no todas, se someten a cirugía de afirmación de género, a tratamientos con hormonas o a ambas cosas (ONU, 2017).

la autonomía y la libertad de las personas en el marco del reconocimiento de los deseos y las búsquedas propias, lo cual responde a la fenomenología humana en donde se manifiestan distintas orientaciones.

Otro concepto que va de la mano del anterior es el de **expresión de género**, que alude a:

La presentación externa del género realizada por todos los individuos, a través de aspectos tales como el estilo, peinado, vestimenta, lenguaje corporal, maquillaje, etcétera. Es bajo el concepto de expresión de género, que aparecen las categorías de masculino, femenino o andrógino. Esta expresión de género puede ser o no congruente con el sexo y con la identidad de género de una persona (Minjusticia, 2019, p.19).

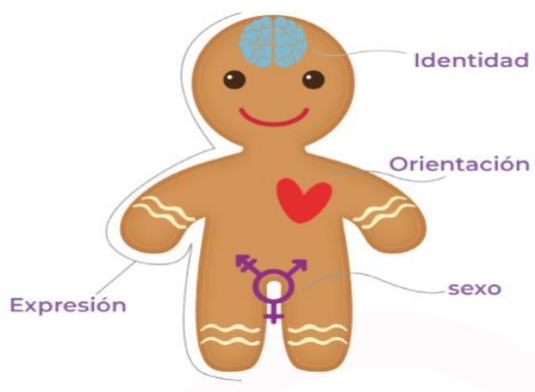
La claridad de estos conceptos anteriormente expuestos permite comprender cómo el hecho de no seguir patrones heteronormativos, cuestiona y complejiza la decisión personal que tienen todos y todas de expresar su género, es decir, el no ajustarse a las expectativas sociales trae consigo una serie de castigos dentro de los cuales se destacan el acoso, la agresión física, sexual y psicológica, que de cierta manera aluden a la dificultad que se tiene de reconocer formas diferentes de expresión (ONU, 2014). Ante ello, el rol tanto de la escuela, como del docente, debe entrar en concordancia con las nociones sociales en pro de, repensar su labor, además de vincular y forjar espacios de participación donde los conductos establecidos estén lejos de la discriminación y el rechazo por razones de identidad, orientación y expresión de género.

Una manera universal que se usa para explicar estos conceptos y que es retomada por el Ministerio de Justicia (2019), en su *Cartilla Género*, es la metáfora que los particulariza mediante la figura de *la galleta de género* (Figura 1) presentada a continuación, que ilustra los conceptos sexo, identidad de género, expresión de género y orientación sexual en una persona. En este sentido, es importante conocer las diferencias y relaciones que se dan en torno a la construcción

del género en el ser humano, para de esta forma comprender con mayor facilidad el contexto en donde se enuncian los roles de género.

Figura 1

La galleta de género



Nota. La figura representa los conceptos vinculados al género. Tomado de Cartilla Género. Ministerio de justicia del gobierno de Colombia. 2019 [https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/Cartilla%20G%C3%A9nero%20final%20\(2\).pdf](https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/Cartilla%20G%C3%A9nero%20final%20(2).pdf)

Luego de presentar y darle connotación conceptual a los cuatro términos anteriores se manifiesta la necesidad de dilucidar **roles de género**, la *Cartilla #1 Transformemos los roles y estereotipos de género en el colegio*, de La Alcaldía Mayor de Bogotá (2015), propone que los escenarios sociales señalan por medio de actividades y habilidades que es aquello que define el ser hombre o mujer; para ser más claros, a ellos los definen las labores fuertes y pesadas, son buenos deportistas, mientras que ellas son delicadas y se encargan de las labores del hogar. En este sentido, en cada contexto se valora de forma distinta estos roles, sin embargo, el que nos ocupa, subvalora la labor femenina y potencia la masculina. Para este ejercicio, los roles de género están ligados con el relacionamiento sociocultural que les asigna tanto a hombres como a mujeres, maneras específicas de ser, sentir y actuar (Minjusticia, 2019). Este paradigma, entonces,

desproveen a lo masculino y a lo femenino de la opción de escoger y vivenciar de manera autónoma su rol en la sociedad.

En suma, es necesario tener en cuenta que los roles de género se expresan y se fusionan con los **estereotipos**, que tienen que ver con:

los rasgos que las sociedades han definido como características de un grupo en su aspecto físico, mental y en su comportamiento. Los estereotipos niegan la diversidad de la realidad y tratan de generalizarla, imponiendo determinadas formas de ser y restringiendo otras. Hay que resaltar que los estereotipos conllevan a la producción de prejuicios, que son opiniones anticipadas y arbitrarias que nacen de repetir lo que otros también han oído y terminan aceptándose como verdaderas. Los estereotipos están presentes en todas las instituciones de la sociedad: la familia, la escuela, el barrio, etc.; allí se reproducen prejuicios, pero también se cuestionan (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015, p. 14).

Considerando lo anterior, asumir como inamovibles los roles de género, ha suscitado una serie de problemáticas sociales entre las que se destacan el señalamiento, la invisibilización y la segregación, al considerar que aquello que se encuentra fuera de lo enmarcado por los roles de género presenta menor valor. Particularmente escenarios como la escuela, entendidos como sitios de formación y construcción social, se ven permeados por estas situaciones; un hito de ello es la sentencia T-478 de 2015. En dicha sentencia se esbozan de manera detallada las distintas situaciones de discriminación que atravesó el estudiante, Sergio Urrego, en una Institución educativa de la ciudad de Bogotá, por manifestar libre y autónomamente su orientación sexual. La sentencia establece que le fueron violentados entre otros, el derecho a la educación, a la igualdad, el derecho a la identidad sexual y de género y la prohibición de la discriminación (CE, Corte Constitucional, No T-478/15, 2015).

El MEN en respuesta a este caso, y como estrategia, publicó la cartilla “*Ambientes escolares libres de discriminación*” con la que se esperaba, visibilizar, educar y fortalecer a los estudiantes en estos temas; sin embargo, su deseo educativo-formativo se vio opacado por aspectos socioculturales y políticos (Bermúdez, 2021). La cartilla en mención, resultó ser el motivo por el cual surgió un movimiento que tomó como bandera la *ideología de género* y que condujo a la reprobación social de esta estrategia desde su total desconocimiento. Es importante resaltar que durante este ejercicio investigativo se radicó un derecho de petición al MEN (Anexo 1), solicitando información sobre el uso de este material como recurso conceptual, pero en la respuesta se omitió cualquier relación del ministerio con dicha cartilla, no obstante, sí entregaron información amplia sobre los proyectos relacionados con educación sexual en donde se vislumbra una clara intención del Gobierno Nacional por educar en equidad de género a las personas en Colombia con la intención de forjar una sociedad mucho más incluyente.

En tal sentido, y luego del acercamiento conceptual realizado, es importante incluir dentro de estas reflexiones el término, ***Equidad de Género***; acción pertinente si se considera la fuerza e importancia que este ha ido adquiriendo en los diferentes entornos sociales. De esta manera, el Departamento Nacional de Planeación [DNP] (2011) desarrolla de forma rigurosa el concepto, afirmando que el estado debe garantizar las “relaciones equitativas entre mujeres y hombres – desde sus diferencias–, tanto como a la igualdad de derechos, al reconocimiento de su dignidad como seres humanos y a la valoración equitativa de sus aportes a la sociedad” (p.377). En esta misma dirección está el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA) quien lo complementa proponiendo “incorporar medidas encaminadas a compensar las desventajas históricas y sociales

que arrastran las mujeres [y los hombres]” (como se cita en UNESCO, 2014, p.106), premisas necesarias que vinculan y reafirman la existencia de la otredad.

En consecuencia, es vital repensar los currículos académicos para educar desde la diferencia y el respeto por la *mismidad* y la *otredad*⁵. Para el caso particular de esta investigación, los grados quintos (por encontrarse en la preadolescencia, etapa donde se construye la identidad personal), deben estar en concordancia con estos escenarios en pro de favorecer las interpretaciones y las distintas formas de expresión que existen. De esta forma, en el apartado siguiente existirá una ocupación, que si bien es cierto no acoge toda la literatura, si profundiza en los conceptos sexo, género y roles de género, teniendo por sentado que estos son la base articuladora de esta investigación.

⁵ Para Lévinas (1975), de cierta manera, la esencia de la filosofía yace en el reconocimiento del otro, es decir, existe una evocación de lo humano dentro de la epistemología que congrega una suerte de vínculo donde las partes, el mismo y el otro, entran en comunión en una relación de aceptación y a la vez se alejan comprendiendo que cada quien es responsable de su ser. De esta manera lo que Lévinas (1975) quiere decir es que “el otro está integrado en el mismo sistema que el sujeto, pero conserva un principio irreductible a este. La unicidad del otro es la de mi responsabilidad por él y, a la vez, dicha responsabilidad es mi propia unicidad (nadie puede responder por mí)” (Como se cita en Sáenz, 2001. p. 271).

2.2. MARCO TEÓRICO

Este marco teórico pretende abordar los temas género - roles de género y los fundamentos pedagógicos necesarios para este estudio. La intención es visibilizar cómo los roles de género han sido estereotipados; por esta razón, se hace vital acudir a ciertas teorías representativas sobre el tema. Por otra parte, y teniendo en cuenta que se desarrolla una apuesta pedagógica basada en las herramientas web 2.0, se señalan algunos autores y corrientes pedagógicas, entendiendo que en el contexto actual estas experiencias no son excluyentes, sino que, por el contrario, se nutren de multiplicidades teóricas que se adaptan al ambiente y se aplican de acuerdo a las necesidades suscitadas.

2.2.1. Fundamento teórico sobre género y roles de género

En este punto, resulta oportuno recordar que el problema sobre el cual se sostiene esta investigación alude a que los estudiantes de quinto grado del Colegio Rural Quiba Alta - IED han tenido una mínima intervención de la escuela para visibilizar los roles de género, desembocando en estereotipos, que como lo afirma *Save The Children* (2012) repercuten tanto en niñas como en niños generando en su entorno discriminación, maltrato y exclusión (como se cita en MEN, 2020, p. 282). Es por ello, que se hace necesario comprender desde la mirada de dos autores, las reflexiones sobre género y roles de género y cómo estos intentan dar luz a la problemática planteada, constituyéndose así en categorías transversales de este estudio.

En este sentido, con el objetivo de evidenciar diferentes caminos para acercarse al concepto de género se hace una aproximación desde la teoría de la dominación de género y de clases propuesta por *Pierre Bourdieu* y la teoría sobre la performatividad del género de *Judith Butler*. De esta forma, las nociones de Bourdieu permiten comprender y visibilizar las dinámicas sociales que han reproducido los

estereotipos de roles de género y que han alcanzado los escenarios escolares, mientras que las de Butler más polémicas, transgresoras y revolucionarias atañen temas, que, si bien resultan importantes, como la familia, no están en completa sintonía con esta investigación, que presupone a la escuela como un eje de vital análisis. Es así como este recorrido permite finalmente emitir una respuesta con una base teórica sólida que visibiliza los roles de género para luego abordar dicho tema desde el contexto escolar.

El primer aspecto a considerar es si existe o no una diferencia entre sexo y género, por ejemplo, para Butler (2007) el sexo no es una categoría apartada de lo social. En este caso puntual la autora retoma las ideas de Foucault, quien afirma que:

el cuerpo no es «sexuado» en algún sentido significativo previo a su designación dentro de un discurso a través del cual queda investido con una «Idea» de sexo natural o esencial. El cuerpo adquiere significado dentro del discurso sólo en el contexto de las relaciones de poder. La sexualidad es una organización históricamente concreta de poder, discurso, cuerpos y afectividad (como se cita en Butler, 2007, p. 193).

Esto quiere decir entonces, que el sexo solo se podría definir a partir de las normas biológicas y médicas que se han acordado, por lo tanto, sería también un constructo, teniendo en cuenta que dichas normas son establecidas socialmente. De otro modo, Bourdieu (2006) señala que las diferencias físicas y biológicas entre los sexos sí existen, sin embargo, se han adaptado de una forma natural en el ámbito social, tanto así que se asumen como un único parámetro siendo este la base del género. En atención a esto, es posible aseverar que para ambos autores el concepto de sexo es importante pues más allá de lo biológico es una categoría ampliamente permeada por lo social y constituye el cimiento para hablar de género.

Con referencia a lo anterior, es oportuno ahora delimitar el concepto *género* en Butler (2007), quien considera que este no es una noción terminada y cerrada, sino que obedece al contexto temporal, cultural, ambiental y social del lugar en el que se desarrolle, en sus palabras:

El género es una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo. Así, una coalición abierta crea identidades que alternadamente se instauran y se abandonan en función de los objetivos del momento (p. 70).

Para ilustrar esto, es posible realizar un símil entre las características de género observables, como por ejemplo, la forma de vestir de las mujeres a inicios del siglo XX en Colombia, quienes para reafirmar su feminidad usaban faldas o vestidos. Este acto social cambió significativamente en el presente siglo, ya que las mujeres desde su deseo escogen con qué vestirse. Así, en el primero, son visibles dos géneros (masculino - femenino) con características opuestas (vestimenta, oficios, formas de actuar, roles) mientras que, en el segundo, se reconocen matices entre los dos extremos y las diferencias no son tan marcadas; el ejemplo se amplía aún más si es contrastado con un contexto cultural diferente, por citar alguno, las identidades que asume cada género en la cultura islámica⁶.

Cabe agregar que Butler (2006), reconoce una jerarquía de género, en la que existen relaciones de poder que atraviesan la propia existencia, donde se puede comprender a los hombres por su papel de dominadores y a las mujeres por su rol como dominadas, aunque, considera que el análisis y

⁶ Se considera que el hombre musulmán solo está completo por medio del matrimonio, ya que con él “cumple con la mitad de la religión” alcanza la mayoría de edad social y justifica su propia existencia. (...) La mujer, como garante y fundamento de la familia, legitima su existencia en relación al marido; y mediante la procreación en el seno lícito de la familia asegura la reproducción social del grupo. (...) El control corporal femenino se manifiesta y visibiliza hacia el exterior en el hecho de cubrir completamente el cuerpo a la vista del “otro” mediante el velo integral, velo que la “protege” del no-musulmán y la reafirma en el rechazo a los valores de la sociedad tardo-moderna en la que hay una centralidad del cuerpo convertido en objeto de consumo (Tarrés, 2019. p. 98).

comprensión del género no puede limitarse a este aspecto, en otras palabras, las relaciones que se dan entre géneros se basan en apropiaciones de poder, sin embargo, este no debe ser exclusivo para alguno de ellos ya que es “algo dinámico, flexible, privativo, negativo pero también productivo” (como se cita en Soley-Beltrán & Preciado, 2007). En ese sentido, es relevante resaltar la posición adoptada por la autora, porque propicia la reflexión sobre las opresiones que han vivido los sujetos en cuanto a género, sin limitarse de forma exclusiva a la dominación masculina, visibilizando así la importancia de la equidad de género que debe existir en la sociedad.

Bajo estas dimensiones y desde otra perspectiva, para Bourdieu (2006) la construcción del género inicia desde la división asociada a los sexos, es decir, a partir del sexo se lleva a cabo un fraccionamiento que no es exclusivo del género y que por tanto va a repercutir en todos los escenarios de la vida cotidiana, ya que:

Las apariencias biológicas y los efectos indudablemente reales que ha producido, en los cuerpos y en las mentes, un prolongado trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de biologización de lo social se conjugan para invertir la relación entre las causas y los efectos y hacer aparecer una construcción social naturalizada (los «géneros» en cuanto que hábitos sexuales) como el fundamento natural de la división arbitraria que está en el principio tanto de la realidad como de la representación de la realidad que se impone (p. 6).

Así, para este autor existe socialmente una naturalización, es decir, se adopta el género a partir del sexo como algo inherente al sujeto de acuerdo con las características biológicas con las que nace. Ahora bien, como se mencionó anteriormente, estas divisiones no son exclusivas del género, sino que se encuentran de forma general en los objetos del mundo y son percibidas por todos los seres humanos, no obstante, no todos son conscientes de ello y resulta de alguna manera complejo alcanzar su visibilización.

En cuanto a la jerarquía de género presentada por Butler, no es más que una forma de reafirmar lo señalado por Bourdieu (2006) en su libro *La dominación masculina*, donde establece que:

El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos (p. 11).

La reflexión anterior presupone la posición androcéntrica (“visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino” (RAE, 2021)), en la que se han ido gradualmente constituyendo los escenarios sociales. La marcada diferencia entre lo masculino y femenino determina de cierta manera esa composición que establece al dominante (hombre) y la dominada (mujer) en un ejercicio que pone de manifiesto las desigualdades que existen entre ambos géneros. Ante esta situación, resulta oportuno mencionar los roles que han sido asignados socialmente y que los autores delimitan para cada género.

La construcción del género para Butler está arraigada por un sistema ramificado, que denota su esencia en lo binario, es decir, lo que comúnmente reconocemos como masculino y femenino. No obstante, la propuesta que suscita su teoría considera que reconocer exclusivamente el rol masculino y el femenino es delimitar la posibilidad de gestar otras identidades. Haciendo eco a una de las conclusiones de Butler (2006), donde afirma que “Las configuraciones culturales del sexo y el género podrían entonces multiplicarse o, más bien, su multiplicación actual podría estructurarse dentro de los discursos que determinan la vida cultural inteligible, derrocando el propio binarismo del sexo y revelando su antinaturalidad fundamental”(p. 288), abriendo de esta manera la puerta a nuevas identidades, expresiones y orientaciones que van en concordancia con los deseos de manifestación, en el orden del género, que ciertamente existían pero que finalmente no encajaban con las formas

establecidas socialmente.

Está mención realizada escenifica y da entrada a la teoría de *performatividad de género* concebida por Butler donde afirma “que el género sea performativo quiere decir que no es estable o fijo, sino que es una característica identitaria creada y constituida a través de “una repetición estilizada de actos”” (como se cita en Reverter-Bañón, 2017, p. 14). Esta aseveración señala cómo las actuaciones propias inscriben a cada uno en modelos que definen su género; no obstante, dichos modelos deben ser considerados como hitos de poder institucional que buscan regular y mantener una suerte de coherencia respecto a lo que significa ser hombre o mujer. De esta teoría, además, surge el término *Queer*⁷, qué busca denominar aquellas identidades que se escapan de lo binario. Es justamente este aspecto el que mayor polémica genera alrededor de la autora. Empero, resulta valioso reconocer que sus perspectivas, al permitirse diversas, son más incluyentes.

Pierre Bourdieu por su parte hace una reflexión histórico-social sobre la primacía del género masculino a través de la historia y reconoce para ello unas estructuras y unos roles definidos que han sido perpetuados y establecidos como determinantes en el marco contextual. En ese sentido, lo masculino es definido, según el autor (2006) como aquello que:

Corresponde a los hombres, situados en el campo de lo exterior, de lo oficial, de lo público, del derecho, de lo seco, de lo alto, de lo discontinuo, realizar todos los actos a la vez breves, peligrosos y espectaculares, que, como la decapitación del buey, la labranza o la siega, por no mencionar el homicidio o la guerra, marcan unas rupturas en el curso

⁷ “El término queer, designa teorías interpretativas de la sexualidad diversa y sus prácticas, una crítica de la cultura y sus manifestaciones, pero, también, el término sirve para designar un tipo de movimiento social, igualmente, diverso de carácter reivindicatorio, que tiene su arranque en la década de los 80” (Sierra, 2009). Butler es actualmente la autora que en mayor medida ha aportado teóricamente a este movimiento.

normal de la vida (p.25).

Así las cosas, existe una ratificación de la fuerza y el mando anclado en la figura de lo que significa y representa el hombre en la cultura, el ser que orienta, que decide, que marca el camino final y definitivo. Caso contrario sucede con lo femenino, a lo que socialmente se le ha vinculado con:

estar situadas en el campo de lo interno, de lo húmedo, de abajo, de la curva y de lo continuo, se les adjudican todos los trabajos domésticos, es decir, privados y ocultos, prácticamente invisibles o vergonzosos, como el cuidado de los niños y de los animales, así como todas las tareas exteriores que les son asignadas por la razón mítica, o sea, las relacionadas con el agua, con la hierba, con lo verde (como la escaldadura y la jardinería), con la leche, con la madera, y muy especialmente los más sucios, los más monótonos y los más humildes.[...] , que están naturalmente abocadas a lo bajo, a lo torcido, a lo menudo, a lo mezquino, a lo fútil, etc. (p. 25).

Una posición violenta que encasilla las acciones femeninas con trabajos y acciones consideradas “débiles” que reafirman la dominación masculina, ubicando a la mujer muy por debajo en la jerarquía social establecida y naturalizada.

Hecha esta salvedad, la que menciona jerarquía de género, hilvana una continuidad reflexiva desde donde se desprende el concepto de *violencia simbólica* en Bourdieu. En ella existe una especie de campaña, a veces consciente, otras inconsciente, de la necesaria particularización y dominación de lo masculino como eje principal en el marco de lo que se reconoce como lo institucional, entre ellas, la escuela, la familia, la iglesia, e incluso, el estado. Esta serie de consideraciones permiten asumir la visión del autor quien reconoce por medio de sus cavilaciones que:

siempre he visto en la dominación masculina, y en la manera como se ha impuesto y soportado, el mejor ejemplo de aquella sumisión paradójica, consecuencia de lo que

llamó la violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento (p.5).

Particularmente esta categorización desentraña la correspondencia que existe entre dominados y dominantes, pues finalmente son ellos quienes generan y reciben el rigor y el ímpetu de una serie de manifestaciones que atacan, no solo desde lo simbólico, la sumisión que históricamente ha asumido, a fuerza, el género femenino.

La base de las consideraciones expresadas escenifican parte del compendio teórico de esta investigación; no obstante, este documento, si bien es cierto, ha consignado dentro de sus páginas algunas ideas de Butler, se plantea precisar a Bourdieu junto con sus premisas sobre lo masculino y lo femenino como banderas de este estudio dado el interés del autor por analizar estos mecanismos desde la escuela. Dadas las condiciones que anteceden y como respuesta a la problemática abordada, es posible afirmar que se requieren espacios pensados intencionalmente para visibilizar la teoría, los roles y estereotipos de género, gestando así una escuela más equitativa e incluyente.

2.2.2. Fundamentos pedagógicos

Estos fundamentos pedagógicos van en consonancia con el contexto, ya que en el Colegio Rural Quiba Alta se desarrolla *Escuela Nueva Activa* como modelo pedagógico, entonces, en un primer momento y entendiendo lo complejo que resultaría intentar acercarse a todos los componentes y aportes de Escuela Nueva, es necesario realizar una aproximación a los elementos que resultan

oportunos para esta investigación, resaltando las contribuciones del pedagogo John Dewey. Por otra parte, teniendo en cuenta que la problemática presentada en este estudio hace referencia directamente a la esfera pública, debido a que gira en torno a los roles de género y los estereotipos socialmente creados, se acude al *Constructivismo Social* presentado por Lev Vygotsky, quien potencia con su teoría el propósito que se busca alcanzar. Finalmente, se analizan los planteamientos de los dos autores antes presentados, para señalar cómo desde estos se puede construir una propuesta pedagógica que permita desarrollar la temática de roles de género con estudiantes de quinto grado.

En relación al modelo pedagógico institucional, el PEI del Colegio Rural Quiba Alta (2017), concibe como apuesta de formación el Modelo S.I.C.A (Significa, Comprende y Actúa); sin embargo, a partir del año 2019, en primaria, se ha apostado por el modelo *Escuela Nueva Activa*⁸. Esta elección ha formulado una serie de principios, de los cuales, se retoma el Componente Curricular donde se tiene en cuenta: “contenidos pertinentes desde el punto de vista social y cultural y el desarrollo de métodos activos y participativos de aprendizaje. Los elementos más destacados de este componente, utilizados para orientar los aprendizajes, son: las Guías de Aprendizaje, Biblioteca-aula, Rincones de Aprendizaje y el Gobierno Estudiantil” (Fundación Escuela Nueva, 2021). Estas apuestas objetivizan los intereses particulares de este modelo decantando la consistencia de lo que significa el aprendizaje cooperativo y la organización estudiantil.

En atención al modelo implementado en el colegio, resulta oportuno profundizar en el movimiento Escuela Nueva, por lo que se retoman algunos elementos significativos, particularmente los

⁸ Aunque no se ha oficializado en el PEI el cambio de modelo pedagógico, la Institución implementa desde finales del año 2019 el modelo pedagógico Escuela Nueva Activa llevado a cabo por la *Fundación Escuela Nueva Volvamos a la gente*.

planteamientos de John Dewey, cuyos aportes fortalecen este ejercicio, ya que en su propuesta se resalta la importancia de conectar los contenidos a enseñar con la realidad del estudiante. Para ser más específicos, Dewey (1967) afirma que: “Todo lo que se enseña debe estar conectado a la vida social del estudiante; lo contrario significa, para él, violentar su naturaleza” (Como se cita en Santa Cruz y Cubillos, 2018, párr. 10), lo cual, para el caso particular, se convierte en un objetivo pedagógico pues se espera que tanto el contenido como la estrategia didáctica estén en coherencia con este principio. Desde esta perspectiva, hoy se asumen las herramientas web 2.0 para potenciar el aprendizaje y articularlo con la realidad e intereses de los estudiantes.

En consecuencia, en lo referente al contenido, teniendo como sustento las ideas de Dewey, se estima que la visibilización y análisis de los roles de género deben ser un tema transversal en los programas académicos, tomando en cuenta que este pedagogo:

aboga para que la vida y la experiencia del niño no queden subordinadas al programa. Así se logra que su conocimiento se nutra de los otros que encuentre en la escuela. El programa escolar debe ser un medio para que el niño se adapte a una nueva vida que le toca asumir (Zuluaga et al, 1994, p. 25).

Por lo tanto, esta investigación propicia una suerte de estímulo para los niños y niñas de grado quinto del Colegio Rural Quiba Alta, permitiendo incluir su experiencia y la de sus compañeros en contraste con otras realidades asociadas al género, para que, en consecuencia, identifiquen los estereotipos con los que han sido formados y puedan deconstruirlos, esto como parte del desarrollo de su pensamiento autónomo y crítico para la vida en sociedad. Sin embargo, es pertinente robustecer los aportes teóricos con otra corriente pedagógica que también da soporte a este estudio.

A este respecto, se consideran valiosas las reflexiones hechas por el Constructivismo, específicamente desde las ideas de Lev Vygotsky entabladas en su teoría *Constructivismo Social*, donde se ratifica la importancia de la interacción con los otros para construir conocimiento, afirmando que “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vygotsky, 1978, p. 139). Esta aseveración alcanza mayor significado, si se toman en cuenta los planteamientos teóricos realizados con anterioridad en referencia al aprendizaje del género, como una construcción cultural. Cabe destacar entonces, la relevancia que adquiere el rol del docente en cuanto mediador del proceso, porque debe concebir la necesidad de crear los escenarios socialmente relevantes que estimulen el desarrollo del pensamiento de cada estudiante en interacción con los otros.

Precisamente en este aprender con el otro, Vygotsky (1978) acuña el término Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), argumentando que es:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

En otras palabras, la ZDP es la distancia entre lo que el estudiante sabe y lo que puede aprender con aquellos que presentan un nivel superior de competencias, que para el caso concreto en este estudio, la relación dada a través de la herramienta web 2.0 como escenario socialmente relevante y mediador permite la interacción con los otros, quienes, más que estar en un nivel superior, presentan unos saberes y experiencias previas que potencian el proceso de aprendizaje, favoreciendo progresivamente la autonomía en cada uno de los estudiantes.

De acuerdo con los razonamientos anteriormente desarrollados, desde los fundamentos pedagógicos de este estudio, es decir, el modelo de *Escuela Nueva* representado por Dewey y el *Constructivismo Social* propuesto por Vygotsky, es posible afirmar que la presente apuesta pedagógica concibe al estudiante como un sujeto activo, en la capacidad de construir su propio conocimiento a partir de la interacción con los otros, por lo cual, se utiliza como recurso pedagógico o en palabras de Vygotsky, como mediador, una herramienta web 2.0, que teniendo en cuenta el contexto digital actual (explicado en el apartado de marco conceptual), se convierte en un ambiente de aprendizaje socialmente relevante para los estudiantes, posibilitando la interacción y el “jalonamiento cognitivo” (Vygotsky, 1978, p. 134) en relación a la construcción del género, desde posturas diversas y críticas.

En esta dirección y con la intención de contribuir de alguna manera con la concienciación y disminución de la dominación masculina presentada en los diferentes niveles sociales, se particulariza la escuela como base, y si se quiere, epicentro de formación y construcción del “ethos” de las niñas y los niños. Bourdieu (2006), por ejemplo, visiona la escuela como la:

responsable de la reproducción efectiva de todos los principios de visión y de división fundamentales, y organizada a su vez alrededor de oposiciones homólogas podrá, sin duda a largo plazo, y amparándose en las contradicciones inherentes a los diferentes mecanismos o instituciones implicados, contribuir a la extinción progresiva de la dominación masculina (p.83).

En virtud de dicha reflexión se evidencia que el contexto educativo es un constructor y reproductor de saberes, sentires y formas de actuar; no obstante, el legado androcéntrico que conlleva la educación debe re-pensarse y desde el rol del educador procurar una escuela capaz de reconocer y valorar las diferencias, que sea incluyente y que genere nuevos esquemas que conciban el respeto y el relacionamiento basado en la dignidad humana.

Finalmente, es válido recordar, que esta investigación tiene por bandera desarrollar teóricamente el tema de roles de género, y posterior a ello, analizar cómo este concepto se entrelaza con las dinámicas educativas por medio de la utilización de una herramienta web 2.0; modelo que responde, en cierta medida, a las nuevas formas de representación acaecidas por la contemporaneidad luego de surcar los tiempos de pandemia. Así las cosas, se determina la articulación de una herramienta mediática con el tema de género, para que, a través de este recurso pedagógico, se permita generar un aprendizaje, además de significativo, coherente con las dimensiones de equidad y respeto que busca arraigar la escuela en su devenir.

2.3. MARCO LEGAL

Para esta investigación, es vital escenificar la normatividad que compone el proceso legal que sustenta cómo se entiende y ve, en el territorio Nacional, lo relacionado con *género*, con el libre desarrollo de la personalidad y el proyecto de vida. En ese sentido, se aborda este escenario tomando como primer eslabón la carta magna, la Constitución Política de Colombia de 1991, para posteriormente ir revisando leyes y decretos suscitados en la equidad de género y luego en el orden de lo educativo. Finalmente, se hace una exploración del PEI del Colegio Rural Quiba Alta I.E.D, espacio donde se desarrolla este ejercicio investigativo.

De manera que, el primer documento a citar, revalida la importancia de la igualdad para los colombianos, partiendo del principio fundamental consignado en el artículo 13 de la Constitución Política de Colombia (1991), donde se expone que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

Es preciso recordar que es el estado el encargado de garantizar y gestionar contextos en donde valores como la igualdad y la empatía sean manifiestos de una aceptación que no marginalice y no discrimine. Tal cual como se expresa en el artículo 16 donde se establece que “todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico”. Es importante tener presente que estos derechos son el fundamento legal para la construcción plena y autónoma de un proyecto de vida emancipado de cualquier ciudadano colombiano.

Bajo esta cohorte se conciben los artículos 1, 2 y 5 de la Constitución Política (1991), los cuales fortalecen el ideal del respeto a la dignidad humana, el cuidado y la garantía de los derechos y los deberes; además se encargan de asegurar su efectividad y prevalencia en los ciudadanos, siendo todos ellos derechos inalienables de las personas. Ante estas consideraciones el artículo 43 muestra la relevancia de la igualdad entre hombres y mujeres aludiendo a que ambos tienen los mismos derechos y oportunidades (Const. P., art. 43, 1991). Dichas ideas resultan relevantes en términos de la construcción social del rol de género ya que deben garantizar el libre desarrollo de las personas en el país, partiendo desde la igualdad y los derechos fundamentales que se proclaman en la carta magna.

En correspondencia con la Constitución Política de 1991, el marco normativo colombiano ha venido estableciendo una serie de leyes que conciben como vital, cuidar, desarrollar y afianzar, en el territorio nacional, lo inherente a la equidad de género. En ese sentido, el artículo 177 de la ley 1450 del 2011 dispone que:

El Gobierno Nacional adoptará una política pública nacional de Equidad de Género para garantizar los derechos humanos integrales e interdependientes de las mujeres y la igualdad de género, teniendo en cuenta las particularidades que afectan a los grupos de población urbana y rural, afrocolombiana, indígena, campesina y Rom [etnia gitana].

Esta ley es el resultado de las necesidades suscitadas por las diferentes esferas sociales caracterizadas por las desigualdades que afectan a las mujeres en nuestro país. En concordancia con lo anterior, se creó la Política Pública Nacional de Equidad de Género reglamentada por el decreto 1930 de 2013 que tiene por objetivo “avanzar en la superación de las brechas de inequidad”. Esta es una respuesta concreta del estado a la compleja situación de reconocimiento que se tiene en el país, una

manera objetiva y legal de proteger las decisiones, las etnias, los pueblos, las orientaciones y de respetar las singularidades de todos y todas.

La vía legal expande su interés por proteger y cuidar el papel de la mujer en la sociedad, es así como la Ley 1257 del 2008 tiene por objetivo según el artículo 1 “garantizar para todas las mujeres una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado”. En atención a ello, para esta ley es imperativo que en el contexto educativo se incluyan espacios donde se desarrollen temas de derechos, libertades y autonomías para hombres y mujeres; se establezcan escenarios de capacitación para docentes, estudiantes y familias en temas de violencia de género; y donde la mujer tenga participación activa (L. 1257, art 11, 2008). Entonces, es pertinente clarificar que la ley mencionada líneas atrás está reglamentada por el decreto 4798 de 2011 que dispone como esencial educar bajo el modelo de proyectos pedagógicos, en articulación con el PEI, que tengan verdadera incidencia en estudiantes, familias, educadores y comunidad académica en general (Dec. 4798, art 2, 2011).

Estas concepciones educativas presentadas fundamentan sus bases en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, pues es justamente en ella donde residen los mandatos que se tienen en torno a lo que se considera debe instar el sistema académico. En ese sentido, el artículo 13, donde se presentan los objetivos comunes en los niveles educativos, se direcciona en el literal d. la importancia de:

Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable.

En consecuencia, las últimas instancias legales abordadas (Ley 115 y el Decreto 4798), son un antecedente para que de forma legal se establezca en el panorama nacional la 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*.

La radicación de esta ley sustenta en gran medida los objetivos investigativos de este trabajo. Para el caso concreto, el artículo 17, presenta las responsabilidades de los establecimientos educativos en aras de mantener la sana convivencia y el respeto por los derechos humanos; así las cosas el inciso 1 busca “Garantizar a sus estudiantes, educadores, directivos docentes y demás personal de los establecimientos escolares el respeto a la dignidad e integridad física y moral en el marco de la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos” (Ley 1620, art. 17, 2013), y el 3 plasma el compromiso de:

Desarrollar los componentes de prevención, promoción y protección a través del manual de convivencia, y la aplicación de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, con el fin de proteger a los estudiantes contra toda forma de acoso, violencia escolar y vulneración de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, por parte de los demás compañeros, profesores o directivos docentes.

Así, implementar una herramienta web 2.0 en el colegio, además de oportuno, permite generar respuestas manifiestas en las responsabilidades establecidas por la ley en cuanto a la promoción de una educación sexual integral y prevención de la discriminación asociada al género.

Hecha la observación anterior la investigación que suscita este estudio se apoya en el artículo 20 de la ley 1620 del 2013 donde se establece que en todas las instituciones educativas del país se debe consolidar en el Proyecto Educativo Institucional el Proyecto transversal de Educación para la Sexualidad, que debe ser aplicado en todos los niveles de forma gradual, teniendo en cuenta la edad de la población. Dicho proyecto además de desarrollar lo relacionado con los aspectos de la

salud sexual y reproductiva debe fomentar:

reflexiones en torno a actitudes, intereses y habilidades en relación con las emociones, la construcción cultural de la sexualidad, los comportamientos culturales de género, la diversidad sexual, la sexualidad y los estilos de vida sanos, como elementos fundamentales para la construcción del proyecto de vida del estudiante.

Ahora bien, desde este contexto, este ejercicio investigativo pende por la visibilización de los roles de género sustentado en la significación y fortalecimiento de los valores y las competencias para la vida en sociedad, tomando como base la legislación colombiana que reglamenta que el “proyecto pedagógico enfatizará en la dignidad humana, los derechos humanos y la aceptación y valoración de la diversidad y las diferencias” (L.1620, art 20, 2013).

En ese sentido, la ley 1620 (2013) no solo ejerce sobre la transformación del proyecto pedagógico, sino que además pretende, según el artículo 21, identificar desde el manual de convivencia “formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes”. Estos consolidados legales presentan el derecho que tienen los niños, las niñas y adolescentes de ser educados e informados con conocimientos de cohorte científico que favorezcan su sentir y autonomía en lo referido a la toma de decisiones respecto de su sexualidad y proyecto de vida. De esta manera, el Decreto 1965 de 2013, regula los comités de convivencia escolar y presenta los lineamientos generales para incorporar en los establecimientos educativos las disposiciones sobre proyectos de promoción y prevención de manejo de situaciones que afectan la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos (Dec. 1965, art 36, 2013).

Recientemente y como respuesta a las regulaciones antes mencionadas, el MEN (2020) ha publicado la *Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar o Guía No. 49*, que tiene por objetivo que las Instituciones Educativas del país cuenten con más herramientas para facilitar los procesos de convivencia escolar; esta presenta un enfoque diferencial, de derechos humanos y de género. La guía propone acciones desde “cuatro componentes básicos: promoción, prevención, atención y seguimiento” (p. 276) así como “recomendaciones prácticas, respuestas a preguntas frecuentes e ideas para apoyar el proceso de mejoramiento de la convivencia escolar” (p. 10). En este sentido, el presente estudio desarrolla actividades de promoción en cuanto busca “transformar los sesgos de género que conducen a estereotipar las identidades masculinas y femeninas” (p. 277) por medio de la implementación de un recurso pedagógico mediado por herramientas web 2.0.

Finalmente, las leyes expuestas con antelación, de alguna manera, se recogen en el PEI del colegio Rural Quiba Alta y desembocan en el Proyecto de Educación Sexual y en el Modelo de Formación *Agente de Cambio*. El objetivo de este último es fortalecer el desarrollo de los valores institucionales: amor, paz, verdad, rectitud y no-violencia por medio de acciones direccionadas hacia el respeto y la aceptación de la diferencia.⁹ (Alcaldía mayor de Bogotá y IED Colegio Rural Quiba Alta, 2017). Ahora bien, en lo concerniente al Proyecto de Educación Sexual la Institución contempla desarrollar un ejercicio académico integral, es decir, enseñar desde lo legal y lo contextual teniendo en cuenta las posibles situaciones que puedan emerger desde la escuela como presión de grupo, información mal direccionada o equivoca, baja comunicación con las familias y acudientes, que debilitan de cierta manera el decidir de

⁹ El modelo de formación, contempla la aplicación periódica de ejercicios para que la comunidad educativa se apropie del pacto de convivencia, la consolidación diaria de reflexiones sobre valores y el desarrollo de una cartilla sobre proyecto de vida, para ser alimentada por los estudiantes año a año. Así mismo, desde el área de Orientación escolar el desarrollo de talleres sobre diversidad, participación, resolución de conflictos, cuidado de lo público y valores institucionales.

los estudiantes y su proyecto de vida.

En esta dirección, con el objetivo de hacer recurrente los conocimientos prácticos de los derechos humanos sexuales y reproductivos y la igualdad entre hombres y mujeres, la comunidad educativa plantea que desde tres áreas puntuales del currículo se desarrollen las temáticas de la siguiente manera:

- Ciencias Naturales: Bases Biológicas, El cuerpo, Métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual.
- Educación física: Manejo del cuerpo, Cuidados del cuerpo y Mente sana en cuerpo sano.
- Ciencias Sociales: Diferencias comportamentales de género, Identidad de Género – Roles en la sociedad, Orientación sexual, Marco legal, Corrientes sociales en torno a la sexualidad, Diferencias psico-emocionales, Proyecto de vida, Toma de decisiones y resolución de problemas (Alcaldía mayor de Bogotá y IED Colegio Rural Quiba Alta, 2017).

Es así como este ejercicio investigativo da respuesta al PEI, con la implementación de un recurso pedagógico mediado por herramientas web 2.0, enmarcado en el proyecto transversal de sexualidad, que tiene articulación curricular con el área de Ciencias Sociales y es puesto en marcha específicamente desde la asignatura de sociales para el grado quinto, considerando que es allí, donde se permite hacer una reflexión acerca de género, roles y estereotipos.

Finalmente, y teniendo en cuenta el recorrido desarrollado en estos marcos de referencia, es posible afirmar que existe un fundamento conceptual, teórico y legal que constituye una base sólida y un mapa claro de navegabilidad que permite el sustento y la comprensión de los acápites venideros. En este sentido, es oportuno señalar que en términos legales, Colombia presenta aspectos que son coherentes con lo señalado en el marco conceptual, en cuanto se reconocen

muchas de las ideas trabajadas, tales como género y herramientas web, a partir de una perspectiva de derechos, particularmente, en lo relacionado con educación; sin embargo ya es casi una década desde que los esfuerzos han sido prolíficos por vincular los temas de género y en los últimos años, debido a la pandemia, los referidos a las herramientas web en articulación con la educación. Ahora bien, respecto a la relación con el marco teórico, el Colegio Rural Quiba Alta IED, ha buscado orientar su quehacer educativo dando cuenta de la normatividad vigente y desde el perfil académico de algunos autores aquí relacionados.

3. METODOLOGÍA

En la presente sección se expone el derrotero de este proceso investigativo, que ha procurado consolidar escenarios vívidos y en contexto sobre cómo se entienden los roles de género en los estudiantes de quinto grado del Colegio Rural Quiba Alta - IED. Con base en este objetivo, se describen las características geográficas y sociales de la población y la muestra impactada, se explica el paradigma, enfoque, alcance y diseño aplicado en este estudio, para finalmente, presentar la herramienta web 2.0 implementada y el instrumento de recolección de los datos, siendo estos la base para la siguiente etapa de la investigación.

3.1. Ruta metodológica

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, ya que según Gómez-Núñez et al (2020), permite “interpretar y comprender una situación o fenómeno educativo, teniendo en cuenta la visión de los participantes en el mismo, pero sin aportar explicaciones causales” (p. 17), siendo así, este paradigma, el marco para sustentar las interpretaciones sobre los roles de género, desde la visión de los estudiantes. En consecuencia, se delimitó en un enfoque cualitativo, porque, tal como lo afirman Hernández et al (2006) “Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente”(p. 19), lo que favoreció la comprensión del impacto de la implementación del recurso pedagógico, a partir de la observación de los sucesos, de los participantes y sus contextos, dando relevancia a las experiencias personales, sin recurrir a datos estadísticos sobre sus puntos de encuentro.

En este orden de ideas, el proyecto tuvo un alcance exploratorio puesto que “el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se

ha abordado antes” (Hernández et al, 2006, p. 91). Este razonamiento fue coherente debido a las pocas publicaciones encontradas referentes al objeto de estudio en educación primaria; de igual modo, en el Colegio Rural Quiba Alta - IED no se encontraron registros del uso de recursos pedagógicos que permitieran visibilizar los roles y estereotipos de género, por lo que esta se constituyó en la primera aproximación al tema para ese contexto específico. Bajo este propósito se decantó la aplicación de un diseño fenomenológico, cuyo fin “es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p. 493), marcando la ruta para identificar las unidades de análisis y generar las categorías, temas y patrones de estudio.

Para tal fin se acudió a los planteamientos del autor Max Van Manen (2016) quien sustenta que la fenomenología, antes que nada, es un método, que busca alejarse a toda costa de teorías, ideas o supuestos, pues se encuentra emparentada con la naturaleza de la experiencia del ser. De esta forma “reflexiona sobre la vida pre-reflexiva o pre-predictiva de la existencia humana tal y como se vive” (p. 29). Entonces, este método está mayormente articulado con el deseo de visibilizar las experiencias de los sujetos desde su sentir particular; siendo significativo para el fenomenólogo el origen y la pureza que genera el preguntar para luego ahondar en su experiencia. Sin embargo, acoge dimensiones distintas a las relacionadas con la entrevista y sus derivaciones empíricas, es decir, la fenomenología se practica con base en múltiples temas y es posible concebirla como vanguardista, pues desde esta se exploran procesos vinculantes sustentados en “los nuevos medios de comunicación, la tecnología y eventos que tengan que ver con la internet” (p. 34), siendo este último transversal en esta investigación.

Ahora bien, para Van Manen (2016) no existe una ruta única para llevar a cabo un estudio fenomenológico, ya que en las ciencias humanas y particularmente en la fenomenología, reducir el método a una serie de pasos resulta coartativo, “de modo que el investigador serio está confrontado

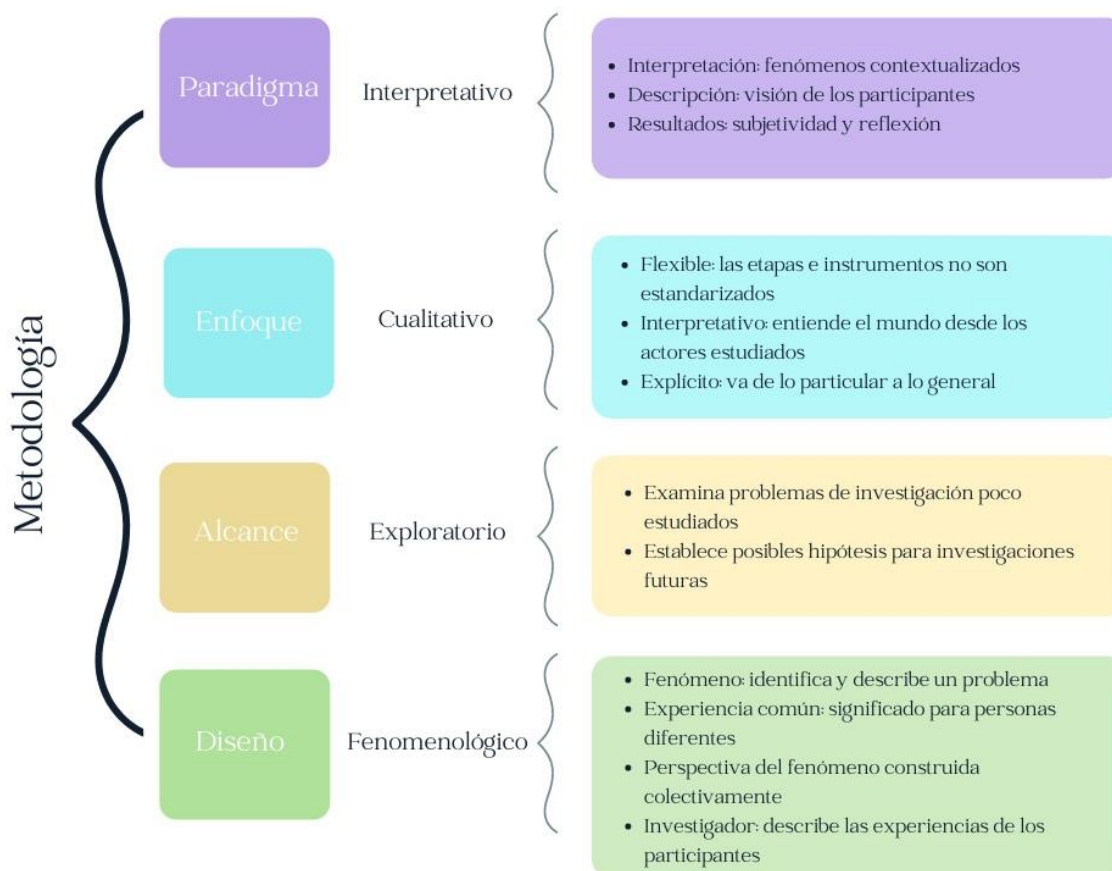
con el reto de centrarse en aquellas partes de la literatura fenomenológica que serían relevantes para su interés investigativo” (p. 33), teniendo en cuenta esto, se acudió a la sensibilidad y perspicacia de los investigadores, quienes establecieron una secuencia de pasos para alcanzar los objetivos particulares de esta búsqueda. En consecuencia, la adaptación de las fases y su relación con los objetivos se presenta en la Tabla 1. Así mismo, la Figura 2 sintetiza la ruta metodológica implementada, es decir, expone el paradigma, enfoque, alcance y diseño de este estudio.

Tabla 1

Fases del diseño metodológico adaptadas a la investigación

Fase del método fenomenológico	Características	Devenir investigativo
Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida	Enfocarse en un fenómeno que es particularmente interesante y es significativo en la práctica docente.	Formulación de la pregunta fenomenológica, explicación de presuposiciones y antecedentes investigativos.
Investigar la experiencia tal como la viven los estudiantes	La experiencia personal como punto de partida. Obtener las descripciones experienciales de los estudiantes.	Indagar las percepciones sobre los roles de género que emergen del uso de un recurso pedagógico mediado por herramientas web 2.0 en estudiantes de quinto grado.
Descripción de la experiencia vivida	Afirmaciones y descripciones temáticas. Análisis temáticos.	Categorizar las interpretaciones sobre roles de género de los estudiantes de quinto grado desde un análisis fenomenológico.
Reflexión fenomenológica	Los temas existenciales del mundo de la vida como guías para la reflexión.	Reflexionar sobre las interpretaciones de los roles de género que tienen los estudiantes de quinto grado con base en la experiencia pedagógica vivida.

Nota. La tabla presenta las fases del diseño metodológico y su relación con los objetivos investigativos. Adaptado de “Investigación educativa y experiencia vivida” Van Manen, M. 2003.

Figura 2*Ruta metodológica*

Nota. La figura representa la ruta metodológica aplicada en la investigación. Adaptado de “Manual para investigar en educación: guía para orientadores y docentes indagadores” Gómez - Núñez, et al. 2020. <https://elibro-net.bibliodigital.ugc.edu.co/es/ereader/ugc/142523?page=18>. “Metodología de la investigación” Hernández, et al. 2006.

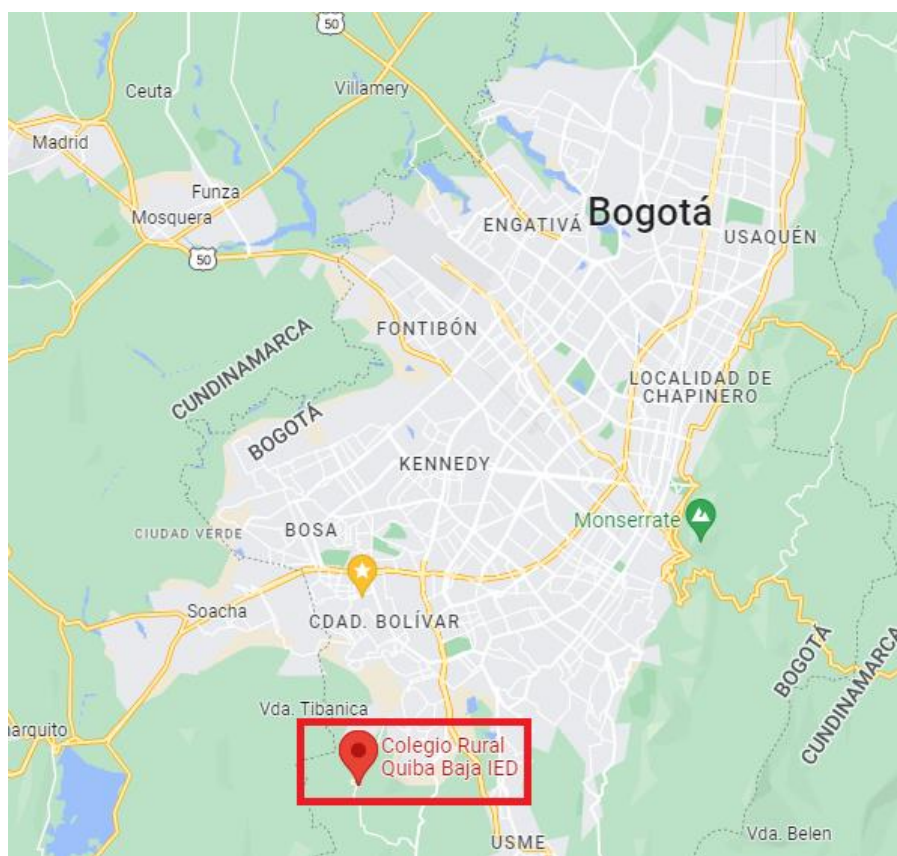
3.2. Población

La investigación se desarrolló en el colegio Rural Quiba Alta IED, que como se mencionó con anterioridad, pertenece al sector oficial, es de carácter mixto, está ubicado en Bogotá, en la localidad de Ciudad Bolívar en el kilómetro 20 y 24 vía a Quiba, lo cual es representado topográficamente desde un contexto generalizado de la ciudad de Bogotá en la Figura 3. Actualmente el colegio tiene una población de 1353 estudiantes los cuales pertenecen a los estratos 0, 1 y 2. La institución educativa cuenta con dos

sedes, la sede A, de jornada única, que corresponde a secundaria y media (6° a 11°) y la sede B, que comprende jornada mañana y tarde, donde se llevan a cabo las actividades de educación inicial (Jardín y transición) y primaria (1° a 5°). El colegio está categorizado como rural, esta condición prioriza para su funcionamiento algunos beneficios al ser contemplado en la Política Educativa Rural de Bogotá, sin embargo, la expansión demográfica de la ciudad ha alcanzado dicha ruralidad posibilitando que muchos estudiantes que hoy pertenecen a la institución no solo sean de las veredas Quiba Alta, Quiba Baja, San Martín, El Guabal, Mochuelo Bajo y el Páramo, sino también, de los barrios aledaños, Bella Flor, Paraíso, Alpes y Vista hermosa.

Figura 3

Ubicación geográfica del Colegio Rural Quiba Alta IED



Nota. La figura representa la ubicación geográfica del Colegio Rural Quiba Alta I.E.D. desde una dimensión generalizada con intención de escenificar cómo la expansión demográfica acelerada de Bogotá ha ido alcanzando la zona rural, estancia donde se encuentra la institución. Adaptado de “Ubicación geográfica del Colegio Rural Quiba Baja IED en la ciudad de Bogotá, Colombia” Google (s.f). <https://cutt.ly/ajp5BxU>

De esta forma y tomando en consideración las particularidades de las edades de los estudiantes se escogió quinto grado para desarrollar este estudio, debido a su ubicación en la adolescencia temprana, constituyéndose en una oportunidad por “el valor adaptativo, funcional y decisivo que tiene esta etapa” (UNICEF, 2020). Teniendo en cuenta que en la institución hay 121 estudiantes de quinto grado organizados en 4 grupos (2 en la jornada mañana y 2 en la jornada tarde) y que una de las docentes investigadoras ejerció como directora del grado 502 de la jornada tarde. Esto posibilitó que la interacción con la herramienta web 2.0 se llevara a cabo con la totalidad de los estudiantes de dicho grupo, teniendo en cuenta que el uso de este recurso pedagógico ya se encontraba incluido en el plan de aula. Es importante señalar que, dadas las condiciones de conectividad de la institución, todos los estudiantes acudieron al aula de sistemas para acceder a los tres videos del blog e hicieron, desde su reflexión, los comentarios solicitados, partiendo del registro de su nombre. Esto con el objetivo, primero, de llevar un control sobre la participación, y segundo, promover entre ellos el hábito de la lectura, el uso académico de la web y la réplica consciente de comentarios entre pares.

En este punto es preciso aclarar, que los diseños fenomenológicos tienen una particularidad que según Van Manen (2016) tienden a no acudir de forma directa a fórmulas y esquemas establecidos, por el contrario, el autor afirma que:

La indagación fenomenológica no pretende la generalización empírica -de una muestra a una población-. (...) La noción de muestra deliberada se usa a veces para indicar que los entrevistados o participantes se seleccionan a partir de su conocimiento y elocuencia verbal a la hora de describir un grupo o (sub)cultura a la que pertenecen. (...) Dependiendo de la pregunta fenomenológica, el objetivo general debe ser recoger suficientes narraciones vivencialmente valiosas que hagan posible la configuración de poderosos ejemplos o

anécdotas vivenciales que permitan estar en contacto con la vida tal y como es vivida (p.404).

Desde esta perspectiva y después de aplicar la prueba a todo el curso 502 se tomó una prueba deliberada, en términos de Van Manen (2016), la cual estuvo constituida por 10 estudiantes, 5 niños y 5 niñas, en edades comprendidas entre los 9 y los 12 años, que pertenecen al grupo que interactuó con la herramienta web. A estos se les aplicó la entrevista que posteriormente fue sistematizada de forma anónima con intención de recoger desde el método fenomenológico sus sentires y vivencias respecto al objeto de estudio.

3.3. Encuentro con el fenómeno

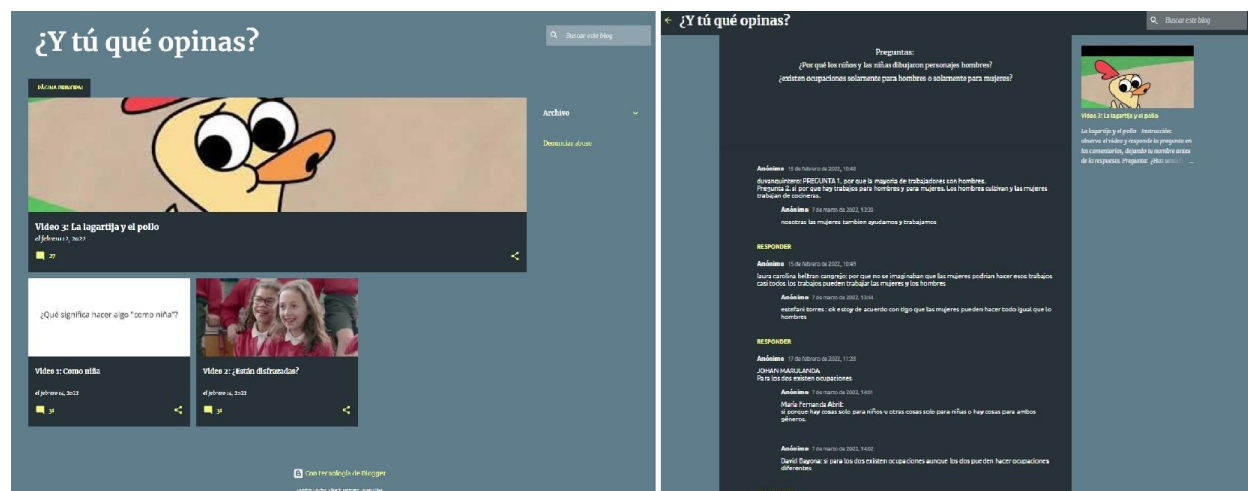
Formular el proceso investigativo desde una herramienta web 2.0 y representarlo con la consolidación e implementación de un blog, dio respuesta, a las nuevas dinámicas académicas que establecen necesidades diferenciales en el marco de la enseñanza aprendizaje. Los tiempos de pandemia gestaron y propusieron una serie de nuevas metodologías arraigadas a la internet y a la digitalización del conocimiento. Este paso aperturó investigaciones de corte vanguardista que situaron a los estudiantes en una dimensión mucho más atractiva y favorable de acuerdo a sus intereses. En ese sentido, proponer a un grupo de niños y niñas del grado quinto de primaria interactuar de forma directa con videos y narrativas en la web fue acercarlos a un nuevo enfoque de aprendizaje que para el caso particular buscó visibilizar los roles de género.

De esta manera, se dio el proceso de elección de los videos relacionados con los roles de género, en el cual se evidenció el escaso material visualmente óptimo para estudiantes de primaria existente en español, por lo cual el videoblog se consolidó con la inclusión de tres videos, dos en inglés con subtítulos en español y uno en español. A partir de estos se formularon una serie de preguntas referidas a los roles

de género; lo que facilitó un entorno dinámico de realimentación entre pares a través de los comentarios, donde los estudiantes pudieron proponer e intercambiar ideas (Figura 4). La otra herramienta web 2.0 implementada fue la red social *TikTok*, que por su exponencial crecimiento y el gusto que sienten los niños y las niñas por esta, hizo que la investigación se decantara por su uso (Figura 5); así las cosas, después de interactuar con el video blog presentaron sus opiniones y sentires sobre el rol que ejercen como niñas o como niños en el colegio, mediante videos creativos. Entonces, resulta oportuno precisar que mediante estas dos herramientas web implementadas como recurso pedagógico, se puso en marcha lo convenido en la malla curricular de Ciencias Sociales acerca de roles de género para el año 2022, y para efectos de este estudio, la interacción con dicho recurso se consideró como el fenómeno a estudiar.

Figura 4

Videoblog ¿Y tú qué opinas?



Nota. La figura representa la interfaz del videoblog implementado y algunos comentarios de los estudiantes en este (<https://ytuqueopinasquiba.blogspot.com/>). Elaboración propia.

Figura 5

Interacción con las herramientas web 2.0



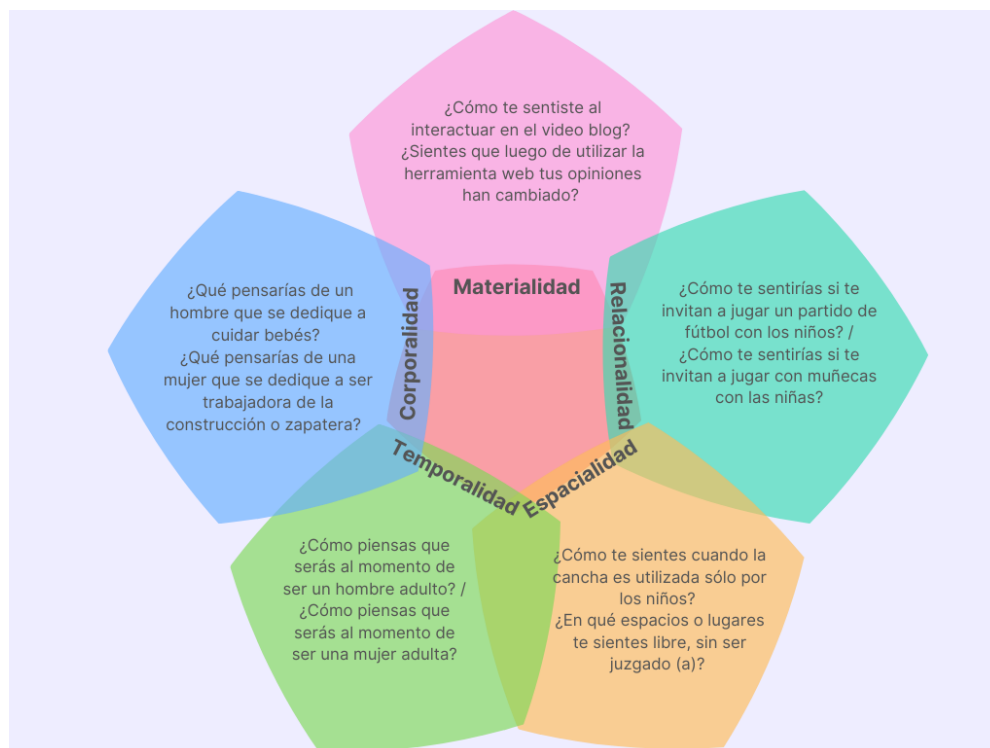
Nota. La figura representa algunos momentos de interacción de los estudiantes con el videoblog y con la red social *TikTok*. Elaboración propia.

3.4. Instrumento: Entrevista fenomenológica

Precisar la utilización de un método como *la entrevista a profundidad o entrevista fenomenológica* es considerar, desde esta investigación, el acercamiento personal con la experiencia de los estudiantes. Así las cosas, Van Manen (2016) indica que esta es una búsqueda coherente y pura de los sentires acerca de las vivencias como fenómeno desde el arte de “conversar” y de responder. Esa consistencia otorgada por la palabra es la que permite profundizar y escudriñar en las experiencias, que para el caso concreto, no son otra cosa distinta, que el objeto de análisis del estudio. En este sentido, es importante reconocer que “sirve para el propósito específico de explorar y recoger material narrativo vivencial, historias o anécdotas pueden servir como fuente de reflexión fenomenológica y, por ende, desarrollar una comprensión más rica y profunda de un fenómeno humano” (Van Manen, 2016, p. 359). Desde esta lógica acudir a dicho método resultó vital para, además de fortalecer la investigación, precisar y analizar a profundidad las experiencias de los entrevistados, en este caso, los niños y las niñas de quinto grado.

Como consecuencia de esto y partiendo de las reflexiones del autor, toda entrevista fenomenológica debe incluir los cinco existenciales fundamentales, es decir, debe abordar “nociones de relación, cuerpo, espacio, tiempo y cosas vividas (...) en el sentido que pertenecen al mundo de la vida de alguien” (Van Manen, 2016, p. 346). Ahora bien, desde esta perspectiva el primer tema existencial es el de la *Relacionalidad*, con el cual se exploró la relación de los estudiantes consigo mismos y con los otros, por medio de preguntas que analizaron vivencias vinculadas con experiencias, sentires y preferencias. El segundo tiene que ver con la *Corporalidad*, donde se propició la reflexión sobre cómo se vive el cuerpo, a través de preguntas que buscaron aproximar vivencias referidas a las fortalezas y debilidades junto a las experiencias sobre los cuerpos de los hombres y las mujeres. El tercero se refiere a la espacialidad, es decir, “¿cómo configuramos el espacio y como el espacio nos configura?” (Van Manen, 2016, p. 348); desde este tema se aproximaron otra serie de interrogantes que permitieron ahondar en las concepciones que los estudiantes tenían sobre los espacios y sobre los roles dentro de estos espacios.

La *Temporalidad* es el cuarto existencial, mediante el cual se buscó visibilizar las percepciones de cambios en el tiempo a partir de las experiencias personales; y el quinto, es el manifiesto de la *Materialidad* o cosas vividas, que para efectos del presente estudio estuvo relacionada con la tecnología, o sea, las experiencias que los niños y las niñas de quinto grado tuvieron con la herramienta web 2.0. Entonces desde la investigación fenomenológica, es probable que casi cualquier tema sea cuestionable desde el orden de las cosas, pues en ellas los sujetos se ven reflejados, se reconocen, para finalmente definir quiénes son (Van Manen, 2016). Estas premisas formularon la necesidad de elaborar y aplicar dos pruebas piloto para la construcción de la entrevista oficial, con intención de dar claridad a los participantes y concienciar a los investigadores sobre el método de entrevista desde la fenomenología. En este sentido, esquematizamos (Figura 6) algunas de las preguntas aplicadas en la entrevista a profundidad (Anexo 2) relacionándolas con el existencial fundamental:

Figura 6*Los existenciales en la entrevista a profundidad*

Nota. La figura representa los cinco existenciales fundamentales propuestos por Van Manen (2016) en su adaptación a la entrevista a profundidad realizada en la investigación, visibilizando algunas de las preguntas aplicadas. Elaboración propia.

3.5. Recolección de datos

Dentro del marco de esta investigación se gestó un proceso de recolección de datos con un ejercicio de entrevistas personalizadas, aplicadas por una de las docentes investigadoras, quien a su vez, es directora de grupo y docente de ciencias sociales. El método escogido, implicó la concordancia necesaria que debe existir entre la presente investigación y los estudios fenomenológicos, es decir, desde la lógica de Van Manen (2016) “se debe recoger reportes de vivencias personales por medio de conversaciones grabadas” (p.350), ejercicio realizado en formato auditivo y transcrito por los investigadores en formato escrito, para luego ser cotejado y observado en el programa *ATLAS.ti*,

definido por Sabariego-Puig et al. (2014) como “un paquete de software especializado en análisis cualitativo de datos que permite extraer, categorizar e inter-vincular segmentos de datos desde diversos documentos basándose en su análisis, el software ayuda a descubrir patrones” (p. 123).

De esta manera, el paso siguiente, en la utilización del software *ATLAS.ti*, fue la realización de las lecturas de las entrevistas, en ellas se identificaron y seleccionaron una serie de citas, es decir, se escogieron las frases que desde el método fenomenológico estaban más cargadas de sentido, para convertirlas en objeto de análisis; enseguida, se les asignó un código para iniciar el proceso de clasificación y establecer relaciones entre las mismas. En la asignación de los códigos se tuvo en cuenta la semántica emergida de los estudiantes y su relación directa con el marco teórico/conceptual y con los existenciales fundamentales esbozados en este estudio, sin embargo, en muchas ocasiones la realidad de los niños y las niñas condujo a hallazgos significativos, lo que confirmó la elección del diseño metodológico propuesto y la necesidad de establecer nuevos códigos que respondieron a esta realidad. En este punto, es valioso precisar que una misma cita pudo requerir y contener una serie de códigos sin necesariamente verse limitada a un número específico, pues no se trató de un ejercicio que evaluaba la cantidad de información, sino su contenido y carga semántica.

Así las cosas, en este ejercicio, se precisaron diecisiete códigos (Agresividad, aprender con el otro, autodescubrimiento, discriminación, empatía, equidad de género, espacios libres de discriminación, estereotipo de género, experiencia de aprendizaje, expresión de emociones, igualdad de género, juegos, libre desarrollo de la personalidad, percepción de cambios en el tiempo, perspectiva de derechos, relación con la herramienta web 2.0 y roles de género) con los que se establecieron grupos por afinidad dando como resultado cuatro grandes categorías, a saber: género, herramienta web, otredad y ser. Finalmente, este último insumo abrió paso a un análisis detallado de la información

obtenida, a través de la construcción de *redes* en las que se estructuraron las categorías conceptuales, de los niños y las niñas entrevistados. Para este fin, se presentan cuatro de esas redes, las cuales son el pilar del siguiente capítulo, *Descripción de la Experiencia Vivida*.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA VIVIDA

Continuando con la aplicación fenomenológica, que para esta investigación fue sustentada en el método entrevista a profundidad, en este apartado se quiere narrar y describir el encuentro de los entrevistados con las herramientas web y cómo las asimilaron en el marco de su vida y de su quehacer, teniendo presente que el ejercicio base de esta investigación es comprender fenomenológicamente la percepción de los estudiantes en cuanto a los roles de género basados en la utilización de los recursos pedagógicos. Desde esta perspectiva es necesario exponer como para Van Manen (2016) es importante:

explorar directamente las dimensiones originales o pre-reflexivas de la existencia humana: la vida cómo la vivimos (...) la experiencia vivida nombra lo ordinario y lo extraordinario, lo cotidiano y lo exótico, la rutina y la sorpresa, lo aburrido y los momentos de éxtasis, así como los aspectos de las vivencias tal y como los vivimos en nuestra existencia humana (p. 44).

Entonces, este devenir conceptual finalmente lo que busca es escenificar los sentidos que yacen en las vivencias de los niños y las niñas de quinto de primaria del Colegio Rural Quiba Alta; por lo tanto, a continuación, se exponen las descripciones de las experiencias, de acuerdo con las categorías que surgieron, en este caso, sin la necesidad de que se vean permeadas por los puntos de vista de los investigadores.

En este punto es oportuno aclarar cómo las categorías definidas, *Ser*, *Otredad*, *Género* y *Herramienta Web*, están ajustadas a una hilaridad que busca no solo definir conceptualmente una serie de nociones, sino que además, desea perfilar la investigación desde un orden concreto que se inicia por el yo (ser), luego vislumbra al otro (otredad), posteriormente presenta su relación con la sociedad (género) para finalmente visibilizar las interacciones que se gestaron desde lo mediático (Herramienta web). Así las cosas, es necesario precisar que esta agrupación de los códigos en categorías no implica

una certidumbre, sino una generalización fenomenológica singular, en palabras de Van Manen (2016), “las generalizaciones singulares se orientan hacia lo que es singular o único. Los ejemplos fenomenológicos se pueden considerar generalizaciones singulares que hacen posible reconocer lo que hay de universal en un fenómeno” (p. 402). Finalmente, al cerrar esta descripción, lo que se pretende realizar es una recapitulación general de los vínculos entre los códigos.

4.1. Categoría Ser

Sobre la base de las consideraciones anteriores aflora la primera categoría denominada *Ser*, en ella se visibilizan cuatro códigos que determinan los sentires y vivencias que se relacionan de manera íntima con la percepción y los vínculos que tienen los estudiantes con ellos mismos. El primero de estos es el *Autodescubrimiento*, desde este, y teniendo por fundamento el uso de la herramienta web como instrumento fenomenológico, se evidenció un cambio de perspectiva de los entrevistados en relación a quiénes eran y cómo podían percibir el mundo luego de analizar los videos. Este ejercicio gestó respuestas interesantes, en el orden de la criticidad, donde nociones tales como, crecer, ser fuerte, defenderse, percibir la feminidad desde la igualdad y desde la opción de derrocar mitos masculinos de poder y la comprensión de lo que significa saberse libre, son algunas de las respuestas que emanan de un grupo de niños y niñas que tienen entre 9 y 12 años. No obstante, estas consideraciones que se perciben como reveladoras, se acompañan también por otro tipo de respuestas vinculadas con el “no sé” o con la indiferencia, o sea, la naturalidad del estudio devela las posturas sin sesgo de los entrevistados.

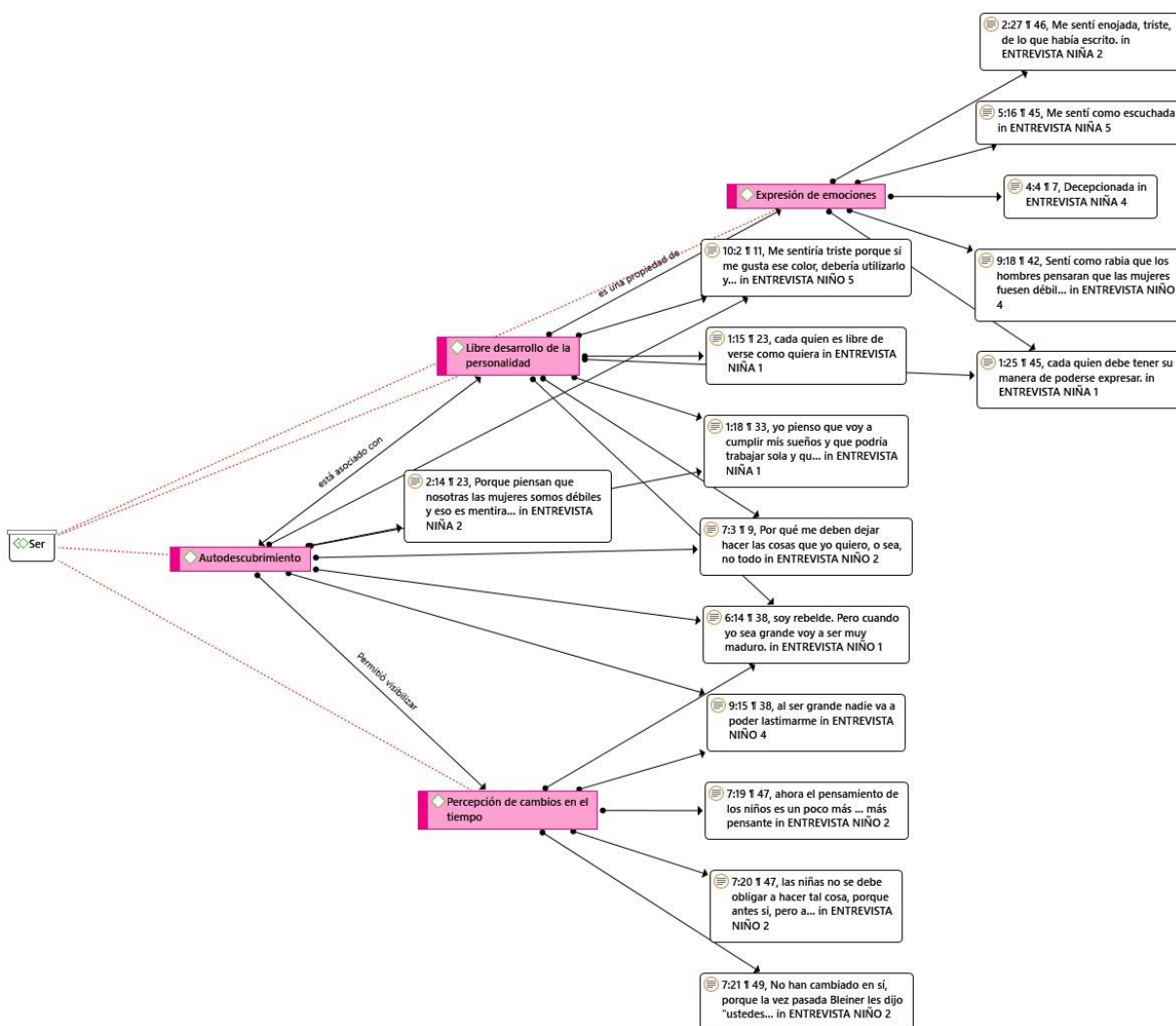
Ahora bien, la red de estructuras conceptuales para la categoría *Ser* (Figura 7) exhibe cómo el código *autodescubrimiento* está en relación con el manifiesto *libre desarrollo de la personalidad*, particularmente, ambos constituyen un hallazgo importante para el devenir de este proyecto, puesto

que la definición de estos códigos nunca estuvo premeditada, por el contrario, el proceso de la entrevista fenomenológica reveló los nombres y los maridajes que de acuerdo a las respuestas, se fueron tejiendo. Esta afirmación se hace evidente cuando las niñas y los niños opinan que tanto los hombres como las mujeres pueden ser libres para tomar decisiones respecto a su rol y expresión de género, las cuales de acuerdo con sus experiencias, surgen de las singularidades y gustos de cada sujeto, evidenciando una consciencia respecto a su ser y al de los otros, que está presente en la trayectoria de vida; así por ejemplo, en la infancia consideran que el libre desarrollo de la personalidad se relaciona con la elección de colores, juegos y de vestimenta y en la edad adulta tiene que ver con la elección de trabajos, oficios del hogar y decisiones respecto a su aspecto físico.

En cuanto a la *expresión de emociones*, las niñas y los niños hablaron de su sentir en relación con situaciones sustentadas en actos de discriminación que han vivido u observado, sin embargo, un hallazgo interesante tiene que ver con cómo sienten ambos géneros una profunda empatía cuando son ellas quiénes vivencian este tipo de situaciones de violencia. Por otro lado, también se expresaron emociones frente a los videos del blog; estos reafirmaron algunos sentires y despertaron, en los entrevistados, emociones relacionadas con recuerdos de experiencias similares. Ahora bien, el código *Percepción de cambios en el tiempo*, permite evidenciar cómo los dos géneros ven en el devenir de la vida transformaciones que de acuerdo a su proceso personal les permiten develar algunos cambios tanto en su presente como en su futuro; por ejemplo, respuestas donde hay una visión de transitoriedad “ya ha cambiado mucho de los tiempos de ahora”, “a las niñas no se les debe obligar a hacer tal cosa, porque antes sí, pero ahora ya no” dejan ver que existe en ellos y ellas una suerte de consciencia respecto a sus transformaciones.

Figura 7

Red Categoría Ser



Nota. La figura representa la red de estructuras conceptuales que vinculan los códigos de *Autodescubrimiento*, *Percepción de cambios en el tiempo*, *libre desarrollo de la personalidad* y *expresión de emociones*, y algunas de las citas más significativas exploradas en las entrevistas a profundidad realizadas en la investigación. Elaboración propia.

Agregando a lo anterior, dicha percepción no solo se concentra en los cambios que asume el niño y la niña desde su rol de infante, pues más allá están algunos pensamientos futuristas que trascienden su momento histórico afirmando que cuando crezcan podrán trabajar, obtener su dinero, e incluso, dejarán de existir peligros al ser grandes, maduros, fuertes e independientes. Otro elemento a destacar se hace visible luego de la experiencia que tuvieron las entrevistadas y los entrevistados con la

herramienta web 2.0, a partir de la cual percibieron ciertos cambios, considerando que su visión frente a los roles de género ahora mismo es más crítica. Sin embargo, esto no es generalizado, ya que uno de los estudiantes afirmó que “no han cambiado en sí” y puso como ejemplo una situación de discriminación generada por uno de los estudiantes del grupo luego del uso de la herramienta.

4.2. Categoría Otredad

Como se dijo líneas atrás, la intención de esta investigación es analizar las categorías iniciando por la singularidad del yo para posteriormente abrir y comprender la dimensión que se gesta al momento de interactuar y encontrarse con el otro. Dicho esto, el primer eslabón que se le atribuye a la otredad, tiene que ver con el *juego*; este código representa en gran medida la edad y los intereses de los estudiantes, desde él reconocen que algunos espacios específicos, como por ejemplo, en un partido de fútbol, se pueden integrar las niñas. Esta afirmación se evidencia en expresiones como “las niñas también merecen jugar” o “las niñas y los niños tenemos el mismo derecho para jugar en la cancha”, sin embargo, la mayoría manifiesta que en muy pocas ocasiones se les da la oportunidad a las niñas de jugar, e incluso, confiesan situaciones de discriminación que han surgido al momento de estar juntos “hay unos niños que me han dicho que yo soy niña y que yo no debo jugar fútbol”.

Bajo este mismo código, se relacionan los juguetes usados por niños y niñas, donde se vislumbran dos puntos de vista; uno, en donde la reflexión está dada sobre lo “normal” que puede ser jugar con un elemento o muñeco que sea de su agrado, apreciado en respuestas como “es algo normal, por ejemplo, jugar una mujer con un carro, uno puede jugar con una muñeca y ya”. En cuanto al segundo, la visión es centrada desde el rol de género, es decir, algunos afirman que jugar con muñecas implica ser una niña, dejando entrever una sensación de malestar suscitada en respuestas tales como:

“no me gustaría porque después dicen que yo soy una niña que juego con muñecas” o “cuando yo algún día jugué con un carrito de color rosa mi mamá me dijo que eso era para solo las niñas”. Estas percepciones se alinean con el código, *espacios libres de discriminación*, pues en algunos momentos cuando los estudiantes comentan respecto a los lugares en donde se sienten cómodos, libres y sin prejuicios, lo hacen por la sensación que les producen los espacios.

En este sentido, la entrevista arrojó que a los ojos de los estudiantes estos escenarios son: el colegio, específicamente, el patio de juegos o la casa. Cabe resaltar, que la interacción con la herramienta constituyó, un espacio libre de discriminación, sus reflexiones lo expresan así, “me sentí bien, bien porque miraba a mis compañeros y miraba a los niños que sí vieron el video y que sí le dieron importancia”; reconociendo el valor preponderante que existe en la posibilidad de ver al otro, de leer lo que el otro piensa, siente, y de paso, realimentarlo. Esta sensación se contrasta con el código de *discriminación* en tanto el juego y el espacio, denotan ciertos señalamientos definidos particularmente a través de sus expresiones, “hay veces puede ser que no es que las niñas no quieran jugar, sino que no las dejan jugar”, consolidando así un entorno estereotipado y si se quiere un tanto violento. Por otra parte, el ejercicio con la herramienta web fue impactante pues desde allí consolidaron parte de su crítica al señalar que en uno de los videos solo los hombres tenían protagonismo desaprobando tal conducta y señalando con sus palabras tal hecho: “los videos solo interactuaban con hombres”.

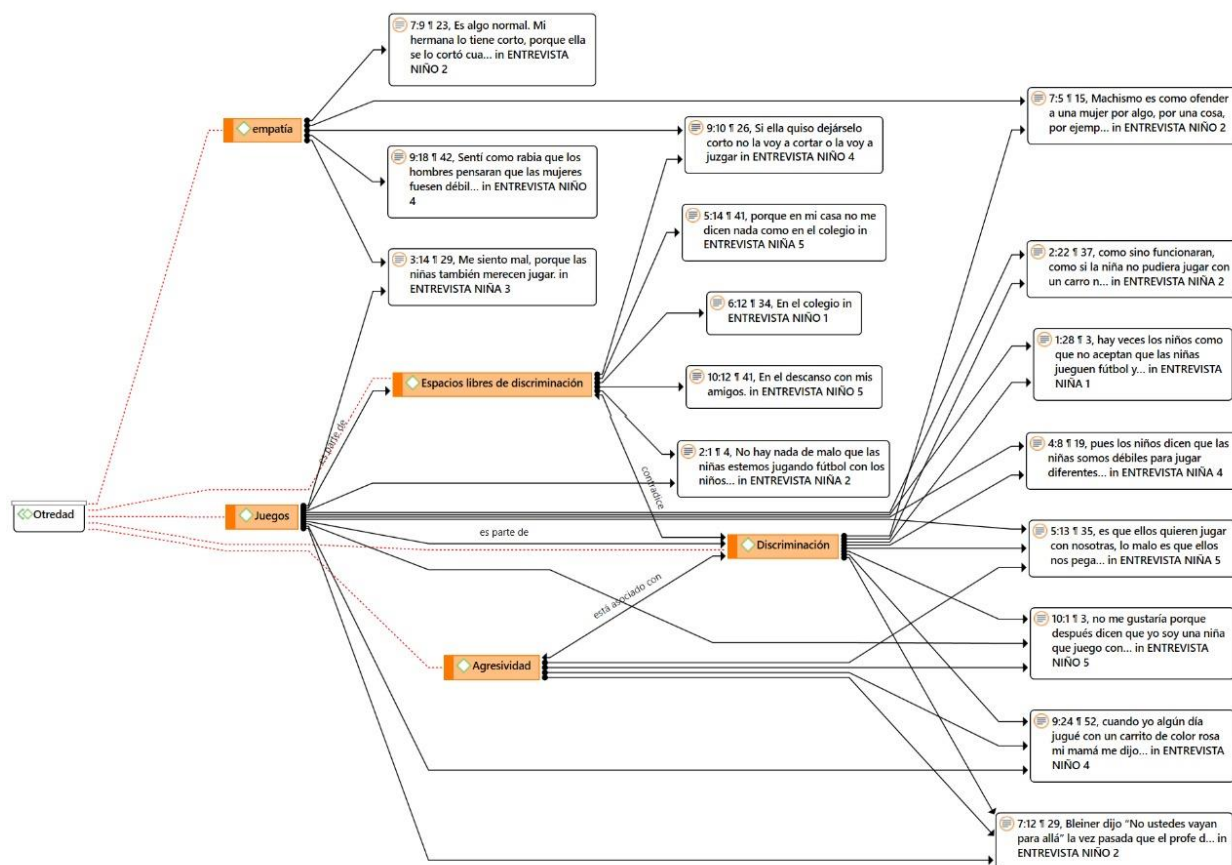
Respecto al código *agresividad* algunas niñas entrevistadas hablaron de sentir “rabia”, sensación de injusticia e irrespeto frente a la noción de debilidad asociada con el deporte; mencionaron, además, las ocasiones en las que se les ha agredido físicamente en el fútbol y lo plantaron como un acto coercitivo donde simplemente se les aparta de los espacios privilegiados para la práctica de este deporte, “No, ustedes vayan para allá. Las mujeres van allá y los niños acá.” Por otro lado, es importante

mentar que los niños y las niñas en su cotidianidad se han enfrentado a frases agresivas, por ejemplo, rememoran algunas como: “porque llevan un saco rosado, ya eran barbie”, “ella estuviera aquí en la casa haciendo el oficio”. Curiosamente, dichas afirmaciones vienen del contexto familiar, desde el cual se les ha prohibido usar determinados colores o juguetes. Finalmente, es preciso mencionar que algunos estudiantes han percibido como agresivos los llamados de atención que la docente investigadora y directora de curso refiere a algunos estudiantes al solicitarles respeto por la diversidad, ya que, aunque consideran, que los “regaños” son válidos en el contexto, carecen de trascendencia.

Particularmente, el código *empatía* surgió de las vivencias y las posturas amorosas de los niños y las niñas; este suceso es un hallazgo significativo para la investigación, puesto que se entreve un sentir afectuoso respecto al otro frente a situaciones de discriminación vividas por sus pares o por sus familiares. Esto es visible desde frases en las que afirman que no se debe juzgar a alguien por su rol de género o su aspecto físico, pues esta situación responde a los gustos particulares de cada sujeto, por ejemplo: “mi hermana lo tiene corto, porque ella se lo cortó sin culpa, jugando a la peluquería”. En este código sorprende además el uso de conceptos como machismo (término que se ahonda más adelante) y la percepción de juicio social que tienen los estudiantes frente a las situaciones o personas que son diferentes. Finalmente, se exponen las relaciones naturales (Figura 8) que se gestaron entre *juego*, *empatía*, *agresividad*, *discriminación* y *espacios libres de discriminación*, códigos que están estrechamente relacionados con la otredad.

Figura 8

Red Categoría Otredad



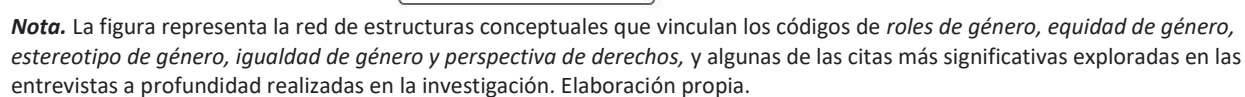
Nota. La figura representa la red de estructuras conceptuales que vinculan los códigos de *juegos*, *empatía*, *agresividad*, *discriminación* y *espacios libres de discriminación*, y algunas de las citas más significativas exploradas en las entrevistas a profundidad realizadas en la investigación. Elaboración propia.

4.3. Categoría Género

La red conceptual presentada en la Figura 9 articula una maraña donde se reafirman los códigos:

Roles de género, estereotipos de género, perspectiva de derechos, igualdad de género y equidad de género. Ahora bien, en referencia a *roles de género*, los estudiantes de forma general mostraron una actitud más abierta frente a las asignaciones estereotipadas que socialmente se han ido construyendo y determinando, es decir, desde su lectura, las labores del hogar, el cuidado de los más pequeños y las

Red Categoría Género



El código *estereotipo de género* está correlacionado de manera directa con *el rol de género*, sin embargo, la cantidad de citas asociadas a este código resulta particularmente llamativa (46); en este sentido, es posible observar dos perspectivas, una que reconoce los estereotipos para contradecirlos, “porque piensan que nosotras las mujeres somos débiles y eso es mentira, nosotras somos fuertes igual a todos”; y otra desde donde se reafirman los estereotipos, asociados principalmente con los espacios y los juegos, aunque también con la forma diferenciada en que niños y niñas deben asumir desde su género los juguetes, los colores, la ropa, las expresiones, la fuerza, las habilidades y los oficios. De esta manera, respuestas como “el comentario de Duván fue que los hombres estaban para trabajar y las mujeres solo eran para cocinar”, “hay trabajos para hombres y trabajos para mujeres”, “las mujeres pueden hacer las cosas de los hombres y los hombres pueden hacer cosas de mujeres” perfilan lo diversas que terminan siendo las ideas de los entrevistados y las entrevistadas.

Ahora bien, el código *perspectiva de derechos* surge del acercamiento que tienen los estudiantes con el tema roles de género, esta visión no fue mediada necesariamente desde la herramienta web 2.0, por el contrario, en ellos y ellas existían preconcepciones sociales que les permitieron analizar y responder desde su criticidad acerca de las dinámicas que implican la toma de decisiones y libertades personales, que se visibilizan en frases como “todos tenemos el mismo derecho sobre cómo vestarnos y cómo sentirnos”, “pero las mujeres, nosotras, tenemos el derecho también de trabajar y ser libres”, incluso en ocasiones sus reflexiones van mucho más allá y afirman “¿por qué pueden tener el derecho y nosotras no?”, “la verdad eso es algo que piensan, que los derechos no funcionan” dejando de manifiesto que si bien el tema expone y enfatiza la existencia de una serie de derechos, desde su experiencia, estos son limitados y a veces incluso invisibilizados.

Lo dicho líneas atrás suscita la necesidad de tomar por base las diferencias existentes entre igualdad de género y equidad de género abordadas en el marco conceptual, ya que de esta reflexión surgieron afirmaciones como “todos son iguales, nadie es diferente” o “todos podemos ser iguales, tanto como hombres como mujeres”, permitiendo delimitar el código *igualdad de género*. En este, los estudiantes reflexionaron sobre el hecho que las mujeres eran igual de fuertes que los hombres y que deberían tener las mismas oportunidades. Desde esta lectura, es importante resaltar cómo para ellos y ellas la interacción con la herramienta los facultó en pro de la reflexión sobre la importancia de la igualdad para afirmar así que “no importa lo que uno haga siempre seguirá siendo hombre o mujer”, es decir, los oficios, actitudes y formas de vestir van de la mano con los anhelos más que con los roles o con las diferencias.

De la misma manera que con el código de igualdad de derechos, aparece el de *equidad de género*, dejando en evidencia los sentires de los entrevistados y las entrevistadas sobre la necesidad de tener condiciones equánimes en cuanto a género; esto es posible apreciarlo en frases como “las mujeres deberían hacer lo que a ellas les guste y los hombres no deberían juzgarlas” o “el niño con el pelo largo, debería ser normal, porque si le gusta a él tener el pelo largo, nadie debería decir nada”. De manera semejante, meditan sobre algunas actitudes que van en contravía con la equidad de derechos, haciendo aseveraciones sumamente significativas como que el “Machismo es como ofender a una mujer por algo, por una cosa, por ejemplo, usted debe hacer tal cosa porque es mujer, que usted es hombre debe hacer otra”. Estas consideraciones se derivan del contacto con el otro, de las repercusiones que se vislumbran en los comportamientos y las ideas provenientes tanto de los contextos personales, como sociales y que finalmente se articulan en el marco del espacio académico, es decir, la escuela.

4.4 Categoría Herramienta Web

La categoría herramienta web da origen a una red de estructuras conceptuales (Figura 10) que surge del enlace entre los códigos *relación con la herramienta web 2.0*, *experiencia de aprendizaje y aprender con el otro*; estos son fruto de la interacción que tuvieron los estudiantes con la estrategia pedagógica. Respecto a su vivencia al enfrentarse al blog, observar los videos, comentar y crear el *TikTok* afirmaron que les resultó un ejercicio sencillo, diferente y agradable; dicha afirmación se refleja en expresiones tales como: “eran interesantes”, “me sentí bien”, “Me recordaron cosas y aprendí algo nuevo”, “Se sintió chévere” o incluso en manifestaciones emanadas de las estudiantes donde se sentían valoradas y respetadas: “sentí chévere porque estaba viendo algo para entretenerme y para decir lo que yo sentía por eso”, “me sentí como escuchada” siendo posible apreciar que las herramientas web además de presentar un manejo intuitivo fueron significativas para los estudiantes.

Así, las herramientas web 2.0 originaron inicialmente una sensación de escucha entre los niños y niñas, y posteriormente permitieron la interacción entre compañeros, pues comentar y realimentar las percepciones que yacían en la herramienta web les hacía sentir comunicados, favoreciendo así el aprendizaje entre pares, lo que propició el código *aprender con el otro*. En palabras de los entrevistados es posible apreciar cómo estos exponen sus sentires individuales y los relacionan con el otro, con su postura; sus premisas conjugan expresiones explícitas donde se dejan ver sus emociones, “Me sentí enojada, triste, de lo que él había escrito”, “Me gustó pues porque pude opinar lo que yo pensaba”. De igual manera, sorprende ver cuán importante fueron estas relaciones para que se generaran procesos de empatía al punto de encontrar comentarios como: “porque los niños miraron los videos de cosas así de niñas y entonces quería ver qué se sentía para ellos, ser niña”; particularmente en este comentario se

“pues yo empecé a ver los videos y empecé a ver lo que se veía en la vida normal, cotidiana”, “porque las mujeres corren como niñas y los niños corren como niños, normal, no tiene nada de malo” o “pensaba que era verdad lo que decían ahí, pero después sí me enteré que era injusto lo que estaban haciendo”, es decir, los videos se establecieron como un espejo/puente para evocar las experiencias de los estudiantes y relacionarlas con el tema roles de género, y a su vez para confrontarlos con sus concepciones al respecto. En este sentido, es preponderante lo que afirma un estudiante frente a la percepción que tiene del actuar de sus compañeros, de forma posterior a la aplicación de la estrategia “No han cambiado en sí, porque la vez pasada Bleiner les dijo: ustedes vayan para allá que el profe les dijo”, refiriéndose a una situación de discriminación asociada a estereotipos de género en cuanto a espacios de juego.

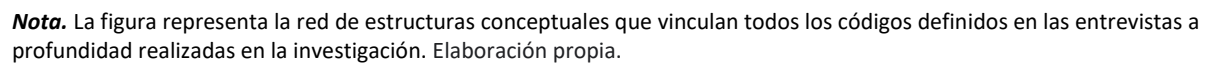
4.5. Red Holística

Sobre la base de las consideraciones anteriores, donde se han explicado las interacciones entre códigos, aparece finalmente la Figura 11, la red holística, donde se visibilizan los diecisiete códigos con las relaciones tejidas entre estos a partir de la experiencia vivida por los niños y las niñas; en este sentido es importante explicar que particularmente el programa *ATLAS.ti* es una herramienta que permite la construcción de una serie de redes a partir de la identificación de citas, que posteriormente se categorizan, teniendo como premisa el alejamiento de los posibles sesgos que los investigadores traen consigo; este software organiza y jerarquiza visualmente la información partiendo del análisis realizado, con lo cual crea una red que permite entender de forma generalizada los hallazgos investigativos, aspecto que en este estudio en particular otorga una jerarquía donde la dimensión *relación con la herramienta web 2.0* se posiciona como tópico principal de la investigación.

La jerarquización anteriormente expuesta presenta como eje inicial la *relación con la herramienta web 2.0*, en cuanto esta posibilita una serie de situaciones en las que se dan de manera significativa las relaciones con el otro desde lo tecnológico, reconociendo las concepciones y los sentires de sus pares, propiciando así *aprender con el otro*, escucharle, discutirle e incluso buscar comprender su visión. Esto para los estudiantes se convierte en una *experiencia de aprendizaje* novedosa. A su vez, dicha experiencia favorece procesos de reflexión que conllevan a un *autodescubrimiento*, en los que la remembranza de escenarios asociados al *juego* tienen un papel importante, ya que en estos se identifican *espacios libres de discriminación*, aunque distinguen también actitudes y expresiones de *discriminación y agresividad* relacionada con los *roles de género*, que al estar muy definidos conducen a *estereotipos de género*.

De igual forma, el autodescubrimiento también está asociado con el *libre desarrollo de la personalidad*, aspecto que es clave para los estudiantes al momento de hablar de roles de género y que resulta aún más significativo teniendo en cuenta el proceso de transformación propio de la pubertad que están atravesando y asimilando; en este sentido, es posible considerar, desde la visión de las niñas y los niños, que los roles no son estáticos y pueden ser vistos desde la *igualdad de género* o desde la *equidad de género*; así, este último es analizado desde la *perspectiva de derechos* y contradice los estereotipos al tiempo que se sostiene en la dimensión de la *empatía*, lo que resulta ser pragmático y valioso para fortalecer y direccionar desde lo ético la convivencia escolar. Este aspecto a su vez, permite dar parte sobre la *percepción de cambios* en el tiempo, abriendo paso la *expresión de emociones*, que se considera también fundamental al momento de sintetizar la experiencia con la herramienta, pues al finalizar, permite visibilizar los sentires de los estudiantes en relación con los roles de género.

Red Holística



5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para este ejercicio investigativo, es necesario relacionar los múltiples hallazgos y reflexiones mencionados en la *Descripción de la Experiencia Vivida*, con las bases teóricas que sustentan esta investigación, para intentar dilucidar y proponer desde esta lectura una posición crítica respecto a cómo se perciben los roles de género a partir de la implementación de una herramienta web 2.0. Este criterio desea, consolidar un espacio donde la polifonía investigativa se haga manifiesta, es decir, donde se estudie y se profundice en las ideas que evocan las palabras de los niños y las niñas entrevistadas y la de los investigadores, a la luz de las teorías de Dewey, Vygotsky y Bourdieu expuestas en el apartado marco teórico; para finalmente gestar una serie de conclusiones que den cuenta de los resultados alcanzados en este estudio.

5.1 Discusión

El desarrollo de la estrategia pedagógica propició en los estudiantes un ejercicio para acercarse a su mismidad, que los condujo por una serie de remembranzas de su infancia, las cuales, en su mayoría, se relacionan con roles de género definidos y diferenciados; según Bourdieu (2006), “Esta experiencia abarca el mundo social y sus divisiones arbitrarias, comenzando por la división socialmente construida entre los sexos, como naturales, evidentemente, y contiene por ello una total afirmación de legitimidad” (p. 10), es decir, estos roles son naturalizados desde las primeras etapas de la vida teniendo como eje su entorno familiar; por otra parte, algunas reflexiones estuvieron direccionadas hacia lo que podría ser su futuro; en estas premisas, el libre desarrollo de la personalidad ocupó un lugar protagónico, lo cual constituye una revelación, dejando en evidencia que los niños y las niñas, hacen conciencia sobre su subjetividad y buscan basar sus decisiones desde la libertad, sin embargo, este esfuerzo resulta muchas

veces intrascendente frente a las vivencias de estereotipos asociados a los roles de género tradicionales, que de acuerdo con Bourdieu, los han configurado.

Del mismo modo, esta experiencia implicó reconocer al otro, ver su punto de vista, escucharle, aceptarle, y en ocasiones, contradecirlo; oportunidades en las que fue posible que la llamada Zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978) tomase relevancia, particularmente en la interacción con las herramientas web. De esta manera, el jalonamiento cognitivo postulado por el autor se hizo presente en los comentarios del blog, en cuanto los niños y las niñas observaron distintas posturas, algunas con un mayor sentido reflexivo en comparación con otras menos desarrolladas, que finalmente facultaron el ejercicio de la discusión, posibilitando procesos de desequilibrio cognitivo que condujeron al aprendizaje con el otro; resaltando aspectos significativos basados, para el caso concreto, en roles de género. Este panorama permitió a los estudiantes reconocer, principalmente, la fortaleza de las mujeres y desprenderse de viejos estereotipos de género en los que ellas eran tildadas de débiles o carentes de valor sin una compañía masculina, más aún, les permitió a algunas de ellas empoderarse y romper con el rol de “dominadas”, definición otorgada por Bourdieu (2006).

Precisamente en el encontrarse con el otro, los momentos de juego son los principales escenarios, mismos en los que surgen situaciones de discriminación e incluso de agresividad que se asocian al rol de género, ya sea por la elección del juego, de los juguetes o particularmente en la institución educativa, el espacio de juego. En este sentido, la descripción de la experiencia vivida expuso estereotipos asociados a estos escenarios, ya que el fútbol es estereotipado como un juego netamente masculino, a las niñas se les aparta del espacio de la cancha o se les señala o agrede por practicar este deporte, esto es coherente con los planteamientos de Bourdieu (2006) cuando afirma que “El hecho de que, entre los juegos constitutivos de la existencia social, los llamados serios queden reservados a los hombres, mientras que

las mujeres se dedican a los niños y a las chiquilladas” (p. 56), es decir, los juegos en la escuela son reproductores de roles de género estereotipados y de hechos que pueden considerarse como una suerte de *violencia simbólica* (Bourdieu, 2006, p. 5), lo cual debería propiciar estrategias pedagógicas que favorezcan la equidad de género.

En este punto es importante aclarar que tanto niñas como niños consideran que existe un derecho paritario de disfrute de los espacios y los juegos, sin embargo, ellas señalan que en la práctica han sido eximidas de lo público y confinadas a lo privado, reafirmando las palabras de Bourdieu (2006):

Como si la feminidad se resumiera en el arte de «empequeñecerse» (...), las mujeres permanecen encerradas en una especie de cercado invisible (del que el velo sólo es la manifestación visible) que limita el territorio dejado a los movimientos y a los desplazamientos de su cuerpo (mientras que los hombres ocupan más espacio con su cuerpo, sobre todo en los lugares públicos) (p. 24).

Así, las estudiantes rememoran anécdotas relacionadas con situaciones en las que de forma represiva se les ha alejado de lo que ellas reclaman como un derecho que ha sido invalidado. Este es un punto significativo ya que la perspectiva de derechos no fue un aspecto perfilado desde la herramienta web, sino que provino de los preconceptos de los estudiantes, lo que se pudo observar de forma transversal en la entrevista, hecho que constituye un espacio de oportunidad para que la Institución Educativa continúe desarrollando apuestas basadas en la visión de la realidad de los niños y niñas, fortaleciendo así su modelo pedagógico en consonancia con los postulados de Dewey (1967) (como se cita en Santa Cruz y Cubillos, 2018), lo que conlleva a que los aprendizajes sean significativos en contexto.

Particularmente tanto en niños como en niñas existe un acercamiento a lo que significa el libre desarrollo de la personalidad, en ese sentido, nociones basadas en la libertad y en la independencia

aparecen en sus discursos, incluso, en su ejercicio performativo; de allí que eso que ellos consideran “diferente” les genere cierto nivel de empatía, o sea, la posibilidad de escoger lo que les gusta (un color, una prenda de vestir, un juguete) no los inquieta, en un primer momento para ellos se trata simplemente de un sentir; sin embargo, el contexto está alimentado por una lógica patriarcal que empieza a señalar y a estereotipar las actuaciones de niños y niñas, naturalizando, en términos de Bourdieu (2006), la idea de que lo correcto se traduce en dividir lo humano por roles; es más, el autor señala a la educación primaria como un escenario que privilegia lo masculino afirmando que “desde la primera infancia, los niños son el objeto de *expectativas colectivas* muy diferentes según su sexo y que, en situación escolar, los chicos son objeto de un trato privilegiado” (p. 43), potenciando y acentuando así la existencia de una cultura de orden masculina, que se continua prolongando en el tiempo en la escuela.

A manera de cierre es importante exponer, que si bien la estrategia pedagógica desarrollada fue significativa para los estudiantes, también posibilitó la visibilización de los roles de género, la cual gracias a la interacción entre pares fue asimilada de forma crítica; sin embargo, dicha percepción no es suficiente para denotar las representaciones del contexto sociocultural al cual pertenecen las entrevistadas y los entrevistados; esta reflexión se hace evidente desde lo expuesto por uno de los estudiantes al desconfiar sobre el impacto causado por la estrategia en sus compañeros hombres, pues él consideró que era oportuno “mostrarles que las mujeres pueden hacer lo mismo que ellos”. Para la investigación es reveladora la postura del estudiante, en tanto comprende la necesidad de generar una impresión mucho más fuerte en los niños para que reconozcan a las niñas en términos de equidad. Desde esta lógica se hace necesario consolidar un trabajo que propenda y reafirme valores como la diversidad, la inclusión y la equidad de género de manera continuada en los escenarios escolares, de forma reflexiva y no punitiva.

5.2 Conclusiones

El devenir investigativo de este proyecto permite generar una serie de conclusiones, que otorgan una aproximación a la universalidad de la comprensión de los roles de género a partir de una estrategia pedagógica como fenómeno singular, de esta manera, se ha procurado el acercamiento a la experiencia vivida desde un sentido fenomenológico, es decir, intentando que las relaciones con lo teórico no contaminen el carácter “rico, sutil, complejo y profundo de la vivencia” (Van Manen, 2016, p. 370), sino que reflejen la realidad de los estudiantes desde su construcción de subjetividad.

Como respuesta a que los Proyectos Educativos Institucionales, de acuerdo con la Ley 1620 de 2013, deben propender por espacios educativos transversalizados, fundamentados en la aceptación de la diversidad y de las diferencias, la presente apuesta pedagógica constituye un acierto para la visibilización de los roles de género en niños y niñas de quinto grado a partir de la implementación de las herramientas web 2.0 como recurso pedagógico; ya que la manera en que los estudiantes interactúan con las herramientas permite que se reconozcan como sujetos activos, facultados para construir su aprendizaje mediado por la relación con los otros, aspecto que es especialmente relevante al abordar temas de género, teniendo en cuenta que las estrategias que se orienten a lo trascendental deben alejarse de lo punitivo, fomentando una visibilización crítica que permita la deconstrucción de roles inamovibles.

Al mismo tiempo, en esta investigación se encuentran vivencias de los roles de género estereotipados, que generan discriminación y que confluyen en la escuela al ser un escenario que las permite y que incluso las reproduce, lo cual es coherente con la afirmación de Bourdieu respecto a la

escuela como reproductor cultural de la dominación. Sin embargo, gracias al recurso pedagógico usado, se da inicio al proceso de ruptura de los roles tradicionales de género; por ejemplo, las niñas han reflexionado sobre el hecho de pasar de estar ocultas a hacerse visibles, de, por fin salir de los trabajos domésticos y privados y vincularse con el orden de lo público. Esto demuestra que tanto en el Colegio Rural Quiba Alta IED, como en las instituciones educativas con un contexto similar se precisa una intervención que promueva escenarios de encuentro con problemáticas asociadas al género, para que favorezcan el libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que la estrategia pedagógica fue anclada al proyecto de educación sexual, a través de la inclusión de las temáticas en la malla curricular de ciencias sociales de primaria, es posible afirmar que en la Institución Educativa se deja una base para que se continúe desarrollando año a año de forma transversal lo relacionado con la construcción de la identidad, el autocuidado, convivir en la diferencia, roles de género, discriminación, deberes, derechos y equidad de género. Adicionalmente, el blog como recurso pedagógico puede ser replicado en la institución, particularmente se recomienda para los grados cuarto, sexto y séptimo. Por otro lado, es preciso mencionar que en el contexto de la postpandemia utilizar herramientas web 2.0 en la escuela rural implica que exista una garantía del derecho al acceso permanente a internet para todas las IE del país, sin embargo, esto no corresponde a la realidad, incluso es evidente en la ruralidad de Bogotá, lo cual fue un limitante para este estudio.

Es importante señalar que una de las presuposiciones de este estudio está relacionada con la gestión emocional desde el estereotipo, esta tiene que ver con cómo los niños y las niñas limitan y suprimen la expresión de sus emociones debido a los sesgos que se crean desde los entornos familiares, escolares y sociales. Así las cosas, desde la investigación, específicamente lo referente a la entrevista a profundidad, se hicieron esfuerzos importantes por observarles, no obstante, los hallazgos en este

sentido son escasos y no dan cuenta de expresión de emociones asociadas al estereotipo de género. Ante tal panorama, resulta oportuno procurar que, a futuro, cuando se haga uso de las herramientas web, estas lo incluyan, ya que en el quehacer educativo diario se observa la necesidad de trabajar dichas temáticas.

Las reflexiones anteriores permiten observar cómo la escuela es una institución que reproduce la dominación de género, idea que se articula con los planteamientos de Bourdieu y con las premisas de Vygotsky, acerca del aprendizaje socio-cultural. No obstante, surge desde la presente investigación la necesidad de hacer frente desde el interior de la escuela a aquellos escenarios que tradicionalmente han sido discriminatorios, pues es posible generar procesos de cambio como los presentados en este estudio tal cual se manifiesta en los discursos del grupo entrevistado, luego de usar la herramienta web, pues se concretiza la importancia de la igualdad mediada más por los deseos que por los roles heteronormativos instaurados en los espacios socio-culturales. Adicionalmente, es pertinente señalar que la educación, para cumplir con sus fines, precisa de más apuestas por la equidad, la diversidad y la inclusión, donde los docentes tienen una responsabilidad que, para ser ejecutada efectivamente, requiere de espacios de formación en los que exista una actualización en el tema, pues su desarrollo no se trata exclusivamente de una cuestión de voluntad.

En este orden de ideas, es oportuno mencionar que los esfuerzos para educar en valores llevados a cabo por el Colegio Rural Quiba Alta IED constituyen un espacio valioso de formación en lo humano, y así lo ejecutado desde el presente estudio ha contribuido de manera significativa al diálogo sobre valores como la equidad y la inclusión. En este sentido, la fenomenología, como diseño metodológico, explicada desde Van Manen, ha resultado reveladora (a pesar que escasean estudios desde este método), en cuanto permite reconocer a los estudiantes de forma pura, con el fin de analizar

la práctica docente desde la visión de ellos y ellas, quienes son finalmente los sujetos más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así las cosas, este proyecto apertura la posibilidad de realizar investigaciones de alcance correlacional o explicativo entre las variables involucradas, al contribuir en el orden de lo exploratorio.

REFERENCIAS

Acuerdo 005, febrero 19, 2020. Universidad La Gran Colombia. (Colombia). Reglamento estudiantil.

Obtenido el 6 de octubre de 2021.

<https://www.ugc.edu.co/sede/bogota/documentos/ministerio/reglamento-estudiantil.pdf>

Acuerdo 007, Mayo 12, 2020. Universidad La Gran Colombia. (Colombia). Política Institucional de

Inclusión ¡UGC para Todos!. Obtenido el 18 de noviembre de 2021.

<https://www.ugc.edu.co/sede/bogota/documentos/universidad/politicas-institucionales/inclusion-ugc-para-todos-u-la-gran-colombia.pdf>

Aguilar, N. J. (2019). Ciberactivismo y educación para la ciudadanía mundial: una investigación acción participativa con dos experiencias educativas de Bogotá. *Palabra Clave*, 22(2).

<https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.2.10>

Alcaldía mayor de Bogotá y IED Colegio Rural Quiba Alta (2017). Proyecto Educativo Institucional.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2015) *Cartilla # 1 transformemos los roles y estereotipos de género en el colegio: herramienta pedagógica para una educación no sexista en Bogotá estrategia para avanzar en la transversalización de la igualdad de género en instituciones educativas distritales.*

<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/609>

Aparicio, J. I. (2010). *Posibilidades de la web 2.0 en la Educación. Nuevas formas de lectura en la era digital.* Ministerio de Educación de España.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wd0YBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA41&dq=Aparicio,+J.+I.+\(2010\).+Posibilidades+de+la+web+2.0+en+la+Educaci%C3%B3n.+Nuevas+formas+de+lectura+en+la+era+digital,+41.&ots=LyN5roMC08&sig=3S7AdIkIkwImo3qsQoojM8bhLcM#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wd0YBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA41&dq=Aparicio,+J.+I.+(2010).+Posibilidades+de+la+web+2.0+en+la+Educaci%C3%B3n.+Nuevas+formas+de+lectura+en+la+era+digital,+41.&ots=LyN5roMC08&sig=3S7AdIkIkwImo3qsQoojM8bhLcM#v=onepage&q&f=false)

- Aparicio, J.I. & Monje, T. (2011). Cómo luchar contra la infoxicación en las bibliotecas actuales. *Mi biblioteca: Revista del mundo bibliotecario*, 27, 60-67.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3771641>
- Bermúdez, G. (2021). La “ideología de género”: una estrategia política conservadora para reafirmar el patriarcado en América Latina. *Revista CEPA*, 1(31).
- Bernal, A. (2018). Políticas públicas de igualdad de género. Claves para un debate pendiente. *Feminismos y estudios de género en Colombia*, 73-91.
- Bourdieu, P. (2006). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cardoso, E. (2015). Mujeres y estereotipos de género en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 26-48. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/2801/1532>
- Cavazotti, D. (2021). México, Guatemala y Costa Rica: educación sexual en los países con altas tasas de bullying en Latinoamérica. *Cadernos do Aplicação Porto Alegre | jul-dez. 2021 | v.34 | n.2*. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.110461>
- Romera, M. & Eceiza, I. (2017). Discusión y reflexión sobre los estereotipos de género entre el alumnado de secundaria. Experiencia didáctica en un grupo de 3º de ESO. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, (17), 159-175. <http://revista-hsj-filologia.unavarra.es/issue/view/298/240>
- Consejo de Estado [CE], Corte Constitucional, agosto 3, 2015. M. P.: J. Palacio. No T-478/15. (Colombia). Obtenido el 16 de mayo de 2021. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>
- Contreras, A. (2013). El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4 (2), 100-114. ISSN: 2145-549X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751544011>

Constitución política de Colombia [Const. P.]. (1991). Colombia. Obtenido el 27 de febrero de 2021

<https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>

Decreto 1930/13, septiembre 6, 2013. Presidencia de la República (Colombia). Obtenido el 1 de

diciembre de 2021. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54533>

Decreto 1965/13, septiembre 11, 2013. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia). Obtenido el 28 de

noviembre de 2021. [http://www.suin-](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1378136)

[juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1378136](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1378136)

Decreto 4798/11, diciembre 20, 2011. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia). Obtenido el

28 de noviembre de 2021.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=45066#0>

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2011). Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014:

Prosperidad para todos.

[https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Bases%20PND%202010-](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Bases%20PND%202010-2014%20Versi%C3%B3n%205%2014-04-2011%20completo.pdf)

[2014%20Versi%C3%B3n%205%2014-04-2011%20completo.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Bases%20PND%202010-2014%20Versi%C3%B3n%205%2014-04-2011%20completo.pdf)

Fundación Escuela Nueva. (2021). Componentes Escuela Nueva Activa (ENA).

<https://escuelanueva.org/componentes/>

Gómez-Núñez, M. I. Cano-Muñoz, M. Á. & Torregrosa, M. S. (2020). Manual para investigar en

educación: guía para orientadores y docentes indagadores. Madrid, Narcea Ediciones.

Recuperado de <https://elibro-net.bibliodigital.ugc.edu.co/es/ereader/ugc/142523?page=18>.

Google (s.f). Ubicación geográfica del Colegio Rural Quiba Baja IED en la ciudad de Bogotá,

Colombia. <https://cutt.ly/ajp5BxU>. En el dominio público.

Hamilton, P. & Roberts, B. (2017) 'Man-up, go and get an ice-pack.' Gendered stereotypes and binaries

within the primary classroom: a thing of the past?, Education 3-13, 45:1, 122-134, DOI:

10.1080/03004279.2015.1059871

Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Iztapalada: McGraw-Hill Interamericana.

Juca, F., Mocha, V. & Romero, A.P. (2020). El blog como herramienta pedagógica para promover la equidad de género. *Revista Conrado*, 16(73), 122-127. ISSN: 1990-8644.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200122&lng=es&tlng=es.

Ley 115/94, febrero 8, 1994. Diario Oficial. [D.O.]: 41214. (Colombia). Obtenido el 28 de noviembre de 2021. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Ley 1257/08, diciembre 4, 2008. Diario Oficial. [D.O.]: 47193. (Colombia). Obtenido el 28 de noviembre de 2021. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=34054#0>

Ley 1450/11, 16 de junio de 2011. Diario Oficial. [D.O.]: 48102 (Colombia). Obtenido el 28 de noviembre de 2021. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1450_2011.html

Ley 1620/13, marzo 15, 2013. Diario Oficial. [D.O.] 48733. (Colombia). http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html

Marín-Díaz, V., Sampedro-Requena, B. E., & Flores, J. F. F. (2018). ¿Inclusividad en las herramientas web 2.0?. *Educação & Sociedade*, 39, 399-416. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018164908>

Marti, M. L. M., & Alonso, Á. S. M. (2020). Reversión de los estereotipos de género en torno a la ciencia. Innovación en la enseñanza frente a los estereotipos de género sobre la ciencia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (38), 81-96. <https://doi.org/10.7203/dces.38.15000>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Programa Nacional de Educación Para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía. Módulo 1. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes*.

<https://colombia.unfpa.org/es/publications/programa-de-educaci%C3%B3n-para-la-sexualidad-y-construcci%C3%B3n-de-ciudadan%C3%ADa>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2016). Ambientes escolares libres de discriminación. 1. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión.

<http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/ORIENTACIONES%20SEXUALES%20E%20IDENTIDAD%20DE%20GENERO%20EN%20LA%20ESCUELA.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2020). Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013.

https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339480.html?_noredirect=1

Ministerio de Justicia del Gobierno de Colombia [Minjusticia]. (2019). *Cartilla Género*.

[https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/Cartilla%20G%C3%A9nero%20final%20\(2\).pdf](https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/Cartilla%20G%C3%A9nero%20final%20(2).pdf)

Molina, M. (2018). La educación patrimonial en la didáctica de las ciencias sociales en primaria.

Contextos Educativos. Revista de Educación, 0(22), 199-213. <https://doi.org/10.18172/con.3087>

Monforte, J., & Úbeda-Colomer, J. (2019). 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física ('Like a girl': a provocative study on gender stereotypes in physical education). Retos, 36, 74-79. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598>

Money, J. & Ehrhardt, A. (1972). *Desarrollo de la sexualidad humana*. Ediciones Morata.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-RTurjggjQcC&oi=fnd&pg=PA1&dq=hermafroditismo+humano&ots=QjO3EL5xXN&sig=pnJ7FL0McyidtoDsvHTA-whAZ_g#v=onepage&q=hermafroditismo%20humano&f=false

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2014, 18 de diciembre). Libres e iguales - ONU. Glosario.

<https://www.unfe.org/es/definitions/>

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2017, mayo). Libres e iguales - ONU. Ficha de datos

transgénero. <https://www.unfe.org/wp-content/uploads/2017/05/Transgender-Factsheet-Esp.pdf>

Ortiz-Tobón, P. A. & García-Rentería, W.M. (2019). Fortalecimiento de las competencias científicas a partir de unidades didácticas para alumnos de grado cuarto (4°) de Básica Primaria

(Strengthening of Scientific Competencies Through Teaching Units for Students in the Fourth Grade (4th Grade) Of Elementary School) (November 27, 2018). Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, Vol. 11, No. 21, 2019, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3527484>

Pietri, E. S., Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Guha, D., Roussos, G., Brescoll, V. L., Handelsman, J.

(2017). Using video to increase gender bias literacy toward women in science. *Psychology of Women Quarterly*, 41(2), 175–196. <https://doi.org/10.1177/0361684316674721>.

Plazas-Gómez, C. V. (ed.). (2018). Hacia la construcción de una política fiscal con enfoque de género en

Colombia. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario. DOI: doi.org/10.12804/tj9789587840445

Prato, L. B. (2010). *Web 2.0: Redes Sociales*. Eduvim.

[https://books.google.es/books?id=iqdulye2vWEC&lpg=PA11&ots=RM_Y0dUOV7&dq=Villoria%2C%20L.%20N.%20\(2010\).%20Aplicaciones%20web%202.0-Redes%20sociales.%20Eduvim.&lr&hl=es&pg=PA6#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=iqdulye2vWEC&lpg=PA11&ots=RM_Y0dUOV7&dq=Villoria%2C%20L.%20N.%20(2010).%20Aplicaciones%20web%202.0-Redes%20sociales.%20Eduvim.&lr&hl=es&pg=PA6#v=onepage&q&f=false)

Prendes-Espinosa, María-Paz and García-Tudela, Pedro-Antonio and Solano-Fernández, Isabel-María

Gender equality and ICT in the context of formal education: A systematic review. *Comunicar*, 2020, vol. 28, n. 63, pp. 9-20. [Journal article (Paginated)].

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200122&lng=es&tlng=es.

- Rama, C. (2020). *La nueva educación híbrida*. Cuadernos de Universidades. – No. 11 (2020). Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, 2020. ISBN de la colección: 978-607-8066-35-3
- Real Academia Española. (2021). Diccionario de la lengua española, 23.ª ed. [versión 23.4 en línea].
Obtenido el 14 de diciembre de 2021. <https://dle.rae.es>
- Reverter-Bañón, S. (2017). Performatividad: la teoría especial y la general. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*. N.º 56, enero-junio, 2017, 61-87, ISSN: 1130-2097. <https://orcid.org/0000-0002-9738-421X>
- Sabariego-Puig, M., Vilà-Baños, R. & Sandín-Esteban, P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 7(8(2)), 119–133
<https://doi.org/10.1344/reire2014.7.2728>
- Sáenz, M. C. L. (2001). El otro en la filosofía de Lévinas. *Investigaciones Fenomenológicas*, (3), 265-282.
https://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen03/pdf/17_LOPEZ.pdf
- Salcedo Aparicio, D. M., Villamar Cedeño, E. D., & Del Rosario Yagual, E. A. (2020). La importancia de la web 3.0 y 2.0 en el desarrollo de la pedagogía educativa en tiempos de pandemia. *RECIAMUC*, 4(4), 13-23. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/4.\(4\).noviembre.2020.13-23](https://doi.org/10.26820/reciamuc/4.(4).noviembre.2020.13-23)
- Santa Cruz, M. J., & Cubillos Guzmán, M. (2018). El Padre Hurtado, John Dewey y La Escuela Nueva. *Mensaje*, 67(673), 34+.
<https://link.gale.com/apps/doc/A562187938/IFME?u=ugc&sid=bookmark-IFME&xid=76054403>
- Secretaria de Educación del Distrito (2015). Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género. <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/955>
- Sevilla-Vallejo, S. (2020). Aprendizaje cooperativo y redes sociales. Propuesta booktuber para la educación literaria. En REDINE (Coord.), Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo

educativo y social. (pp. 188-200). Eindhoven, NL: Adaya Press.

<https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2020/09/contec19.pdf>

Sierra, Á. (2009). Una Aproximación a la Teoría Queer: el debate sobre la libertad y la ciudadanía.

Cuadernos del Ateneo, (26), 29-42.

Soler Campo, S. (2018). Educación en términos de igualdad de género entre adolescentes: una

experiencia didáctica. doi 10.20420/ElGuiniguada.2018.210. *El G U I N I G U a D a*, 27, 115-128.

https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/55181/2/0235347_00027_010.pdf.pdf

Soley-Beltrán, P. & Preciado, B. (2007), Abrir posibilidades. Una conversación con Judith Butler. *Lectora*.

13: 217-239. ISSN: 1136-5781 D.L. 395-1995

Tarrés, S. (2019). En torno al género y las cuestiones corporales femeninas en las doctrinas musulmanas

tradicionalistas. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 82, 93-105.

<http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/soltarres.pdf>

Tello Rodríguez, O.W. & Ruíz Cano, D. (2016). Uso didáctico de las herramientas Web 2.0 por docentes

del área de Comunicación. *Campus Virtuales*, 5(1), 48-61

<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/112/103>

UNESCO. (2014). *Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf

UNICEF. (2020). *¿Qué es la adolescencia?*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

<https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>

Universidad La Gran Colombia (2021, octubre). Maestría en educación.

<https://www.ugc.edu.co/sede/bogota/maestría-en-educación>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books S.A.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.

Zuluaga Garcés, O. L., Molina Osorio, A., Velásquez Acevedo, I., & Osorio Vega, D. B. (1994). La pedagogía de John Dewey. *Revista Educación y Pedagogía*, 5(10-11), 20-30.

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3190/1/ZuluagaOlga_1994_PedagogiaJohnDewey.pdf