

Estereotipos de géneros que sostienen el patriarcado en el contexto escolar

Gender stereotypes that sustain patriarchy in the school context

◆ **Loida Betancourt Hernández**

loidabet47@gmail.com

Código ORCID: 0000-0002-0873-2703

Universidad Bolivariana de Venezuela, Barquisimeto, Venezuela

Artículo recibido: 13 de mayo de 2021 / Arbitrado: 18 de mayo de 2021 / Aceptado 22 de junio de 2021 / Publicado en julio 2021

Resumen

La investigación tuvo como objetivo interpretar los estereotipos de género que sostienen el patriarcado en el contexto escolar. Es un análisis cualitativo, de diseño de campo aplicado a sujetos interactivos en un ámbito social específico. Como técnica de recolección se asumió la observación moderada y la sistematización de la experiencia para la difusión del conocimiento. A través de un procedimiento hermenéutico y la perspectiva de género, como categoría de análisis, fue posible contrastar las distintas opiniones emitidas en el grupo de discusión. La triangulación de la información dio como resultado el surgimiento de una nueva categoría que interpreta la perspectiva de género como una herramienta democratizadora del espacio escolar y su entorno sociocultural, de propiedad sensibilizadora y dimensión política. Se llegó a la conclusión que el enfoque de género instruido con adecuación a los tiempos históricos y las exigencias sociales, constituye una herramienta pedagógica y política para la construcción del equilibrio social con verdadera equidad e igualdad.

Palabras clave:

Enfoque de género, herramienta pedagógica, equilibrio social, equidad, igualdad

Abstract

The objective of the research was to interpret the gender stereotypes that sustain patriarchy in the school context. It is a qualitative analysis, of field design applied to interactive subjects in a specific social context. As a collection technique, moderate observation and systematization of the experience were used for the dissemination of knowledge. Through a hermeneutic procedure and the gender perspective, as a category of analysis, it was possible to contrast the different opinions expressed in the discussion group. The triangulation of the information resulted in the emergence of a new category that interprets the gender perspective as a democratizing tool of the school space and its sociocultural environment, of sensitizing property and police dimension. The conclusion was reached that the gender approach, taught with adaptation to historical times and social demands, constitutes a pedagogical and political tool for the construction of social equilibrium with true equity and equality.

Keywords:

Gender approach, pedagogical tool, social balance, equity, equality

INTRODUCCIÓN

En los últimos años las sociedades del mundo han venido visibilizando a las mujeres cada vez más. Se puede decir que en la actualidad se ha dado una mayor aproximación hacia un punto de equilibrio de reciprocidad mujer/hombre. En América Latina, las luchas históricas femeninas han logrado superar grandes desafíos que colocan a las mujeres a la vanguardia de conquistas de espacios que antes estaban reservados solo para los hombres.

Venezuela es uno de los países de la región que suma importantes logros en materia de género, cuenta con una constitución incluyente, además de un marco jurídico que garantiza el derecho de las mujeres a vivir sin violencia, y con programas educativos en los que se garantiza la educación de niñas y niños sin discriminación de ningún tipo.

Se puede decir que la sociedad venezolana ha venido consolidando nuevas formas relacionantes, lo que ha permitido que las mujeres puedan estar al frente de cargos públicos de gran relevancia, con normalidad y aceptación de la sociedad en general.

Desde esta perspectiva se puede entender que las mujeres han logrado superar las barreras de dominación y discriminación en distintas dimensiones de la sociedad; sin embargo, en la dimensión educativa estas barreras siguen ancladas a los mitos y creencias androcéntricas que reproducen y sostienen el patriarcado; se puede decir que la educación sigue representando un reto por superar, desde la perspectiva de género.

Esa situación se debe, por un lado, a la falta de conocimiento de la materia de género por parte de las maestras y los maestros que tienen la responsabilidad de la socialización de las niñas y de los niños desde temprana edad, y por otro lado están los modelos culturales androcéntricos que, desde la institucionalidad exaltan la figura masculina

al tiempo que invisibilizan a las mujeres, no solamente de manera simbólica sino también en la cotidianidad del discurso.

La cultura patriarcal se ha mantenido por siglos moldeando el pensamiento humano. Las maestras y los maestros, así como todas las personas involucradas en el quehacer educativo forman parte de ese conglomerado social que responden a los mitos y creencias que generan las desigualdades devenidas por las diferencias de sexo.

Por otro lado, si bien es cierto que desde las ciencias sociales se ha generado una amplia gama de producciones científicas relacionadas al tema de género, son pocas las que se enfocan en la formación con equidad desde la escuela primaria y a la formación de las y los educadores con sensibilidad social para la transversalización de la perspectiva de género en todas las áreas de aprendizaje y entorno socio educativo en que le corresponda realizar su práctica profesional.

Por lo general, quienes dirigen las instituciones escolares no visibilizan la transversalización de género como una herramienta de emancipación social; sobre éste particular García (2018) explica que la carencia de perspectiva de género en el eje significativo de la acción institucional limita el desarrollo de estrategias para la transformación de los modelos de socialización de género.

En la última década del siglo XX, Lagarde (1997) ya hacía referencia a la creciente utilización de la perspectiva de género en relación de las políticas públicas, y a una mayor visibilización de las mujeres y su problemática circundante pero también explicaba, para el momento, que se percibía el desgaste por la falta de concreción de estas perspectivas y las luchas femeninas de manera unilateral.

Cabe destacar que ya son más las universidades en América Latina que vienen desarrollando programas para el estudio

de género, con lo que buscan incentivar la investigación y divulgación del conocimiento que generen nuevas estrategias coadyuvantes con las políticas públicas y el bienestar común de la sociedad.

Aunque en las últimas décadas la situación ha mejorado, persiste la carencia sensibilizadora para comprender los procesos utópicos que enmarcan la perspectiva de género, y el requerimiento de permanentes luchas participativas de todas y todos, tomando en cuenta que se busca la construcción de un equilibrio sustentado en equidad real como mecanismo de igualdad social

De la misma manera es posible decir que ya la lucha no es solo de mujeres, en la actualidad los hombres acompañan más en los procesos de transformación social; pero también hay que reconocer que hace falta mayor sensibilización y visión del enfoque de género en este acompañamiento, que coadyuve a impulsar verdaderos cambios que favorezcan la construcción de una nueva cultura libre de la hegemonía masculina.

En este sentido, es necesario seguir estimulando la investigación, con perspectiva de género, que permita el acercamiento a las personas en sus espacios de interacción cotidiana, incentivar la participación de todas y todos de manera armónica para la generación de la concienciación que coadyuve a la construcción de nuevas formas relacionantes entre mujeres y hombres, pero de manera especial, involucrar a la institución escolar como centro del quehacer comunitario.

Esta investigación forma parte de un trabajo de tesis Doctoral, realizada en una escuela primaria de la comunidad de San José de la Ciudad de Barquisimeto. Tiene como propósito interpretar los estereotipos de género que mantienen el patriarcado en el contexto escolar.

El carácter humano que circunda la institución educativa propició un procedimiento

hermenéutico de acuerdo con Hurtado y Toro (2007), quienes parten de la idea que el ser humano es por naturaleza interpretativo pero que nunca hay una última interpretación, siempre estarán surgiendo otras. Plantean que la hermenéutica es un círculo infinito deconstructivo porque solo desconstruyendo es que la vida puede reconstruirse de otra manera.

En concordancia con este planteamiento se puede entender que, solo educando con enfoque de género y adecuación de las necesidades humanas de convivir en armonía, es posible la desconstrucción de un sistema hegemónico sustentado en el patriarcado y la construcción de una nueva cultura de paz, sustentada en la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres.

Para este análisis interpretativo, se consideraron las opiniones que reflejaban desconocimiento de la perspectiva de género y la conducta homofóbica y lesbofóbica con marcado énfasis discriminatorio hacia las personas que, según la visión de las participantes, rompen las normas que han sido establecidas por la sociedad para el comportamiento y actuación tanto de las mujeres como de los hombres.

Los malos entendidos que surgieron de la realidad social de estas personas, están relacionados con los estereotipos de género presentes en el quehacer cotidiano, en este caso de maestras de instrucción primaria, cuya manera de pensar es determinante en el discurso y proyección de modelos culturales que reproducen y mantienen la cultura patriarcal en el contexto escolar y su entorno sociocultural.

Los estereotipos de género son elementos que reproducen las desigualdades y discriminan la misma naturaleza humana, se presentan en el lenguaje, en los símbolos, en los refranes, en chistes sexistas, hasta en las canciones infantiles, suelen ser percibido como normales y por lo general son imperceptibles y altamente tóxicos.

Para realizar el estudio era necesario contar con las/los maestros, lo que significó superar algunos elementos contextuales que dificultaron el abordaje. Algunos de estos elementos estaban conformados por malos entendidos sobre la perspectiva de género, y por otro lado la percepción de la supervisión del desempeño profesional.

En este sentido se acordaron ciertas condiciones que permitieron generar confianza para garantizar la participación con la mayor espontaneidad posible, tomando en cuenta que son las maestras y los maestros quienes transmiten, además de los saberes para la vida, valores a niñas y niños directamente en el aula.

De acuerdo con Martínez (1991), de todos los grupos que se puedan conformar en una Institución educativa, es el de docente el más importante y decisivo a la hora de recabar información, pero así mismo comenta que no es de fácil acceso, por lo general relacionan cualquier estudio, en el que se les involucre, con la valoración profesional; les disgusta las entrevistas, pero suelen colaborar cuando son invitados a conversar en contexto informal.

Desde esta perspectiva se sustituyeron las entrevistas por el grupo de discusión o conversatorio informal, para que participaran simultáneamente todo el personal de la institución sin discriminación de cargos o sexo; sin embargo, los hombres no asistieron por voluntad propia, esa situación permitió entender que el género sigue siendo visto como cosa de mujeres desde la institucionalidad.

Para la recolección de la información se consideró la observación moderada de acuerdo con Rojas (2010) porque permitió trabajar directamente con el grupo en el campo y al mismo tiempo mantener el balance necesario para observar las actitudes, las expresiones verbales y sistematizar la experiencia.

Conversatorios

El conversatorio funcionó como la herramienta adecuada para promover el intercambio de experiencia pedagógica y de la vida de las personas. A partir de la perspectiva de género, como categoría de análisis, se pudo contrastar las opiniones emitidas para tratar de encontrar un punto clave de aproximación al nuevo conocimiento que pudiera surgir de la realidad social del grupo estudiado.

Sobre el particular, se tuvo en cuenta aportes de Sánchez, Gonzáles y Esmeral (2007) quienes consideran como triangulación las reflexiones y contraste que en un grupo se lleven a cabo sobre sus propias opiniones en relación a una determinada situación. Esas opiniones pueden estar influenciadas por teorías o ideologías comunes y converger, sin que, necesariamente deban estar en correspondencia con la realidad, como se presentaron en este caso.

De la misma manera, se consideró aportes de Rojas (2010) y se procedió con la formulación de pregunta generadora con el propósito de llamar la atención sobre el tema en discusión, lo que fue oportuno de aplicar en cada uno de los encuentros de discusión. Las opiniones que se generaron fueron codificadas como Inf., (informante clave), y se asignó distinción numérica, de acuerdo al orden en que se dio la participación.

A partir de la perspectiva de género, como categoría base, se formula la pregunta: ¿Cómo es su relación con el entorno social y cultural dentro y fuera del contexto escolar?, con la que se buscó estimular la interacción del grupo de manera espontánea; entre otras se consideran las siguientes repuestas para el análisis.

Inf. N° 1: “con mis hijos, mis alumnos y compañeros me la llevo bien, con mi esposo no logro nada”

La figura masculina predomina como centro del discurso de la informante, quizás no tenga hijas, solo varones, pero indudablemente su ambiente de clase está integrado por niñas y niños, así como su espacio laboral está integrado por mujeres y hombres.

Inf. N° 2: “en mi trabajo tengo buenas relaciones y con mi familia, pero a mi esposo le molesta todo”

A esta informante le preocupa, y así lo expresa, la actitud del esposo en su entorno familiar, en este caso se puede entender que el problema de relación con su entorno se ve afectado por la presencia masculina.

Inf. N° 3: “hago lo necesario para no depender de los hombres”.

Se observa aquí el deseo de independencia femenina, sin embargo, el entorno social y cultural de la informante sigue dependiendo de la figura masculina si se contrasta la pregunta generadora con su respuesta.

De acuerdo con las expresiones de las informantes, sus relaciones sociales y culturales están limitadas al trabajo y a la familia; pero las mismas giran en torno de la figura masculina orientada hacia la pareja. Por otro lado, fue posible observar que algunas de las mujeres presentes solo se limitaron a afirmar con gestos lo que otras decían, sin atreverse a exponer su propia realidad.

De acuerdo con Lagarde (2012), el universal símbolo imaginario y político de lo humano de este grupo, mantiene un claro simbolismo hegemónico de lo masculino, y el reflejo de la dominación-opresión en las relaciones entre lo masculino y lo femenino. Para la autora, la voz humana contiene a ambos géneros, aunque persista la vigencia de la concepción de los derechos de los hombres en detrimento del derecho de las mujeres.

En otro momento de discusión se trató de abordar el tema de la violencia de género, sin embargo, el grupo manifestó no tener conocimiento sobre violencia en las familias

de la comunidad, evitando hacer cualquier comentario coincidieron al decir que lo que sucede en las casas de las personas es privado y ellas no tienen por qué saberlo. Igualmente aseguran no tener información por parte del estudiantado sobre hechos de violencia de ningún tipo en sus familias de la comunidad.

Cabe destacar, que a pesar de que Venezuela cuenta con la Ley Orgánica de derechos de las mujeres a una vida libre de violencia, en la que se tipifican 21 formas de violencia que sufren las niñas y las mujeres, sin embargo, las profesionales de la educación que integraron el grupo estudiado mostraron poco conocimiento de la mencionada Ley Orgánica.

Una situación similar se percibe en relación de la materia de género, a pesar que entre los fines y principios establecidos por el sistema educativo bolivariano (SEB) se establece que la institución educativa debe promover, entre otros, el derecho a la justicia y a la igualdad social sin discriminación fundamentada en la raza, el sexo o credo, lo que implica el necesario dominio institucional del enfoque de género que haga posible su transversalización en los contenidos de las distintas asignaturas y en el contexto educativo.

Ante la pregunta generadora ¿Qué es para usted el género?, las participantes se expresaron según sus saberes. Indistintamente de la significación, cada opinión constituyó un aporte que se sistematizó para el análisis de una realidad de un grupo social en un contexto determinado relacionado con el quehacer escolar.

Inf. N° 4: “es la distinción entre el hombre y la mujer”

Inf. N° 5: “es lo mismo que el sexo, establece la diferencia entre el hombre y la mujer”

Inf. N° 6: “se refiere a las cosas femeninas y a las cosas masculinas”.

Las opiniones que se presentan como muestra de los saberes del grupo reflejan

desconocimiento del género como una construcción social que establece los roles y atributos tanto para las mujeres (lo femenino) como para los hombres (lo masculino), mientras que el sexo es eminentemente biológico, por lo tanto es natural. Sólo la informante N°6 tiene una idea aproximada sobre el género, pero no llega a interpretarlo como un constructo social.

De acuerdo con Rojas (2010), la opinión del pequeño grupo refleja la cultura institucional. En este caso, es posible comprender que la perspectiva de género no se transversaliza en la institución escolar en la que estas maestras realizan su praxis pedagógica.

Es necesario aclarar, que a pesar del poco dominio que puedan tener estas educadoras sobre el tema de género, si tiene conciencia de los principios que fundamentan al Sistema educativo bolivariano como: la unidad en la diversidad, la equidad y participación entre otros, pero al mismo tiempo reconocen que no fueron formadas con perspectiva de género para el ejercicio profesional, por lo que asumirla como transversalización en la praxis pedagógica, no pasa del cumplimiento de una actividad de ciertos programas de estudios.

Por otro lado, hay que destacar que, desde el mismo inicio de la investigación fue evidente la presencia de la figura masculina como el centro del discurso en la cotidianidad femenina, aun cuando los hombres no estaban físicamente, Igualmente se observa una pasividad del ser mujer de acuerdo con las prescripciones sociales establecidas por el sistema sexo género.

El intercambio de las ideas propició que aflorara la subjetividad femenina enraizada en la cotidianidad del grupo de maestras; pero lo que llama a la reflexión es el nivel de violencia de lesbofobia que reflejaron actitudes y expresiones contra las niñas y mujeres que prefieren alguna práctica deportiva, considerada como de varones.

En tal sentido se describen algunas opiniones que al ser contrastada permitieron

entender la realidad social del grupo, expresada desde distintas posturas de acuerdo a la experiencia de vida de las participantes.

Inf. N° 7: “no permito que mis hijas, sobrinas ni ninguna de mi familia practique futbol, luchas libres o cualquier otro deporte de hombres, eso es para lesbianas”.

Esta informante mantiene una postura bastante radical de lo que puede hacer o no las niñas y las mujeres para no comprometer su orientación sexual, a su consideración las prácticas deportivas son nocivas para las niñas.

Inf. N° 8: “practiqué y competí en levantamiento de pesas y aunque fui etiquetada como lesbiana, eso no afectó mi femineidad, ahora soy madre y maestra”.

Para esta informante, desde su propia experiencia de vida, las prácticas deportivas no afectan la orientación sexual de las mujeres, pero si la su reputación por los prejuicios sociales.

Inf. N° 9: “a mi esposo le gusta cocinar, pero no quiere que sus padres se enteren, ellos dicen que los hombres que cocinan son gay”

Las opiniones expresadas por este grupo de mujeres, evidencian una manera de pensar estereotipada acorde con la asignación de roles y atributos prescrito por el sistema sexo género, en los que se indican lo que a la mujer le corresponde hacer por ser mujer y lo que el hombre debe hacer por ser hombre. Según su visión de la realidad, para algunas de ellas, las preferencias deportivas y culturales deben estar enmarcadas en estos parámetros.

Al respecto Gayle Rubín (1975) aclara, que la condición de la mujer va a depender de determinadas relaciones en las que se convierte en esposa, madre, mercancía, entre otras. Para esta autora el género es un producto social que necesita ser entendido como devenido de la división del trabajo, pero que ha adquirido un carácter analítico propio de amplia significación.

Los estereotipos de género limitan el desarrollo creativo de las personas desde la

niñez, y enfatizan la subjetividad femenina en las mujeres mismas. Para González (2018), la subjetividad femenina, dentro del patrón patriarcal, es la matriz de lo que se espera de ser mujer en tres núcleos significativos: la maternidad, la domesticidad y la posición pasiva en relación a la sexualidad.

De acuerdo con este patrón, las creencias manifestadas por el grupo no solo normalizan los estereotipos de género sino que reflejan una carga homofóbica, pero de mayor inclinación hacia la lesbofobia, como una de las tantas formas discriminatorias hacia las mujeres y niñas que no se ciñen a las prescripciones del sistema sexo género y se atreven a desarrollar sus potencialidades según sus preferencias hasta llegar a superar la subjetividad femenina sin afectación de su propia femineidad.

Para Lagarde (2012), las actitudes homofóbicas y lesbofóbica emergen del sexismo y constituyen un pilar fundamental en el mantenimiento del patriarcado; es una subjetividad que genera actitudes hostiles, incluso, ante la presunción de la homosexualidad, al punto de la justificación de la violencia, en estos casos, refleja un gran temor de la homosexualidad en la familia o su entorno.

La realidad social de las personas que participaron en esta investigación, está influenciada por los modelos culturales que reproducen y sostienen la cultura patriarcal. En este sentido se sistematizaron algunas expresiones que reflejan creencias androcentrista, propias del patriarcado y que concuerdan con lo dicho por Lagarde (2012).

- Las mujeres que practican deportes rudos, son lesbianas.

De acuerdo con esta creencia los hombres son los rudos, los fuertes, los que pueden practicar fútbol, béisbol, luchas libres, levantar pesas entre otros deportes; la práctica de estas disciplinas deportivas influye en la

orientación sexual femenina, no en la de los varones, por lo tanto, si una niña o una mujer práctica alguno de estos deportes pasa a ser discriminadas como lesbiana.

- Los deportes rudos definen la masculinidad.

Los niños y hombres, según esta creencia, deben demostrar su masculinidad a través de los deportes rudos y la fuerza física, si alguno se inclina por deportes menos rudos, por actividades culturales u oficios, considerados como femeninos, son discriminados como homosexuales.

- Los hombres que cocinan son gay.

Tal afirmación es hasta paradójica, porque cuando se trata del hombre profesional de la cocina, entonces se le reconoce como chef y no como gay, mientras que a las mujeres se les asigna socialmente este trabajo como lo que le corresponde hacer por ser mujer y se les considera como cocineras, rara vez como chef. De acuerdo con esta creencia el hombre no debe cocinar en la cotidianidad familiar, pero si le está permitido hacerlo en restaurantes o eventos de prestigio.

RESULTADOS

La información recabada directamente en el campo permitió analizar e interpretar la realidad social de un grupo integrado por maestra, pero al mismo tiempo permite comprender la realidad social que proyecta la institución en la que realizan su práctica profesional.

La experiencia compartida puso en evidencia la influencia de la cultura patriarcal en la práctica pedagógica y en la interacción cotidiana del el contexto escolar, lo que propicia la reproducción de modelos culturales sustentados en los estereotipos de géneros que sostienen las desigualdades sociales por causa del sexo que, además, son reforzados con el uso de un lenguaje sexista.

Por otro lado, las actitudes homofóbica y lesbofóbica, generadoras de hostilidad hacia la presunción de la influencia deportiva en la orientación sexual, ponen en evidencia la carencia sensibilizadora para la transversalización de la perspectiva de género en la institución como una herramienta de emancipación social y liberadora del ser humano.

La triangulación de las distintas opiniones que se generaron, propició el surgimiento de un conocimiento nuevo que permite interpretar la perspectiva de género como una herramienta democratizadora del espacio escolar y comunitario que coadyuve a la integración con equidad para el desarrollo de las potencialidades creativas de las niñas y de los niños sin que el sexo sea una limitante.

De acuerdo con la necesidad de sensibilizar en perspectiva de género, tanto a las maestras y maestros, así como el resto de personal involucrado en el quehacer escolar, este nuevo saber adquiere una propiedad sensibilizadora y dimensión política porque estaría orientado a democratizar los espacios escolares, pero también a la emancipación social de niñas, mujeres, niños y hombres sin discriminación devenida del género.

Por otro lado, se comprende que el desconocimiento sobre la perspectiva de género es el resultado de una serie de elementos culturales que no han sido superados a través de la educación desde la niñez, tampoco con orientación en la formación profesional de las maestras y maestros, quienes son los actores principales de la socialización de las niñas y niños desde el mismo inicio de la escolarización.

Algunas de las participantes ven poco apropiada la perspectiva de género en la enseñanza escolar, la relacionan con diversas distorsiones sexuales que permiten libertades a las mujeres de hacer y actuar de acuerdo a su creatividad y preferencias, sin tener presente el ser mujer, según los roles y atributos que le han sido asignados socialmente.

Sin embargo, esta percepción no es tan susceptible con los varones, aunque la homosexualidad no es aceptada por el grupo el mayor peligro, de acuerdo con esta visión de mundo, lo corren las mujeres porque son ellas las que dejan de cumplir con las normas sociales al practicar deportes varoniles que pueden influenciar su conducta sexual.

La presencia simbólica del hombre orienta el devenir social de este grupo, lo que permite entender que a pesar de su desarrollo profesional no ha concretado la emancipación cultural. Las mujeres siguen ancladas en la domesticidad y en una pasividad que invisibiliza su propia presencia en la interacción cotidiana a través del uso del masculino genérico en conversatorio solo de mujeres.

Por otro lado, si bien es cierto que la consideración del uso de un lenguaje inclusivo sigue siendo objeto de polémicos debates entre las feministas y los expertos de la academia, no es menos cierto que la inclusión de la presencia femenina en el discurso cotidiano y en la literatura propia de la enseñanza, no requiere de distorsiones lingüísticas, es cuestión de concienciación en relación del reconocimiento y aceptación de la otra y del otro dentro de un mismo plano social.

En este caso, se pudo observar como la misma mujer se invisibiliza a través del uso del masculino genérico "nosotros", en lugar de "nosotras", por mencionar algunas de un conjunto de expresiones orales y gestuales, contribuyendo de esta manera al reforzamiento del androcentrismo en el contexto escolar y su entorno social.

El lenguaje es esencialmente socializador, es a través de lo que se dice con palabras y se reafirma con gesto que se transmiten los valores que sustentan las actitudes de la ciudadanía desde el mismo inicio de la vida en familia y el reforzamiento en la escolaridad. Desde esta perspectiva se puede entender que a través del lenguaje la institución escolar,

aquí analizada a través del pequeño grupo, refuerza los valores androcentrista con el uso de un lenguaje sexista y estereotipado.

La población estudiada la integran mujeres profesionales de la educación, con amplio conocimiento pedagógico, dominio de la ley de educación y del currículo del sistema educativo, pero con muy poco conocimiento sobre la Ley Orgánica de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, incluso, algunas consideran que es una herramienta de manipulación feminista en detrimento de los hombres.

Todas estas carencias limitan la transversalización del género con adecuación en los contenidos básicos de cada área, así como en todo el ámbito educativo y el entorno sociocultural en el que está inmersa la institución. De igual forma, la no participación de los hombres en procesos formativos de género por sí mismo constituye una desventaja para la integración armónica de las ideas y pensamientos representativos de la institucionalidad.

Sin embargo, realizar este trabajo permitió incentivar el interés por el conocimiento nuevo relacionado con la perspectiva de género, por lo que la investigación sigue abierta en busca de nuevas estrategias que coadyuven a elevar el nivel de conciencia y sensibilidad social para la democratización del espacio escolar, el entorno social y cultural desde la perspectiva de género.

CONCLUSIONES

Entender cómo piensan las personas que laboran en contexto escolar real, sobre la perspectiva de género, permite comprender que existe una necesidad inmediata de atender formativamente el sector educativo en todos sus niveles, para propiciar el equilibrio entre la formación ciudadana desde la niñez y las políticas públicas orientadas a mejorar la calidad de vida, entendida esta como “la vida del conjunto heterogéneo de los seres

humanos en un momento determinado y en un contexto social”, como lo explica Huggins (2005).

De acuerdo a los resultados del análisis, se percibe un divorcio entre la realidad social que se vive, se siente y padece directamente en el campo educativo y las normas institucionales orientadas a la transformación social con enfoque de género, para el bien común.

En este sentido se hace necesario el acompañamiento, seguimiento y supervisión de los procesos que impulsa el Estado, para la concreción de la perspectiva de género, de manera tal que no solo las maestras sino todo el personal que se involucra con el quehacer escolar pueda adquirir y fortalecer las herramientas necesarias para la transversalización del enfoque de género en la institución y comunidad de pertenencia.

La escuela primaria es determinante en la conformación y consolidación de los procesos cognitivos básico de los niños y las niñas para garantizar la ubicación de la vida adulta de la ciudadanía en sociedad. La manera en que las personas se relacionan con su entorno va a depender de la calidad de la formación que reciba en los primeros años de socialización y escolarización.

Sobre el particular Fernández (2018) sostienen que la escuela sigue siendo un elemento clave como potenciador o catalizador de los modelos de género. Así mismo, Zerpa (2018) refuerza ese pensamiento cuando expresa que la educación de hoy, desde la perspectiva de género, permite formar al hombre y la mujer del mañana de manera naturalmente armónica.

En este sentido, la educación con enfoque de género es necesaria si se quiere concretar la construcción de una nueva cultura de paz que favorezca el desarrollo de las potencialidades creativas de las niñas y de los niños sin discriminación devenidas por diferencias sexuales.

El enfoque de género, instruido con adecuación a los tiempos históricos y las exigencias sociales, constituye una herramienta pedagógica y política para la construcción del equilibrio social sustentado en verdadera equidad e igualdad de oportunidades de los hombres y para las mujeres.

REFERENCIAS

- Fernández, A. (2004) El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/>
- González, M. (2018) La subjetividad femenina en cuestión: Psicología y estudio de la mujer en Argentina: Revista interdisciplinaria de estudio de género del Colegio de México. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo>
- Huggins, M. (2005) Género, políticas públicas y promoción de calidad de vida, 1° edición. Instituto Latinoamericano de investigaciones sociales (Ildis)
- Hurtado y Toro (2007) Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio. Editorial CEC, S.A. Los libros del Nacional-Caracas
- Lagarde, M. (1996) Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia. 2° edición. Editada mediante ayuda del Instituto de la Mujer
- Lagarde, M. (2012) El Feminismo en mi vida. Gobierno de la ciudad de México. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal
- Martínez, M. (2007) La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico 3ra edición reimpressa por editorial Trilla. México. Disponible en <https://books.google.co.ve/>
- Piva, G. (2015) Ley Orgánica sobre los derechos de las mujeres a una vida libre de violencia concatenada y esquematizada. Editorial Retina, C.A; 1° Edición, Venezuela
- Rojas, B. (2010) Investigación cualitativa, fundamentos y praxis. 2° edición FEDUPEL. La editorial pedagógica de Venezuela
- Rubín, G. (1975) El tráfico de mujeres. Revista nueva Antropología. Vol. VIII, N° 30 Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal. Biblioteca virtual. Omegalfa
- Zerpa, I. (2018) Educación y promoción de la igualdad de género por una educación para la prevención de la violencia hacia las mujeres y las niñas. Disponible en <http://sinergia.org.ve/20>