



Facultad  
Latinoamericana de  
Ciencias Sociales.  
Sede Argentina.

**Área de Género,  
Sociedad y Políticas.**

**Perspectiva de género en el currículo de la carrera de Profesorado en  
Artes Visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA) entre  
2015-2023**

*Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP)*

Autora: Berto, Guillermina

Directora: Marchetti, Mercedes

País: Argentina

Año: 2024

## *Agradecimientos*

A mi directora, por acompañarme desde la ternura feminista.

A les docentes que participaron, se interesaron y enriquecieron este trabajo con sus preguntas y miradas. Gracias especialmente a Lu, Nico y Vero.

Porque la creación nunca se da en soledad, gracias a esa red inmensa de amigas y afectos que me sostiene y que me escuchó hablar múltiples veces sobre los devenires de escribir esta tesis (y de la vida). A les que aportaron su visión sobre el arte y la enseñanza en medio de charlas de bar y tardes de mate.

A mi vieja, por todo el arte. Esta tesis no existiría sin ella.

## **Resumen**

Esta investigación analiza la inclusión de la perspectiva de género en el currículo, tanto expreso como oculto, del Profesorado en Artes Visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA) entre 2015 y 2023. A través de un enfoque cualitativo, se utilizaron para su construcción encuestas, entrevistas y análisis de documentos.

Los resultados sugieren que los programas de estudio presentan una presencia limitada de algunos de los contenidos relacionados con la perspectiva de género, presente en algunas asignaturas de características particulares. Sin embargo, el currículo oculto muestra que algunos docentes sí integran prácticas inclusivas, motivados por demandas estudiantiles y movimientos sociales. Un hallazgo clave es la desigual distribución del sexo en el ámbito artístico, potenciada por la construcción del ideal del genio-artista (Pollock, 1988), que sitúa a los hombres en los espacios de producción y a las mujeres y disidencias a los espacios de docencia.

Aunque existen avances en la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza, estos se dan principalmente en el ámbito informal. Las limitaciones institucionales, como la falta de formación en género, el proceso de normalización propio de IUPA, frenan una integración más amplia y formalizada.

### **Abstract.**

This research analyzes the inclusion of the gender perspective in the curriculum, both express and hidden, of the Visual Arts Teaching Degree at the Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA) between 2015 and 2023. Through a qualitative approach, surveys, interviews and document analysis were used.

The results reveal a low formal presence of content related to the gender perspective in the study programs, with few subjects that mention gender concepts. However, the hidden curriculum shows that some teachers do integrate inclusive practices, motivated by student demands and social movements such as Ni Una Menos. A key finding is the unequal distribution of sex in the artistic field, enhanced by the construction of the ideal

of the genius-artist (Pollock, 1988), which places men in production spaces and women and dissidents in teaching spaces.

Although there is progress in the incorporation of the gender perspective in teaching, this occurs mainly in the informal sphere. Institutional limitations, such as the lack of gender training and the IUPA's own standardisation process, hinder broader and more formalised integration.

**Palabras claves:**

*Curriculum, Género, Enseñanza artística universitaria, Formación docente*

## Índice

1.	Introducción.....	6
2.	Problematización.....	8
3.	Objetivos.....	11
4.	Marco teórico.....	12
	<i>2.1 Género y producción de conocimientos.....</i>	<i>12</i>
	<i>2.2. Género y curriculum universitario.....</i>	<i>17</i>
	<i>2.3. Género y enseñanza artística.....</i>	<i>21</i>
5.	Antecedentes.....	30
6.	Metodología.....	35
7.	Resultados y análisis.....	40
	<i>7.1 Curriculum expreso: Análisis planes de estudio.....</i>	<i>40</i>
	<i>7.2 Perspectiva de género en las prácticas docentes.....</i>	<i>53</i>
	<i>7.3 Curriculum oculto: Análisis de entrevistas.....</i>	<i>69</i>
8.	Conclusiones.....	88
9.	Bibliografía.....	95

## 1. Introducción

La presente investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Género, Sociedad y Políticas Públicas del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP) y tuvo como objetivo analizar la perspectiva de género presente en el currículo de la carrera de Profesorado en Artes Visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA) de General Roca/Fiske Menuco<sup>1</sup>, Río Negro, Argentina tomando como referencia el período desde que se declaró como universidad en el año 2015 hasta el 2023.

Según Rovetto & Fabbri (2020) la universidad se encuentra atravesada por el llamado “mito de la ilustración”, que asocia la violencia con la falta de instrucción y por lo tanto la supone ajena a un espacio de formación como la universidad. Este mito, además de reforzar estereotipos clasistas, tiende a invisibilizar las violencias sexistas que ocurren en la misma.

Uno de los espacios donde esto ocurre es la construcción y transmisión del conocimiento, el cual se encuentra atravesado por sesgos androcentristas que se reproducen en los planes de estudio de las universidades. En este sentido, las epistemologías feministas se han encargado largamente de definir y visibilizar estos sesgos androcentristas, realizando valiosos aportes para dismantelar el orden patriarcal y fomentando nuevas modalidades de análisis que provocan rupturas con los paradigmas tradicionales de producción del conocimiento (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2021, 1.1).

El análisis de los planes de estudio desde la perspectiva de género que se plantea esta investigación, implica, entonces, una revisión de los preceptos que recorren el currículo en sus dos dimensiones. Por un lado, el currículo expreso, es decir todo aquello que se estipula de manera explícita que hay que enseñar: los contenidos mínimos, los programas, la bibliografía, etc. Por otro lado, el currículo oculto, entendido como todo aquello que escapa de los programas explícitos: los modos de

---

<sup>1</sup> La ciudad de General Roca se encuentra localizada en la provincia de Río Negro, Argentina, y fue nombrada de esta forma como parte del proceso de la llamada Conquista del Desierto. Debido a esto, parte de la población reivindica el nombre originario del lugar: Fiske Menuco, que significa terreno pantanoso en lengua mapuche. El presente trabajo utilizará la doble denominación como una forma de visibilizar las tensiones que atraviesan el territorio abordado.

enseñanzas, las ideas de los<sup>2</sup> docentes, las interacciones entre estudiantes, las tradiciones institucionales, etc. (Picco, Lachalde y Lupano, 2012).

Es por esto que la presente tesis se focaliza en analizar la inclusión de la perspectiva de género en el curriculum del Profesorado de Artes Visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes. En una primera parte se hará un recorrido por los referentes teóricos de esta temática, distinguiendo las nociones de género, producción de conocimiento y curriculum, para luego adentrarse en los elementos específicos de la educación artística. Luego, se establecerán los antecedentes del presente trabajo, distinguiendo aquellos que trabajan la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito universitario general de aquellos que trabajan en el ámbito artístico, pudiendo notar así las particularidad de este campo.

Por otra parte, el paradigma metodológico en el que se centra esta tesis, es del tipo cualitativo. En este marco se utilizarán el estudios de caso y como herramientas el análisis de documentos, las encuestas y entrevistas. Por último se exponen los resultados y conclusiones de la presente investigación, que surgen del entretrejo de aquellos datos producidos en el campo con los referentes teóricos que guían esta tesis.

---

<sup>2</sup> Si bien la investigadora apoya el uso del lenguaje inclusivo (entiendase como aquel que utiliza la e o x como forma de lenguaje no binario) la presente investigación utilizará el genérico masculino para facilitar su lectura y alcance. Igualmente, y cuando sea posible, se hará uso de alguna forma de lenguaje no sexista.

## 2. Planteamiento del problema

La presente investigación nace de la necesidad de contribuir a desandar los caminos del androcentrismo y la perspectiva de género en el mundo del arte, especialmente en el territorio de General Roca/Fiske Menuco. A lo largo de los años la región se ha convertido en un polo universitario, conteniendo a dos universidades públicas nacionales, una universidad provincial de artes - objeto de estudio de la presente investigación -, un instituto de formación docente y múltiples universidades e institutos terciarios privados. La afluencia de estudiantes en los últimos años es cada vez mayor, recibiendo personas de toda la región patagónica.

En este contexto es que se encuentra el Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA). La institución nace en el año 1990, de la mano del Dr. Tilo Rajneri quien financió de su propio capital la creación del entonces Instituto Nacional Superior de Arte (INSA). A lo largo de los años la misma se destacó por ser la única que formaba docentes de arte en la zona con una impronta de las bellas artes europeas muy presentes en la época<sup>3</sup>.

Años después, tras la muerte de su fundador, comenzó una renovación del instituto que se separó en Fundación Cultural Patagonia, a cargo del hijo del Dr. Rajneri y el Instituto Universitario Patagónico de las Artes. En 2015 y luego de una ardua lucha de la comunidad educativa el IUPA logró el estatuto de Universidad, convirtiéndose en la única institución universitaria de formación docente en arte de la zona<sup>4</sup>. Hoy, nueve años después de ese hito, la institución se encuentra todavía en proceso de normalización<sup>5</sup>, por lo que no cuenta con docentes concursados ni estructuras de cátedra.

Si bien esto aparece como un limitante a la hora de pensar la institucionalización de la perspectiva de género, también se plantea como un desafío

---

<sup>3</sup> Nota de esto, además de los planes y carreras, eran las reglas de cursado que incluían la prohibición de asistir con pantalón corto, musculosa o el consumo de alimentos - especialmente mate - en el edificio.

<sup>4</sup> Los espacios de formación docente universitaria en Artes Visuales más cercanos se encuentran en las ciudades de Córdoba o Buenos Aires a más de 1000km de distancia, aproximadamente.

<sup>5</sup> Se denomina normalización al proceso por el cual, luego de la dictadura, las universidades restablecieron su autonomía, el cogobierno y el gobierno de los claustros. Actualmente, toda universidad nueva debe atravesar este proceso de organizar su estructura interna, estableciendo concursos docentes, áreas de investigación y extensión y sobre todo, el co-gobierno universitario siguiendo una serie de pasos estipulados por la ley de educación superior (ley 24.521).

para analizar y sentar las bases para formar una universidad más inclusiva. Es en esta coyuntura donde se enmarca la presente tesis, planteada dentro del enfoque cualitativo como un estudio de caso que permita pensar la educación artística en la región desde un enfoque situado y de género.

El IUPA cuenta con una oferta académica de 29 carreras, entre tecnicaturas, licenciaturas y profesorados en distintos lenguajes artísticos como danza, teatro, música o artes visuales. El departamento de artes visuales es, junto a música, el que mayor afluente de estudiantes presenta, principalmente por los profesorados que tienen una salida laboral más estable dentro del sistema educativo inicial, primario, secundario y superior. El profesorado de artes visuales se plantea entonces como el principal formador de formadores de la región, con un promedio de 12 egresados por año<sup>6</sup>. Es por esto que el análisis de la perspectiva de género en el currículum de esta carrera se convierte en un elemento clave para encontrar limitaciones y potencias en la formación de docentes en artes.

Si bien existen múltiples trabajos que abordan la perspectiva de género en la formación docente (Marchetti, 2022; Baez, 2020; Severino & Dapello, 2019; Morgade, 2017), el arte presenta ciertas particularidades que merecen ser abordadas en su especificidad.

La educación en artes debe concebirse como una forma de conocimiento que no se limita a la transmisión de técnicas y procedimientos, sino que permite aprehender y sintetizar el mundo en toda su complejidad. Históricamente, las artes han cumplido una función social fundamental: narrar y construir la realidad a través de imágenes que condensan el espíritu de una época, reflejando tanto sus acuerdos como sus tensiones (Efland, 2004). Enseñar arte significa trabajar con las representaciones del mundo, una herramienta clave para comprender críticamente el presente e imaginar futuros posibles.

La educación artística emerge como el espacio privilegiado para abordar la perspectiva de género: revisar cómo se han representado los géneros a lo largo de la historia, cuestionar las imágenes que perpetúan a la mujer como objeto de consumo, dismantelar la construcción del ideal de belleza y los cuerpos hegemónicos, entre otras formas de disciplinamiento visual. En este sentido, las artes visuales llevan un largo

---

<sup>6</sup> Datos internos de la institución (Informe interno departamento, 20/11/2022)

recorrido en analizar los sesgos sexistas que recorren la construcción del lugar de la mujer y las disidencias en el arte, tanto como objeto como productoras del mismo (Giunta, 2018; Nochlin, 1989).

En Argentina sólo un 16% de las obras expuestas en museos principales del país pertenecen a mujeres, a pesar de que su nivel educativo es mayor al de los varones (10% en promedio, INAM<sup>7</sup>, 2018). Por otra parte, al analizar los premios del Salón Nacional<sup>8</sup> los hombres dominan todas las categorías excepto, el arte textil, marcando un eje de desigualdad sexista en los espacios de ejercicio profesional no solo respecto a las mujeres, sino incluso las disidencias que suelen ser invisibilizadas en estos casos (Giunta, 2018).

Estas mismas omisiones las encontramos en la formación de futuros artistas en distintos aspectos como la falta de bibliografía escrita por mujeres, la construcción binaria de los cuerpos en las cátedras de dibujo o la historia del arte fundada casi exclusivamente alrededor de los artistas hombres atribuyéndoles cualidades de genialidad (López-Cao, 2002).

Si bien esta tesis nació de la búsqueda de denunciar el androcentrismo en el arte, el encuentro con las prácticas docentes permitió repensarla desde la resistencia que habita en el currículum y que pone en jaque las visiones hegemónicas del arte. Así como el arte nos permite pensar otros mundos vivibles, esta tesis intentó rescatar los refugios que, quizás sin saberlo, han sabido construir los docentes en términos de la perspectiva de género en el aula.

Es por esto que la presente investigación se plantea como pregunta problema, ¿Cómo es la inclusión de la perspectiva de género en el currículum de la carrera de Profesorado en Artes Visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA) entre 2015-2023?. Para esto se trabaja en la doble dimensión del currículum, tanto expreso como oculto, pensando no solo en aquello plasmado en los programas,

---

<sup>7</sup> Instituto Nacional de las Mujeres creado en Argentina en 2017 con funciones de prevenir y erradicar las violencias contra las mujeres. Posteriormente elevado a rango de Ministerio. Actualmente (2023) fue nuevamente degradado a subsecretaría dependiente del Ministerio de Capital Humano.

<sup>8</sup> El salón más importante de Argentina. Recién en 2018 comenzó a realizar adecuaciones en su estatuto para garantizar la paridad de género en el mismo.

sino también en las prácticas áulicas que construyen el hecho educativo, las creencias de los docentes y sus formas de transmitir el lenguaje artístico.

### **3. Objetivos**

#### Objetivo general

1. Analizar la presencia de perspectiva de género en el currículum de la carrera de Profesorado en Artes Visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA) entre 2015-2023.

#### Objetivos específicos

1. Analizar la presencia de perspectiva de género en el currículum expreso de la carrera de Profesorado en Artes Visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA) entre 2015-2023.
2. Analizar la presencia de perspectiva de género en el currículum oculto de la carrera de Profesorado en Artes Visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA) entre 2015-2023.
3. Describir las motivaciones de docentes para la inclusión de la perspectiva de género en el currículum de la carrera de Profesorado en Artes Visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA) entre 2015-2023.
4. Describir las limitaciones de la inclusión de la perspectiva de género en el currículum de la carrera de Profesorado en Artes Visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA) entre 2015-2023.

## 4. Marco teórico

### 4.1 Género y producción de conocimiento

Establecer un concepto único y acabado del género se muestra como una tarea compleja. En este sentido, el presente apartado intenta realizar, en primer lugar, un acercamiento a la definición de género, entendiendo que es justamente su cualidad dinámica y esquivada la que permite la problematización y desarrollo constante del mismo y del contexto en el que se sitúa. En una segunda dimensión, se analiza cómo el género puede ser pensado como una herramienta conceptual, una perspectiva, que permite desandar las conceptualizaciones construidas en torno al saber, la academia y el arte.

En un primer acercamiento, el concepto de género se define como una construcción simbólica y social, establecida sobre una lectura de la diferencia sexual: una categoría, un filtro que establece una serie de cualidades intrínsecas según la designación macho/hembra (Maffia, 2007). Es el resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, pero que además se encuentra mediado por la compleja interacción de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas (Conway, Bourque & Scott, 1987). Es en este sentido que Simone de Beauvoir (1949) plantea “no se nace mujer, se llega a serlo” (295), sintetizando el imbricado proceso por el cual se asignan roles y estereotipos basados en una lectura de la diferencia sexual. La autora enuncia en ese momento que lo masculino es entendido como lo universal, mientras que lo femenino es “lo otro” (515), lo segundo, siempre pensado desde la falta.

Si bien esta primera lectura permitió un gran avance en la teorización del género, la misma presenta un sesgo que fue enunciado a fines del siglo XX por los feminismos trans y queer: la idea de que existen diferencias anatómicas sexuales claras y binarias de los cuerpos (Palomar Vereá, 2016). En este sentido, si bien los seres humanos nacen con diferentes características corporales, es la cultura en la que nacen y no la naturaleza la que hace de la diferencia genital una clasificación binaria entre machos (a quienes nacen con pene y testículos) y hembras (a quienes nacen con vagina y vulva).

Pero ser machos o hembras no es un mero hecho biológico sino una interpretación cultural que reduce toda una variedad de cuerpos a solo dos y patologiza aquellos cuerpos cuya genitalidad no se ajuste a estos criterios dicotómicos exhaustivos y excluyentes, como es el caso de las personas intersexuales, que a menudo son sometidas a procedimientos quirúrgicos violentos e innecesarios (Rovetto & et. al., 2020).

Esta división imaginaria entre los sexos se constituye como el cimiento de un sistema compuesto por una serie de criterios y normas a seguir y el castigo respectivo a quien se desvíe del mismo. Nos enfrentamos entonces a un sistema que se estructura a partir de pares dicotómicos: mujer/hombre, los cuales son exhaustivos y excluyentes, es decir que pretenden abarcar todas las materialidades y dejan por fuera y castigan aquello que no encaje en las etiquetas propuestas.

Sin embargo, la mera categorización hasta aquí mencionada no parece constituir por sí sola una problemática, es cuando se ponderan ciertas cualidades que podemos entender al género como un sistema binario y jerarquizado que produce desigualdades y exclusión (Maffia, 2007). En este sentido entonces, lo masculino será entendido como lo universal, lo objetivo, lo racional y será ponderado como lo ideal. En contrapartida, lo femenino estará asociado a lo particular, lo subjetivo, lo emocional y por lo tanto relegado de múltiples espacios de participación. Esta lectura permite delinear qué criterios son jerarquizados en determinada cultura y momento socio-histórico, los cuales abarcan desde los roles de género hasta la heterosexualidad obligatoria, el binarismo de los cuerpos, entre otros.

Son justamente estas categorías y jerarquizaciones las que atraviesan el espacio universitario, donde el modelo imperante en la ciencia moderna es aquella donde el conocimiento válido es aquel que surge de una supuesta producción objetiva y, por tanto, los únicos sujetos habilitados a producir conocimiento son aquellos capaces de objetividad. El problema que subyace a esta idea de objetividad/neutralidad es que, a lo largo de la historia, se ha sedimentado la creencia de que los varones son capaces de distanciarse de sus objetos de estudio (dejando por fuera los componentes subjetivos), mientras que las mujeres son catalogadas de seres emocionales a quienes les resulta imposible generar juicios objetivos (Rovetto & Fabri, 2020). Es justamente sobre este

paradigma sobre el que se asientan gran parte de las universidades y nuestro objeto de estudio no escapa del mismo.

Por otra parte, estas exclusiones se articulan con otras relaciones sociales, como la raza o clase social (Espinosa-Miñoso, 2014). Este posicionamiento crítico frente a los feminismos hegemónicos<sup>9</sup> se enmarca en los llamados feminismos decoloniales, los cuales cuestionan la noción de género en tanto imposición del poder colonial y sostiene que las demandas de los feminismos occidentalistas son cómplices de la colonialidad del género. En esta misma línea, desde los feminismo negros, se plantea también el concepto de interseccionalidad, nacido de la mano de Kimberlé Crenshaw en 1989 y que invita a pensar las múltiples opresiones que se entretajan en el sistema de género. La autora plantea que no son las mismas opresiones las que recaen sobre las mujeres blancas que aquellas que recaen sobre las mujeres negras, debido a que las categorías de raza, clase o etnia impactan de manera diferencial en las desigualdades de género. Actualmente este concepto ha permitido pensar otros factores que modulan las vivencias del género, como las denunciadas por el transfeminismo o el feminismo anticapacitista<sup>10</sup>, entre otras. Estos debates atraviesan fuertemente los feminismos académicos, siendo la universidad un espacio que ha favorecido históricamente saberes, prácticas y sujetos blancos.

En este sentido, la universidad está conformada por una cristalización de hábitos y acuerdos sociales (Wagner, 1997), que involucran maneras de concebir la generación de conocimientos, las incumbencias y límites del espacio académico y, sobre todo, por la construcción de un imaginario que caracteriza las prácticas universitarias como neutrales u objetivas. Estos acuerdos sociales han generado la expulsión histórica de las mujeres y disidencias sexo-genéricas de la ciencia y la construcción de los espacios académicos.

---

<sup>9</sup> El feminismo hegemónico (también llamado feminismo blanco) es un término que se usa para describir expresiones de feminismo que se perciben como centradas en las mujeres blancas pero que no abordan la existencia de distintas formas de opresión que enfrentan las mujeres de minorías étnicas y las mujeres que carecen de otros privilegios.

<sup>10</sup> El transfeminismo puede ser entendido como una corriente del feminismo que amplía los sujetos del mismo a otras personas que no son mujeres cisgénero. Por otra parte, el feminismo anticapacitista pone el foco en el capacitismo que atraviesa a la sociedad y que excluye a las personas con discapacidad (González & Davidson, 2022).

Sin embargo, esta cristalización propia de las instituciones de la que habla Wagner (1997) nunca es total, sino que deja espacios de encaje y desencaje que permiten la entrada de nuevas maneras de pensar las instituciones y que amplían la mirada sobre los sujetos y prácticas que la componen. Nuevos actores comienzan a disputar las visiones y marcos interpretativos de la realidad y elaboran ideas y demandas en torno a un nuevo orden social.

En el caso de las universidades argentinas, estos sujetos políticos que emergieron en la lucha por la institucionalización del género fueron, en primera instancia las mujeres científicas que pudieron acceder a la educación superior. En 1901, Elvira López escribió una tesis de avanzada sobre movimiento feminista convirtiéndose así en la primera mujer egresada de la Facultad de Filosofía y Letras. Otras universitarias pioneras fueron Élide Passo, quien en 1885 se licenció de farmacéutica; Cecilia Grierson, quien en 1889 egresó de la Facultad de Medicina y Elvira Rawson, quien se recibió de médica y también tuvo un activismo importante por los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres (Barrancos, 2007). Todas ellas, entre otras, se destacaron no sólo por ser las primeras universitarias, sino que también formaban parte de los movimientos de reforma universitaria y de reivindicación de los derechos de las mujeres.

Empero, los años sesenta y setenta del siglo XX significaron un punto de inflexión en la historia de las mujeres en las universidades. En ese tiempo, se gestó la organización de diversos frentes feministas vinculados a los movimientos de izquierda y revolucionarios del país. El golpe de Estado del 1976<sup>11</sup> implicó un corte en este ciclo de militancia feminista, que se vio perseguido y violentado por los sucesivos gobiernos militares. En la década del ochenta, con la vuelta de la democracia, el feminismo universitario comienza a explorar otras temáticas y a centrarse más en la academia y en la creación de marcos normativos y de políticas públicas. Toman preponderancia los espacios de encuentro entre mujeres y la realización de congresos, jornadas, seminarios y revistas que favorecieron el intercambio de ideas entre autoras nacionales y extranjeras que fueron formando y nutriendo nuevas áreas de investigación y docencia

---

<sup>11</sup> El golpe del '76 hace referencia al golpe de Estado cívico-militar ocurrido en Argentina en 1976, caracterizado por una extrema violencia, persecución y tortura que dejó un saldo de 30.000 personas desaparecidas, 500 bebés-niños secuestrados y múltiples violaciones a los derechos humanos.

que comenzaron como “Estudios de la Mujer”, “Teorías feministas”, para más tarde constituirse como “Estudios queer”, denotando el carácter dinámico de las teorías de género que mencionado previamente. En los años venideros se crearon programas de posgrados y seminarios de grado en todo el país, aumentando así la producción de conocimiento desde una perspectiva de género y feminista en la última década (Vazquez Laba & Pérez Tort, 2020)

Sin embargo, podría considerarse que el período 2015 al 2018 fue uno de los más importantes en este proceso de construcción de una universidad feminista, especialmente por el contexto de movilización social de mujeres, lesbianas, travestis y trans en las calles en lo que se conoce como el “Ni una menos” y marea verde. Estos últimos movimientos son los que, justamente, dieron entrada a la problematización de las violencias en el ámbito universitario, planteando la pregunta por las incumbencias y alcances de la universidad ante este fenómeno. A esto se suma también el Paro Internacional de Mujeres, los “pañuelazos” por el aborto legal, seguro y gratuito y la masividad de participantes en los Encuentros (Pluri)Nacionales de Mujeres (lesbianas, travestis y trans). Este clima social impactó fuertemente en las universidades donde se crea, en el año 2015, la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (posteriormente llamada Red RUGE), y en el año 2018, se incorpora al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), institucionalizando este espacio de trabajo en red y con el objetivo diseñar y desarrollar políticas que contribuyan a erradicar la discriminación y violencias de género y construir mayor igualdad en las universidades. (Vazquez Laba & Pérez Tort, 2020).

Esta breve genealogía histórica nos permite destacar el lugar que ha tenido - y tiene - la militancia por fuera de la universidad, en la entrada de la perspectiva de género a las academias de la mano de las mujeres universitarias. Esta doble pertenencia favorece – y sigue favoreciendo- a poner en valor y resquebrajar los cimientos de las epistemologías y maneras de construir el ámbito universitario, cuestionando el ideal de objetividad que intenta invisibilizar el fuerte componente político de las prácticas de quienes lo constituyen.

Como se ha visto en el presente apartado, las universidades y la producción de conocimiento son espacios de disputa política y por tanto se encuentran atravesados por

las estructuras sociales de poder constituidas por el género. Históricamente estos espacios han sido ocupados por saberes, prácticas y sujetos hombres blancos, que han dejado por fuera otras formas de comprender y producir conocimiento. Sin embargo, las mujeres y disidencias han generado y generan diversas estrategias por dentro y por fuera del espacio universitario que resquebrajan las estructuras de exclusión y abren camino hacia una academia más inclusiva y diversa. En este punto el currículum, se constituye como una forma de operacionalización de los modos de conocimiento dominantes, con sus disputas y conciliaciones, algo que se desarrollará en el siguiente apartado.

## 4.2 Currículum

En líneas generales, el currículum se refiere a todo aquello vinculado a una propuesta formativa, un plan o programa educativo. Sin embargo, el currículum debe ser entendido en su contexto, ya que sintetiza una propuesta de sociedad, un modo de ver el mundo en un determinado momento socio histórico (Dussel, 2010).

Los estudios sobre el currículum se introducen en Estados Unidos en los años '20 del siglo XX, de la mano de la industrialización, que demandaba una educación masiva para formar a una población capacitada para las nuevas necesidades del mercado laboral. En este momento surgen estudios que podemos denominar tradicionalistas, cuya concepción era del tipo administrativa: racionalizar y sistematizar el proceso de construcción, desarrollo y evaluación de la educación (Tadeu de Silva, 1999) con el objetivo de hacerlo más eficiente y funcional para los fines de la sociedad industrial. Estas teorías estaban en consonancia con la concepción del conocimiento mencionada previamente que lo entendía como un proceso objetivo, medible, neutro.

A este marco epistemológico se contraponen las teorías críticas del currículum, que argumentan que ninguna teoría es neutra o desinteresada, sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder. El currículum se convierte en un campo de disputa, en el que se manifiestan tensiones entre quienes buscan mantener ciertas formas de dominación a través de la enseñanza y formación de un modelo de sociedad y aquellos que intentan resistirlas. En este sentido entonces, el currículum puede ser entendido como:

*una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social* (Morgade, 2011, 7).

Dado que el currículum es una síntesis de las creencias, valores y prácticas de una época determinada, es pertinente preguntarse qué lugar han ocupado y ocupan los estudios de género dentro de esta construcción.

La selección de contenidos y la exclusión de ciertos temas no son decisión neutral, sino que refleja los intereses y las prioridades de quienes construyen el proceso educativo en determinado momento sociohistórico. La omisión de la perspectiva de género en el currículum tradicional es un ejemplo claro de cómo la educación ha perpetuado históricamente estructuras de poder que excluyen a las mujeres y disidencias de la construcción del conocimiento. Incluir o excluir ciertos temas es una operación de poder en sí misma, ya que define qué se considera importante y digno de ser enseñado, y qué se relega al margen del conocimiento oficial. En este sentido, la incorporación de estudios de género en el currículum no sólo amplía el horizonte de lo que se enseña, sino que también desafía las estructuras de poder que históricamente han invisibilizado estas perspectivas.

Si bien existen múltiples categorizaciones dentro de los estudios del currículum, la presente investigación tomará dos: el currículo expreso y el currículo oculto.

Por un lado, hablamos de currículo expreso (también denominado por otros autores como prescripto, oficial o escrito) para referirnos al diseño curricular que estipula de manera explícita qué hay que enseñar: los contenidos que se espera que los estudiantes aprendan, los programas de estudio que se deben seguir, las bibliografías

recomendadas o requeridas y los objetivos pedagógicos que se busca alcanzar dentro del marco formal de la enseñanza. En todo sistema educativo existe algún tipo de orientación o guía de lo que debe ser enseñado, son los llamados contenidos mínimos, que actúan de referencia en el orden del sistema curricular, y que sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, evaluaciones, planificaciones, etc. (Sacristán, 1995).

Sin embargo, en la praxis educativa emerge otro currículo, el denominado currículo oculto, el cual abarca todos aquellos aprendizajes y experiencias que no están explícitamente contemplados en el currículo formal, pero que ocurren de manera implícita en el proceso educativo. El currículo oculto incluye elementos como los modos en que se enseña, las ideas y creencias de los docentes, las actitudes y expectativas que se transmiten, las interacciones entre los estudiantes y entre docentes y estudiantes, así como las normas y tradiciones institucionales que influyen en la vida escolar cotidiana. Aunque este currículo no está escrito en los programas, circula entre quienes habitan la comunidad educativa y tiene un impacto significativo en los procesos de formación (Picco, Lachalde y Lupano, 2012).

El concepto de curriculum oculto aparece por primera vez en los 70 del siglo XX, si bien sus cualidades ya eran nombradas en teorías anteriores bajo otras denominaciones (Tadeu De Silva, 1999). En este sentido, las primeras conceptualizaciones del término se dividían en dos grupos, aquellas que lo consideraban algo deseable, ya que eran parte del proceso de formación ciudadana y aquellas teorías críticas que lo entendían como un modo de disciplinamiento que desviaba el potencial liberador de la educación. No obstante, para la presente investigación se entenderá el estudio del curriculum oculto como una herramienta que permite sistematizar y analizar prácticas educativas implícitas y que impactan en el proceso de formación.

En este sentido, Maceira Ochoa (2005) define y caracteriza al curriculum oculto recuperando la variedad y magnitud de prácticas que involucra el proceso formativo y que inciden en el mismo:

*El currículo oculto consiste en aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no*

*explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar; no sólo en el aula o en el proceso de enseñanza mismo, sino que se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso —como son los objetivos, metas y contenidos de aprendizaje, los recursos didácticos y metodologías, las rutinas y tareas escolares, las formas de disciplinamiento, los sistemas de evaluación y el desempeño docente—, como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión de la institución/sistema escolar y, por supuesto, en los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar. (195).*

Esta cualidad formativa del curriculum -tanto expreso como oculto- impactó en el desarrollo de una infinidad de investigaciones desde la perspectiva de género sobre el mismo. ¿Qué prácticas, relaciones, normas, contenidos incidían en la desigualdad de género y de qué manera?

Inicialmente los estudios del curriculum desde la perspectiva de género se centraban en el acceso a la educación (Tadeu De Silva, 1999), es decir, cómo favorecer la presencia de las mujeres en las instituciones educativas, abordando cuestiones como las barreras que dificultan su participación equitativa. En este sentido, aparecen estudios sobre las condiciones sexistas de las instituciones, qué materiales y bibliografías se utilizaban, qué estereotipos estaban presentes en la forma de evaluar a cada género, qué limitaciones aparecían a la hora de combinar las labores domésticas y de maternidad con la educación, entre otras (Morgade, 1997; Wainerman, 1979; Castellanos, 1972).

Sin embargo, con el pasar de los años el análisis feminista comienza a centrar su estudio en la idea misma de educación. Aparecen las críticas a la supuesta neutralidad del conocimiento científico, evidenciando que este no es ajeno a las relaciones de poder y que las categorías con las que tradicionalmente se piensa la educación, como la separación entre sujeto y objeto o la idea de una racionalidad universal, también están atravesadas por concepciones de género. Se evidencia cómo la

idea de racionalidad científica dominante ha privilegiado históricamente la perspectiva masculina, relegando otros modos de conocer, sentir y experimentar el mundo que se asocian más frecuentemente con lo femenino o lo emocional. Esta perspectiva implica entonces una transformación ya no solo de las prácticas educativas, sino una transformación epistemológica.

En este sentido, el currículum puede ser entendido no sólo como un conjunto de contenidos y directrices educativas, sino como un artefacto de género, que desempeña un papel clave en la construcción y reproducción de las relaciones de género en la sociedad. Es un artefacto que, al mismo tiempo, incorpora y refuerza las normas, expectativas y jerarquías de género, a la vez que contribuye a producirlas. El currículum, al seleccionar ciertos contenidos y formas de enseñar, perpetúa determinadas concepciones sobre el rol de los géneros en el ámbito académico y en la vida social en general. Por tanto, repensar el currículum desde una perspectiva de género implica no solo cuestionar qué se enseña, sino también cómo se enseña, quiénes son reconocidos como productores de conocimiento y qué formas de saber se legitiman o se excluyen. Morgade (2001) plantea algunos ejemplos de estos guiones generizados que se reproducen en el currículum oculto:

*Se castiga más severamente a las chicas que a los varones cuando transgreden la misma norma referida al comportamiento (en particular, cuando dicen —malas palabras o se pelean a los golpes), los varones suelen ocupar más espacio en el patio porque se supone, sin haberlo consultado con ellas, que las chicas juegan —juegos tranquilos (75).*

¿Qué sucede entonces en la educación artística? ¿Y particularmente en la formación docente en Arte? ¿Qué prácticas y saberes son validados en este terreno? El siguiente apartado explora algunos de los estudios que abordan esta problemática.

#### 4.3 Género y enseñanza artística

Definir la enseñanza artística implica, como toda definición, un recorte y una visión de la misma. En líneas generales, podríamos decir que la enseñanza de arte es

todo aquello relacionado con la trasmisión del saber artístico en sus distintos lenguajes, sin embargo, como veremos en el presente apartado la definición misma de arte representa de por sí un desafío.

Si bien en Occidente existen registros de escuelas y talleres de arte desde el 400 a. C., su objetivo principal estaba vinculado a la formación en oficios, como la carpintería o herrería, y no tanto en la profesión o enseñanza artística. Siglos después, este modelo influiría en el desarrollo de instituciones artísticas en Argentina. La primera escuela de arte en el país fue fundada en 1799 por Belgrano, sentando las bases para el vínculo entre educación y arte. No obstante, sería recién en 1897 cuando la Sociedad de Estímulo de las Bellas Artes marcaría un punto de inflexión al promover la integración de la enseñanza artística al sistema escolar argentino. Desde entonces, comenzaron a surgir debates y tensiones sobre la transmisión de saberes artísticos, sus objetivos, metodologías, y las críticas a su carácter sexista y eurocentrista, como señala Welti (2016).

En el ámbito artístico suele plantearse como hito fundacional de los estudios de género la publicación de Linda Nochlin “¿Porque no ha habido grandes mujeres artistas?” (1971). En este escrito, la autora intenta desentrañar las razones por las cuales las mujeres no aparecen en los libros de historia del arte. Sus hallazgos lo relacionan principalmente con las posibilidades de acceso a la educación, particularmente en el arte, donde ciertas prácticas (como el dibujo de desnudos o el estudio de la anatomía) eran vedados a las mujeres.

En esa misma época, el lugar del arte en la enseñanza de mujeres estaba atravesado por tensiones de clase que evidenciaban contradicciones en el acceso a las prácticas artísticas. Según Macdonald (1970), mientras a las mujeres de clase alta se las incentivaba a aprender a dibujar y pintar como una forma de mejorar su imagen y atractivo como potenciales esposas, estas actividades eran consideradas innecesarias para las mujeres de clase baja trabajadora. En su caso, se pensaba que las prácticas artísticas las distraían de sus responsabilidades diarias, como el trabajo doméstico o el cuidado de niños. Así, aunque la enseñanza artística estaba presente, se encontraba restringida tanto en términos de temáticas como de los grupos sociales que podían acceder a ella

Si bien estos estudios constituyeron un puntapié inicial, Griselda Pollock (1988) profundiza en la relación entre arte y género al retomar los postulados de Nochlin y proponer una crítica directa al concepto mismo de arte. Según Pollock, es necesario dejar de tratar la obra de arte como un objeto cerrado y acabado, para entenderla como una práctica, un proceso abierto y atravesado por variables socio-históricas como el género o la raza, las cuales determinan tanto su producción como su consumo.

En este sentido, Pollock propone el mito del genio-artista, cuestionando la forma en que la historia del arte ha sido escrita, perpetuando un modelo que ha privilegiado históricamente a los hombres, en su mayoría blancos y europeos, mientras invisibiliza y margina la labor artística de las mujeres y otros grupos minoritarios. Según Pollock, la figura del genio en el arte no es una cualidad inherente o natural, sino una construcción social e ideológica que responde a criterios de poder y exclusión. Esta construcción ha sido tradicionalmente atribuida a lo masculino, vinculando la creatividad artística con valores que han sido históricamente asociados con los hombres, tales como la originalidad, la independencia y la excepcionalidad.

El mito del genio-artista se arraiga en una narrativa que perpetúa la idea de que el arte valioso, significativo y digno de reconocimiento es aquel que surge de estos individuos extraordinarios, casi siempre hombres, a quienes se les atribuye una capacidad innata para la creación. Esta noción ignora o desvaloriza el hecho de que el proceso creativo es también colectivo, cultural y contextual, y que muchas mujeres artistas han sido sistemáticamente excluidas de estos relatos debido a los condicionamientos sociales, las limitaciones materiales y las estructuras patriarcales que han obstaculizado su reconocimiento y visibilidad.

Pollock crítica cómo este mito ha afectado no solo la visibilidad de las mujeres en la historia del arte, sino también las cualidades y valores que se consideran esenciales para la producción artística. Al igual que en el ámbito de la ciencia, donde se han exaltado valores como la racionalidad, la objetividad y la universalidad, en el arte se ha sobrevalorado la experticia técnica, la maestría en ciertos lenguajes visuales "académicamente aceptados" y las expresiones vinculadas con lo masculino. Esto ha llevado a que se privilegie un tipo de arte considerado "alto" o "superior", que cumple

con los parámetros de la tradición occidental masculina, mientras que se desestima o menosprecia otras formas de expresión artística que no se ajustan a esos criterios, incluidas muchas prácticas artísticas desarrolladas por mujeres o personas fuera de ese canon hegemónico.

Por ejemplo, la idea de que el arte de los grandes maestros del Renacimiento o del período moderno es el pináculo de la expresión artística responde a una visión eurocéntrica y patriarcal que se centra en el virtuosismo técnico, la monumentalidad y la "genialidad" de los artistas individuales. En contraste, las obras de muchas mujeres artistas han sido vistas como secundarias, menores o simplemente invisibilizadas, en parte porque se han desarrollado en contextos menos valorados por la crítica de arte tradicional. La creación artística de mujeres ha sido, con frecuencia, relegada a categorías como el arte decorativo, el arte doméstico o la artesanía, todas ellas formas artísticas que han sido históricamente deslegitimadas por no ajustarse a los ideales estéticos dominantes.

Pollock también señala que la asociación de la creatividad con lo masculino ha llevado a una exclusión sistemática de las mujeres de las instituciones artísticas, tanto en términos de formación como de exposición y reconocimiento. Las academias de arte, los museos y las galerías han sido, durante siglos, espacios dominados por hombres, y las oportunidades para las mujeres de acceder a estas instituciones han sido limitadas, lo que ha contribuido a la perpetuación del mito del genio-artista masculino. Incluso en los casos en que las mujeres lograban destacar, a menudo se les negaba el estatus de genialidad y se las presentaba como excepciones a la norma, en lugar de reconocerlas como participantes activas en la creación de la historia del arte.

En esta misma línea, en 1987, Barbara Weir Huber señalaba en su artículo «¿Qué ofrece el feminismo a la Educación Artística como Disciplina?» (López-Cao, 2002) que la educación artística estaba relegando el papel de las mujeres, de lo femenino, a un segundo plano. En este sentido, como se planteaba en el anterior apartado, en la educación artística también aparecen ciertos guiones generizados en el currículum:

*Era común en esa época que algún que otro profesor de educación artística que seguía pensando en que el uso del color y la línea en sus alumnas era más flojo, más suave y con poco vigor; porque estas características pertenecen al carácter «femenino», aunque se le muestren imágenes de artistas como Käthe Kollwitz, que, según este colega, dibuja «como un hombre» (López-Cao, 2002, 147)*

Estos guiones de género se repiten a lo largo de la historia, llevando a la feminización de ciertas tareas dentro del ámbito artístico en detrimento de otras. En este sentido, Wikberg (2013) plantea cierta paradoja en el ambiente artístico, generalmente ligado a cualidades femeninas como las habilidades manuales, la estéticas o las emociones pero que sin embargo se encuentra dominado por los hombres. En este sentido, Castañer, Cebrián y Perinat (1997) refieren que en los albores del siglo XXI, en la mayoría de las facultades de Bellas Artes del mundo occidental las mujeres constituyen el 80% del alumnado. Sin embargo, en Argentina sólo un 16% de las obras expuestas en museos principales del país pertenecen a mujeres, a pesar de que su nivel educativo es mayor al de los varones (10% en promedio, INAM, 2018). Por otra parte, como se ha mencionado previamente, los hombres dominan casi todas las categorías de los premios del Salón Nacional, marcando un eje de desigualdad sexista en los espacios de ejercicio profesional (Giunta, 2018).

Sin embargo, lo contrario ocurre cuando hablamos de la tarea docente, donde 75% de los docentes en Argentina son mujeres, constituyéndose como la labor más feminizada del país (Ministerio de Educación, 2014). Esta es una tendencia histórica, que se relaciona directamente con la idea de que las mujeres presentan cualidades ligadas a la maternidad lo que las convertiría en docentes más eficaces (Punzino & Paz, 2022).

El papel de la mujer como “madre educadora” comenzó a construirse durante los siglos XVII y XVIII, y se basaba en supuestos de predisposición innata al cuidado y cariño a las infancias por parte de las mujeres. A partir de allí, se describió a la docencia como prolongación de la función de madre y como tarea caracterizada por la abnegación y el sacrificio. Años después aparecería la idea de profesionalización de la tarea educativa, con las primeras teorías pedagógicas y las llamadas ciencias de la educación.

(Tenti Fanfani, 1990). Estos datos dan cuenta de la marcada distribución sexual del trabajo que recorre el ámbito artístico, que vincula las tareas de creación como preponderantemente masculinas, y la labor educativa como femenina.

En términos de pensar cómo estos guiones de género se transmiten en la enseñanza artística, Larregle (2018) distingue tres grandes modelos en la educación artística: el modelo imitativo, el expresivo y el semiótico. Actualmente estos modelos pedagógicos conviven en la enseñanza artística tensionando y poniendo en debate el lugar del arte y su enseñanza en la educación formal.

El primer modelo se relaciona directamente con lo previamente se ha mencionado como el mito del genio-artista. Se basa en la idea de cierto don innato para “el arte” (entendiendo también una única forma de hacer arte) donde la enseñanza es una mera transmisión de técnicas despojadas de todo atravesamiento histórico-político. En este modelo el saber es primordialmente racional y ligado a cualidades “masculinas”. Quien enseña se ofrece al alumno como un ideal a seguir, un “maestro”<sup>12</sup>, siendo la imitación o la copia el objetivo último del proceso.

En segundo lugar, para la autora, aparecen los modelos expresivos, donde el principal objetivo es la experimentación de la materia y la expresión emocional a través de la misma. Estos modelos trajeron aires renovadores en términos pedagógicos, permitiendo pensar nuevas maneras de definir y hacer arte. Sin embargo, Larregle (2018) plantea que este modelo tampoco se desprende de ciertos estereotipos románticos sobre el artista-genio, asociando la creatividad con una cuestión espontánea, casi innata.

En este sentido, es posible visualizar cómo en ambos modelos mencionados aparece la idea del docente no como aquel que sabe enseñar sino como aquel que sabe hacer. Esta división entre el saber - más ligado a lo teórico - y el hacer, propio de la técnica proviene desde la época antigua griega, donde surgen las primeras ideas alrededor del arte. La *tékne*, donde se incluía el arte, designaba la producción o

---

<sup>12</sup> Griselda Pollock escribió en 1981 el libro “Old Mistresses”, donde realiza una genealogía recuperando las grandes maestras de la historia del arte. Su título es, además, un juego de palabras con la noción de maestro/maestra (master/mistress), ya que sus significados cambian según el género. En inglés Mistress tiene connotaciones sexuales, parecido a la noción de prostituta en castellano.

fabricación material y se distinguía de la ciencia asociada a lo racional. Si bien, como se verá más adelante, en la modernidad aparecen nuevas concepciones sobre el arte, la presencia del saber técnico sigue primando en buena parte de sus definiciones.

Una de las implicancias de esta división se ve reflejada también en las trayectorias académicas de los estudiantes de arte. Bracchi y Quiroga (2019) plantean que la enseñanza artística suele ser representada desligada de la producción, siendo la docencia una cuestión secundaria o accesorio a la labor artística, mayormente ligada a la necesidad económica.

*[...]los alumnos y las alumnas no se han proyectado como futuros docentes, sino más bien como artistas plásticos. En este punto, se vuelve a escindir quién produce de quién enseña, o al menos cuesta visualizarlo de forma integral. Reflexionando en torno a las representaciones de los y las cursantes respecto a su formación, se encontró cierta noción de que el artista produce obras, y de manera secundaria enseña.*  
(9).

Por último, Larregle (2018) presenta el modelo semiótico, que plantea la idea del arte como un lenguaje pasible de ser analizado en términos discursivos. En este punto aparece la noción de arte como forma de conocimiento narrativo, que puede leer los elementos del contexto, interpretarlos y sintetizarlos en producciones artísticas.

En este sentido, Acaso y Megías (2017) argumentan que las artes poseen la particularidad de trabajar con un tipo de conocimiento abierto, basado en las subjetividades y que se sitúa más allá de las limitaciones impuestas por el lenguaje escrito. A diferencia de otras formas de saber más estructuradas o normativas, el conocimiento artístico invita a la exploración de lo personal, de las emociones y experiencias que, al ser únicas para cada individuo, permiten una aproximación flexible y dinámica al aprendizaje. Esta apertura facilita la creación de aprendizajes significativos, conectando con las vivencias y saberes previos de los estudiantes. La educación artística, por tanto, ofrece un espacio para la exploración emocional y la

autoconstrucción del conocimiento, permitiendo que los estudiantes se expresen de manera situada en sus contextos culturales y personales.

En la contemporaneidad, el arte ha pasado de ser concebido como un objeto cerrado, definido únicamente por sus características formales, a ser entendido como un sistema simbólico en constante evolución. Según Nancy, Pérez López & Álvaro (2014), el arte contemporáneo no se limita a ser una producción estática, sino que actúa como un lenguaje simbólico que ayuda a construir formas de entender el mundo. Esto significa que el arte no solo es una manifestación estética, sino también una herramienta para interpretar y reconfigurar la realidad, permitiendo que tanto los artistas como los espectadores participen activamente en la construcción de significados. A través de su capacidad simbólica, el arte puede ser utilizado para cuestionar y reflexionar sobre la actualidad, ofreciendo múltiples estrategias pedagógicas que permiten analizar y comprender fenómenos sociales, políticos y culturales.

Este enfoque abre un abanico de posibilidades en la educación artística, invitando a los docentes a utilizar el arte no solo como una técnica, sino como una plataforma para el diálogo crítico sobre la contemporaneidad.

En esta misma línea, Bracchi y Quiroga (2019) subrayan la necesidad de pensar el arte como un campo de conocimiento que trasciende lo meramente técnico o emocional, pero que a su vez los contiene. Es decir, el arte no puede ser reducido únicamente a la habilidad técnica o a la expresión emocional, sino que debe ser comprendido también como un espacio de interpretación, reflexión y construcción de significados. La producción artística, al estar profundamente contextualizada, es a la vez una forma de creación y un proceso interpretativo. A través de la producción poética, el arte permite generar nuevas lecturas del entorno y de la realidad social, siendo a la vez técnica, emoción e interpretación. Este enfoque integral del arte permite visibilizar su potencial pedagógico, al proponerlo como un vehículo para la reflexión crítica sobre los contextos sociales y culturales en los que se produce y se interpreta.

Sin embargo, a pesar de este enfoque más amplio y enriquecedor sobre el arte, Echeverri (2012) advierte que en la formación docente en artes sigue prevaleciendo una priorización de la técnica, lo que limita la capacidad de estas asignaturas para explorar otros potenciales pedagógicos. En muchos programas de formación, la enseñanza de

técnicas artísticas específicas aún ocupa un lugar preponderante, dejando de lado el uso del arte como una herramienta crítica para trabajar temas transversales como la perspectiva de género, la diversidad y la justicia social. Como señala Masdéu Bernat (2020), las artes tienen un enorme potencial para abordar temas como la deconstrucción de imágenes y estereotipos sexistas, así como para cuestionar las visiones binarias del cuerpo y las identidades de género. No obstante, este potencial no siempre es aprovechado en la práctica pedagógica, lo que deja de lado la posibilidad de utilizar las artes como un espacio de transformación social, algo que retomará el presente trabajo.

A lo largo de este apartado se ha intentado establecer las relaciones entre el género y el campo de la enseñanza artística, presentando las tensiones y controversias que aparecen en torno a la misma. En un lugar central aparecen las discusiones que las feministas han dado sobre la figura del artista-genio y las implicancias que han tenido sobre el mundo del arte, especialmente la división sexual del trabajo que pondera el saber técnico ligado a lo masculino y el universo de la docencia a lo femenino. Se vuelve a remarcar aquí el papel fundamental que tiene el arte en la conformación de mundos simbólicos y por lo tanto su potencial para deconstruir y repensar las nociones de género.

## 5. Antecedentes

A continuación, se realizará un recorrido por los antecedentes que se vinculan con la presente investigación; tanto porque trabajan la perspectiva de género en la formación docente universitaria en general o, específicamente, en la enseñanza artística. Estos antecedentes adquieren relevancia en términos de que permitieron contrastar resultados y construir metodologías para abordar la problemática elegida.

- *Antecedentes que abordan la inclusión de la perspectiva de género en la formación docente*

En primer lugar, y tomando como referencia trabajos que analizan los sesgos androcéntricos y la inclusión de la perspectiva de género en el currículo en el nivel universitario en diversas asignaturas y carreras se encontró el trabajo de Rebollar Sánchez (2013) de la Universidad de Barcelona. Su tesis de doctorado en Educación exploró la perspectiva de género en los planes de estudio comparando diversas carreras de distintas universidades españolas. Para esto se utilizaron cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas a docentes junto al análisis de los planes de estudios recogidos de las páginas web de las universidades a través de palabras clave, parte de las cuales serán retomadas en el presente trabajo. Los resultados arrojaron una baja presencia de conceptos relacionados al género en todas las carreras, a pesar de haber sido consignado como importante por la mayoría de los docentes entrevistados. Esto permite pensar en cuáles son esas posibles limitaciones que aparecen entonces a la hora de implementar la perspectiva de género, algo que será abordado en la presente investigación.

Tomando como eje la formación docente a nivel local, existen múltiples trabajos que abordan la perspectiva de género en la formación docente de Argentina, especialmente desde la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (ver por ejemplo los datos del Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral (OFESI), o Baez, 2020; Severino & Dapello, 2019; Heritier & Hormaeche 2018). Debido a esto, se destacarán aquellos que consideren que realizan un aporte relevante al presente trabajo, ya sea por lo novedoso de sus hallazgos, la población trabajada o la metodología utilizada. En este sentido se hará un recorrido por los trabajos de Pintus (2012), Morgade (2017), Rocha (2019) y Valtuille (2021).

Pintus (2012) en su tesis de Maestría FLACSO titulada "Género y Educación Formal: representaciones de género en la Formación Docente Inicial" trabajó en el análisis de planes de estudio y entrevistas semi-estructuradas a docentes y estudiantes a fin de sondear las representaciones en torno al género en los mismos. Los resultados arrojaron una falta en la explicitación de las temáticas de género en el currículo, lo que favorece la circulación de saberes intuitivos y prejuicios en torno al mismo tanto de parte de los docentes como en estudiantes. Además, si bien se encontraron algunos indicios de sensibilización respecto a algunas temáticas de género -especialmente aquellas ligadas al carácter cultural del mismo- esto no sucedía en tópicos más complejos que involucran conflictos o debates en su tratamiento<sup>13</sup>. En este sentido, parece haber algunos temas o prácticas más plausibles de ser integrados al currículo que otros, en términos de profundidad de los conceptos abordados. Esta distinción permite pensar en distintos niveles o ámbitos de inclusión de la perspectiva de género, donde lo expresado en el curriculum puede o no ser acompañado de prácticas que reflejen la inclusión de la perspectiva de género.

Por otra parte, Morgade (2017) trabajó en nivel medio con docentes de distintas asignaturas, encontrando mayores resistencias en la inclusión de la perspectiva de género en aquellas asociadas a las ciencias naturales que en las ciencias sociales. Este hallazgo se complementa con datos sobre la falta de formación en perspectiva de género en los docentes y el lugar central que toma la militancia personal de los mismos en el sostenimiento de los espacios de resistencia a la mirada androcéntrica en la educación.

Por otra parte, Rocha (2019) realizó un estudio exhaustivo de los planes y programas de estudio del profesorado de Historia en la Universidad Nacional de La Plata junto con entrevistas a docentes, a los fines de analizar el ingreso de la perspectiva de género en el currículo. Los resultados dan muestra de que el género siempre fue un tema periférico en la formación docente, en las llamadas por la autora "materias problema": seminarios de formación específica, realizados desde la militancia personal por docentes involucradas en el tema. A la hora de analizar los planes de estudio, también se utilizó el método por palabras clave estableciendo cuatro grandes categorías, según el grado de inclusión de la perspectiva de género: inclusión en los contenidos mínimos, en la bibliografía obligatoria, en la bibliografía optativa y no hay inclusión de

---

<sup>13</sup> Por ejemplo, el aborto legal o el trabajo sexual

la perspectiva de género. Por otra parte, la autora también describió una inclusión progresiva cada vez mayor de estas temáticas, especialmente a partir de 2016 y en relación a las movilizaciones del Ni una menos en nuestro país. Este eje será retomado a la hora de analizar las razones de la inclusión de la perspectiva de género.

Como conclusión parcial hasta aquí es posible establecer que la inclusión de la perspectiva de género en el currículo universitario -al menos a nivel formal o explícito- parece ser escaso, generalmente ligado a la militancia o interés personal de cada docente. Por otra parte, la falta de formación y los prejuicios sobre las temáticas de género aparecen como una de las principales variables que obstaculizan su plena inclusión.

- *Antecedentes que abordan la inclusión de la perspectiva de género en la formación docente en artes.*

Hasta aquí los antecedentes han sido un reflejo de los contrastes que aparecen en la inclusión de la perspectiva de género en el currículum expreso por un lado, en contraposición al currículum oculto. En este sentido, es posible esbozar algunas de las prácticas donde aparece la inclusión de esta perspectiva, generalmente de manera aislada y ligada al compromiso personal de cada docente, una de las hipótesis de trabajo de la presente investigación. Surge entonces la pregunta por la enseñanza artística, la posible existencia de prácticas específicas que habilitan la entrada de la perspectiva de género al currículum en su dimensión expresa como oculta.

En relación a esto, se encuentra la investigación de Torres (2020), que en su tesis de Maestría realizó un estudio de caso sobre los estereotipos de género en la formación en danzas folklóricas en la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas. El mismo se realizó bajo el enfoque etnográfico, utilizando entrevistas en profundidad y observación participante, junto al análisis de documentos como planes de estudio. Los hallazgos apuntaron a que la enseñanza folklórica se encuentra fuertemente asociada a una difusión del “ser nacional”, a través de figuras como el gaucho y la paisana. Esto implica entonces, la transmisión de roles de género binarios, fijos y bien demarcados para mujeres y hombres. Estos ejes permiten a la presente investigación pensar posibles prácticas específicas del ámbito artístico que reflejan el enfoque de género. Por último, la autora menciona ciertas prácticas folklóricas contra-hegemónicas como el folklore

queer, sin embargo, su institucionalización es prácticamente nula en la institución analizada. Como veremos a continuación, algunos de estos elementos mencionados parecen repetirse a la hora de analizar específicamente la formación docente en artes visuales.

En este sentido, los trabajos de Mora Rodríguez (2017) y Cadena Vargas (2012) ambas de Ecuador, abordan los sesgos androcéntricos presentes en materias específicas de la formación artística visual acercando algunos hallazgos para pensar la transmisión de saberes en torno al género en esta área.

Mora Rodríguez (2017), en su tesis de Maestría en Educación con enfoque de género se centró en los sesgos androcéntricos presentes en la formación en Historia de las Artes realizando entrevistas a docentes y estudiantes. Sus hallazgos vislumbraron una visión fuertemente estereotipada de los roles masculinos y femeninos en la producción artística a lo largo de la historia, con una ausencia de bibliografía y referentes femeninos en los contenidos de las distintas asignaturas.

Por otra parte, Cadena Vargas (2012) trabajó específicamente en el Taller de Anatomía Artística de la carrera de Artes Plásticas en la Universidad Central del Ecuador en búsqueda de posibles sesgos binarios y sexistas en la representación corporal. A través de la observación de clases pudo advertir la transmisión, de parte del docente de cátedra, de una visión transfóbica y heteronormada de los cuerpos. Estos hallazgos permiten operacionalizar prácticas que forman parte del currículum oculto y que serán incluidas en el presente trabajo. Por otra parte, la posibilidad de contrastar resultados y las razones que favorecen o limitan la inclusión de la perspectiva de género en la formación docente artística.

En base a esto, y en términos de conclusiones parciales, podemos decir que también en la formación docente en artes hay una escasa inclusión de las temáticas de género, lo que lleva a reproducir visiones binarias y sexistas de la misma. Por otra parte, también es notorio que el área artística presenta sus particularidades, siendo que su campo de estudio involucra materias tan diversas como historia, análisis de imagen y un profundo trabajo con la imagen corporal. Estos elementos permitirán al presente trabajo construir categorías de análisis para el abordaje de la carrera en su totalidad, desde el enfoque de género. En este punto, y como ha podido notarse, si bien existe un vasto

recorrido teórico en torno al tema no se han encontrado al momento trabajos empíricos que traten la inclusión de la perspectiva de género en la formación docente en artes visuales en Argentina.

## **6. Consideraciones metodológicas**

### **6.1. Paradigma de investigación**

El objetivo de la presente investigación fue analizar la perspectiva de género en el currículum expreso y oculto del profesorado de artes visuales del IUPA, lo que implicó abordar no solo los documentos, sino también las percepciones, ideas y discursos de las personas involucradas. Por esta razón, se consideró que el paradigma más adecuado para esta investigación era el cualitativo, ya que se enfoca en comprender los fenómenos a través de la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014).

Si entendemos el currículum como un artefacto, una construcción que reproduce estructuras de poder, es necesario centrarnos en un paradigma que permita explorar las experiencias, percepciones y significados que los participantes tienen acerca de la presencia de la perspectiva de género en el currículo de la carrera. En este sentido, en el paradigma cualitativo los datos obtenidos a través de entrevistas o documentos se analizan de manera interpretativa, en busca de patrones y temas emergentes, lo que permite la comprensión de la complejidad y diversidad de este contexto en particular (Creswell, 2013).

Por otra parte, es un paradigma flexible, donde la construcción de datos se encuentra en diálogo permanente con los datos recolectados en el campo, permitiendo ajustes necesarios al trabajar con temas complejos y multidimensionales como el género. En este paradigma el conocimiento no se considera objetivo, sino construido por el observador y el mundo que está siendo observado (Charmaz, 2014).

La elección del paradigma cualitativo para la presente investigación permitió, entonces, una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno, incluyendo las voces y experiencias de los participantes y una mayor sensibilidad hacia los procesos y relaciones sociales de poder involucradas en el currículum.

### **6.2. Diseño de investigación**

El diseño seleccionado para la presente investigación fué el estudio de caso, el cual se plantea como el análisis en profundidad de una unidad de estudio. La misma puede ser una única persona, como una institución e incluso un grupo de instituciones, siempre y cuando se mantenga el objetivo de comprender en profundidad un fenómeno propio de ese caso (Stake, 1999).

La elección del IUPA como caso de estudio respondió a diversos motivos. Por un lado y como se menciona en el apartado de problematización, la zona en que se encuentra ubicada y la relevancia como espacio de formación dentro de la misma, siendo la única institución patagónica que plantea una formación universitaria en artes. Por otra parte, la cercanía de la investigadora con este campo de estudio. Esto permitió establecer, en primer lugar, el problema de estudio. El contacto constante con los programas, el diálogo con docentes y estudiantes en distintos espacios fueron formando las preguntas y miradas de la presente investigación. Además, esta cercanía implicó un cierto privilegio en cuanto al acceso de la información, ya que los vínculos propios del espacio laboral facilitaron la concreción de entrevistas, la opinión de expertos en el tema a medida que se iban presentando posibles limitaciones y la orientación en una disciplina ajena<sup>14</sup>.

Sin embargo, este punto implicó también la asunción de un lugar de no-neutralidad. Como se mencionó previamente, las personas que participan del presente estudio comparten espacios laborales con la investigadora, donde circulan afectos, tensiones e historias que impulsaron parte de los objetivos del mismo y consiguientes decisiones metodológicas y epistemológicas. Esos vínculos y sus afectaciones son, justamente, el motor de esta tesis.

En este sentido, la ruptura epistemológica planteada es consonante con la perspectiva de la presente investigación. Se retoma entonces el concepto de conocimiento situado planteado por Haraway (1994), el cual surge de reconocer la posible influencia del sistema sexo-género tanto en los sujetos investigadores como en

---

<sup>14</sup> En este sentido, la investigadora se considera una “extranjera”, siendo una licenciada en Psicología trabajando en un equipo docente mayormente del campo artístico, en la asignatura de Trabajo Final de la Licenciatura en Artes Visuales.

el conocimiento derivado de los mismos. La noción de conocimiento situado implica entender entonces que toda producción de saberes se encuentra atravesado por las perspectivas particulares de los sujetos que los generan, evitando igualmente caer en una posición de relativismo absoluto (Nicolás, 2009). Este concepto se distancia de la idea de una realidad preexistente a la investigación y, por lo tanto, separa la neutralidad de la objetividad.

Se tomó en cuenta, además, un trabajo de vigilancia sobre esos supuestos que puedan aparecer en el proceso de investigación, sin perder su sentido de potencia para la misma. En este sentido, Guber (2001) plantea el concepto de reflexividad, entendida como el compromiso activo de los investigadores para examinar y reconocer sus propias posiciones, sesgos y experiencias en el encuentro con el campo. En este punto, la supervisión y acompañamiento de la directora de esta tesis ha sido elemento clave y que permitió tomar distancia en momentos de tomar decisiones metodológicas.

### 3. Población y muestreo

Para la presente investigación se tomó como población objetivo los docentes que se encontraran trabajando al año 2023 en la carrera del profesorado de Artes Visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes.

La muestra fue de veinticinco docentes, la participación en la presente investigación fue voluntaria y anónima. Se empleó el método de muestreo conocido como bola de nieve, el cual se define como una técnica de muestreo no probabilístico en la cual los participantes iniciales son seleccionados por conveniencia o accesibilidad, y luego se les pide que refieran a otros posibles participantes. En este caso, las encuestas desempeñaron un papel fundamental como punto de entrada para la selección de los entrevistados. Específicamente, se llevó a cabo una encuesta utilizando la plataforma Google Forms, a través de la cual se solicitó a aquellos que estuvieran interesados en participar en una entrevista posterior que proporcionaran sus datos de contacto. De esta selección preliminar se tomaron aquellos casos que tuvieran disparidad en sus formaciones, género, años de trabajo en la institución y en lo posible que no tuvieran vínculos cercanos con la investigadora para las entrevistas.

#### 4. Instrumentos de construcción y análisis de datos

En primer lugar, y a los fines de abarcar la dimensión expresa del currículum, se trabajó con el análisis documental de los programas de las materias obligatorias del profesorado de Artes Visuales. El análisis de documentos como técnica, ofrece una perspectiva cuantitativa, permitiendo por ejemplo corroborar cuántas veces se repiten los términos en un texto, así como también comprobar las ausencias. Por otra parte, involucra una dimensión cualitativa, ya que implica interpretar el contexto en que fue escrito, la posible intencionalidad de los autores (Bardin, 1986).

En este sentido, entonces, para analizar la presencia/ausencia de la perspectiva de género se utilizaron como indicadores un listado de palabras claves relacionadas a la misma, el cual fué generado a partir de los antecedentes de esta investigación<sup>15</sup>, seleccionando términos que permitieran abarcar la mayor parte del campo de los estudios de género posible con especial foco en el ámbito educativo. Por otra parte, se tomó como elemento de análisis la identidad de género de autoras/es de la bibliografía de lectura obligatoria y complementaria y la composición del plantel docente. Estos datos fueron tomados de la página de la universidad de público acceso.

Por otra parte, para indagar la dimensión oculta del currículum, se utilizaron encuestas y entrevistas. En primer lugar, las encuestas son una herramienta que permite la recopilación sistemática de datos a través de la formulación de preguntas estandarizadas a una muestra representativa de individuos, con el propósito de obtener información sobre actitudes, opiniones, comportamientos u otros aspectos de interés dentro de una población determinada (Hernández Sampieri, 2014). Sautu (2006) plantea que las encuestas son útiles para dar cuenta de aspectos estructurales o generales de una población o, como en este caso, de las opiniones que tienen las personas acerca de determinados temas. En este caso se utilizó una encuesta online de tipo cerrada como un acercamiento a la población elegida y a modo de sondeo de las prácticas de los docentes

---

<sup>15</sup> Se tomó como base la lista de palabras clave del trabajo de Rebollar Sánchez (2013) y Rocha (2019) con adaptaciones propias de la investigadora al contexto de la investigación.

que involucran la perspectiva de género, sus motivaciones y limitaciones en la inclusión de la misma.

El análisis de estos datos se realizó mediante el uso herramientas tecnológicas BigQuery y la herramienta SQL. Los mismos son softwares de análisis de datos, mediante los cuales se introdujeron los datos recogidos durante la investigación y luego se interpretaron los resultados obtenidos en función de los objetivos para la presente investigación. Para facilitar el análisis se armaron categorías agrupando las asignaturas analizadas: Historias, Pedagógicas, Visualidades, Grabado, Escultura, Pintura y Dibujo.

Por último, se emplearon entrevistas semi-estructuradas como herramienta de profundización de aquellos datos obtenidos en las encuestas. Las mismas se utilizaron para analizar las creencias sobre la perspectiva de género en el mundo del arte, tomando en cuenta el género y la institución formadora de los entrevistados como eje transversal de las mismas.

Las entrevistas son un espacio de diálogo íntimo (Hernández Sampieri, 2014) donde se intercambia información con actores clave, a través de preguntas más o menos estructuradas que permiten indagar con cierta profundidad un campo temático. En este caso, la entrevista semi-estructurada permite cierta sistematización de los datos producidos, a la vez que admite un grado de flexibilidad necesario por la temática y paradigma metodológico abordado. Los datos recolectados en las mismas fueron codificados a través del programa Atlas.ti generando cinco categorías: creencias sobre la división varón/mujer en el arte, ideas en torno a la producción artística e ideas en torno a la docencia, motivaciones y limitaciones a la hora de incluir la perspectiva de género.

## 7. Análisis de datos

### 7.1 Análisis planes de estudio. Resultados preliminares.

#### 7.1.1. Análisis de la bibliografía por palabras clave y distribución por género.

En el presente apartado se presentarán los resultados encontrados en torno al análisis de los programas de estudio desde la perspectiva de género. Se revisaron un total de 30 de 35 programas correspondientes al Profesorado de Artes Visuales, en base a su disponibilidad pública en la página de la universidad.

El plan de estudios de la carrera de Profesorado Universitario de Artes Visuales es de cinco años de duración y cuenta con treinta cinco materias que han sido divididas en **cinco grandes categorías** para la presente investigación:

- **C1-Didáctica**, donde se encuentran materias específicas de la formación docente como: Pedagogía específica, talleres de práctica docente Inicial, Primario, Media, Superior y Residencia en espacios sociocomunitarios.
- **C2-Historia**, donde se nuclean las materias relacionadas a la historia del Arte focalizadas en las vanguardias europeas, norteamericanas y la historia del arte latinoamericano y argentino.
- **C3-Visualidad**, que recorre del primer al último año de la carrera y que trabaja los fundamentos del lenguaje visual, la composición, percepción, entre otros de manera teórico-práctica.
- **C4-Dibujo**, también presente en todo el recorrido de la carrera, donde se trabajan las distintas técnicas de dibujo en formato taller, pasando por el bodegón, la perspectiva, figura humana, movimiento, entre otras.
- **C5-Lenguajes específicos**, donde se recorren los tres principales lenguajes visuales: la escultura, el grabado y la pintura. Los primeros años se trabajan de manera conjunta en lo que se denominan Talleres integrados de procedimientos y técnicas del lenguaje visual I y II. Luego cada estudiante debe elegir una orientación que será parte de su titulación final<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Las titulaciones pueden ser Profesor(a) Universitario en Arte Visuales con orientación Grabado y arte impreso/Escultura/Pintura, según la orientación elegida por cada estudiante.

Es importante mencionar que en la institución existe una fuerte distinción entre materias que se consideran de tipo prácticas (**C3, C4, C5**) de aquellas que se plantean como teóricas (**C1, C2**), algo que puede verse reflejado, por ejemplo, en la cantidad de bibliografía planteada en el programa de cada una. Esto forma parte de las particularidades de los nuevos planes de estudio, que conservan elementos de la tradición histórica como instituto dedicado a las bellas artes, con nuevas conceptualizaciones en torno al arte.

En este sentido, en el análisis de planes de estudio, se encontró que algunas materias de tipo prácticas (**C4, C5**) contaban con sólo dos o tres textos explicitados en la bibliografía obligatoria.

Las materias teóricas (**C1, C2**), por otra parte, suelen contar con más de veinte textos -en promedio- en la bibliografía obligatoria más todos aquellos explicitados en la bibliografía complementaria. Cabe mencionar también que las materias de tipo teóricas suelen ser cuatrimestrales, en contraposición con las prácticas que siempre son anuales. Esto se relaciona con el lugar central que se le da al proceso de creación y la adquisición de técnicas en los planes de estudios, entendiendo que las materias anuales son las que permiten un mayor desarrollo del proceso educativo, siendo que el mismo docente acompaña al grupo a lo largo del año, en contrapartida con las materias cuatrimestrales que duran un período más corto y por lo tanto tienen un acompañamiento de proceso más reducido.

Como ha sido señalado en el apartado metodológico, las palabras clave seleccionadas para el análisis de los programas de estudio desde la perspectiva de género fueron quince: Género, Mujer, Igualdad, Poder, Estereotipos de género, Identidad, Equidad, Desigualdad, Roles, Disidencias, Trans, Queer/cuir, Masculinidades, Feminismo, Feminista.

En este sentido, se encontró que solo **tres programas** enuncian de manera explícita conceptos relacionados a la perspectiva de género: el Taller Práctica docente Nivel Inicial y Primario (**C1**), Historia de las artes visuales III (**C2**) y Residencia (**C1**) (ver tabla 1 y 2.). Estas asignaturas forman parte de las áreas pedagógicas e históricas de la carrera y se encuentran en los últimos años de cursado del profesorado. Especialmente las materias de Taller docente como la residencia, emergen temáticas

ligadas a la Educación Sexual Integral, cuyos contenidos son obligatorios en Argentina bajo la ley 26.150<sup>17</sup> para los niveles inicial, primaria y secundaria.

En torno a nuestros hallazgos, en primer lugar, se encuentra explicitada la palabra-indicador “*poder*”, presente en el título de textos de la bibliografía obligatoria, tanto en el caso de Residencia (C1) como en el de Historia III (C2). Es decir que estos contenidos no son expresados en la fundamentación y objetivos de la materia, sino que son conceptualizados desde la bibliografía utilizada. En Residencia aparece ligado al contexto educativo y en Historia III al abordaje decolonial de la historia del arte Andino.

La palabra *poder* se considera un aspecto fundamental en el análisis de las relaciones sociales, cómo se distribuye y se ejerce el mismo dentro de una sociedad, quiénes tienen acceso a él, cómo se legitima y cómo afecta a diferentes aspectos de la vida social, como la desigualdad, la justicia, la movilidad social y los conflictos (Montbrun, 2010).

En este sentido, su presencia en la bibliografía de ambas materias permite pensar que, si bien aparecen visiones críticas en torno a la distribución de *poder* en el mundo del arte - con especial foco en el eurocentrismo que atraviesa la historia del arte- y en el acto educativo, estos no parecieran estar relacionados o entrecruzados con la perspectiva de género. Sin embargo, los feminismos han realizado múltiples aportes al debate sobre la distribución y ejercicio del poder, tanto en el plano artístico con foco en el colonialismo como en el ámbito educativo<sup>18</sup> que no se encuentran contemplados en estas bibliografías.

Por otra parte, la palabra “*género*”, en el Taller de Práctica Docente (C1) aparece en los objetivos específicos de la asignatura, al nombrar la mencionada ley 26.150 de Educación Sexual Integral y sus contenidos de carácter obligatorio: *Propiciar el diseño de proyectos y planificaciones, teniendo en cuenta el contexto, acuerdos institucionales, orientadas a la ESI, con perspectiva de género.* (Programa Taller Práctica docente Nivel Inicial y Primario, 2022, 3). Sin embargo, en el programa no se

---

<sup>17</sup> En este sentido, si bien la ley no alcanza a las universidades por su cualidad de autónomas, si puede pensarse que al ser un contenido obligatorio en la escuela inicial y media estas asignaturas lo han incluido como una parte más de la práctica docente.

<sup>18</sup> Véase por ejemplo los trabajos de Lugones (2019), Espinosa-Miñoso (2014), Palermo (2009) para colonialidad y género o Larregle (2018), Morgade (2017), Yanoulas (1997) en educación.

menciona ningún tipo de bibliografía que acompañe a este objetivo. Esto permite preguntar, al menos en un primer momento, qué lugar tiene la perspectiva de género en esta materia, el cual pareciera ser una mera formalidad y a los fines de cumplir con los contenidos mínimos obligatorios. Otra hipótesis posible es que estos contenidos si son brindados en el aula, pero los mismos se abordan de manera oral, sin un sustento teórico-bibliográfico que acompañe esta práctica, desde el llamado curriculum oculto. Sin embargo, en términos del presente análisis del curriculum expreso, no se han encontrado textos sobre esta temática en la bibliografía del programa.

Palabra Clave	Asignatura	Palabra Clave	Asignatura
Género	Taller Práctica docente Nivel Inicial y Primario	Desigualdad	-
Mujer	-	Roles	-
Igualdad	-	Disidencias	-
Poder	Historia de las artes visuales III	Trans	-
	Residencia	Queer/cuir	-
Estereotipos de género	-	Masculinidades	-
Identidad	-	Feminismo	-
Equidad	-	Feminista	-

Tabla 1. Programas que incluyen palabras clave relacionadas a la perspectiva de género.

Palabra	Asignatura	Fragmento
Género	Taller Práctica docente Nivel Inicial y Primario	Objetivo específico: Propiciar el diseño de proyectos y planificaciones, teniendo en cuenta el contexto, acuerdos institucionales, orientadas a la ESI, con perspectiva de <b>género</b> .
Poder	Historia de las artes	Bibliografía obligatoria: AA. VV (2006) “Moche:

	visuales III	construyendo la imagen de <b>poder</b> ” en Awakhuni, Tejiendo la Historia Andina. Museo Chileno de Arte Precolombino.
Poder	Residencia	Bibliografía complementaria: Marano, M. G. (2004) Michael Apple Y Basil Bernstein: teoría sociológica y regulación pedagógica. dos discursos sobre la educación y el <b>poder</b> .
Tabla 2. Detalle de los fragmentos que contienen palabras clave respecto a la perspectiva de género.		

Por otra parte, en base al análisis de género de la bibliografía presente en los planes de estudio, se encontró que las materias ligadas a las Didáctica y la Historia (**C1** y **C2**) son las que mayor cantidad de textos escritos por mujeres presentan. Como se verá posteriormente en el presente apartado, estas áreas de conocimiento se encuentran históricamente feminizadas, especialmente el área didáctica con la figura de la maestra (Morgade & et al, 1997).

Por otro lado, las asignaturas de Pintura y Escultura (**C5**) se encuentran en el extremo inferior en cantidad de bibliografía escrita por mujeres (ver figura 1). En contrapartida a las asignaturas pedagógicas, las áreas de producción se encuentran históricamente ligadas a lo masculino. Estos elementos permiten ir dilucidando una dicotomía entre el hacer y el enseñar fuertemente presente en el ámbito artístico y, especialmente, en la distribución bibliográfica de los planes de estudio de IUPA.

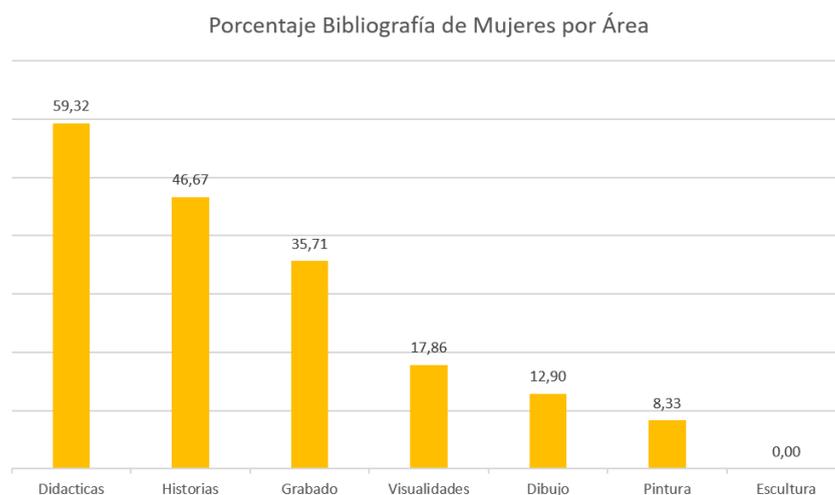


Figura 1. Cantidad de textos escritos por mujeres presentes en la bibliografía del profesorado de artes visuales disgregado por áreas de conocimiento.

En este sentido, si bien diversas autoras afirman (Maffia, 1998; Buquet Corletto, 2011) que la mera inclusión de mujeres en la bibliografía no asegura ni implica trabajar la perspectiva de género, si se configura como un indicador de desigualdades o disputas en ciertos espacios académicos. En este caso, estos datos dan cuenta de ciertas disputas en torno a los saberes artísticos que pueden ser analizados a la luz de dos ejes: **la división sexual del trabajo en el arte y la división entre teoría y práctica presente en la formación.**

Por un lado, es posible distinguir a primera vista cuáles son las áreas de conocimiento donde priman las autoras mujeres y donde se encuentran prácticamente invisibilizadas: las áreas pedagógicas (C1), históricamente ligadas a las feminidades y las de creación artística (C5), de predominancia masculina. Esta división sexual del trabajo se repite en diversos ámbitos del conocimiento, donde la tarea de la enseñanza está vinculada con la crianza y el cuidado y suele ser conceptualizado como una supuesta continuación de la tarea de maternidad asignada a las mujeres (Morgade, 1997). Esto ha generado que a lo largo de la historia la tarea docente se encuentre altamente feminizada.

Siguiendo con esta línea, las tareas de reproducción se contraponen con las tareas de producción, siendo los hombres quienes mayormente ocupan estos espacios. Y es que así como en el ámbito académico se erige la figura del hombre científico o intelectual, en el arte aparece el mito del genio-artista (Pollock, 1988), un ideal de sujeto que presenta ciertos dones divinos para la creación artística y que siempre es varón, blanco y europeo.

La división previamente mencionada entre lo práctico y lo teórico responde, entonces, a cuestiones de género. En este sentido, Larregle (2018) plantea que en la educación artística existen diversos modelos pedagógicos, siendo los más extendidos aquellos que reducen al arte a un campo de mera reproducción de técnicas, primando la figura del artista como aquel que produce obra bajo ciertos estándares estéticos y técnicos hegemónicos, generalmente europeos. Este modelo se encuentra impregnado de ideas sexistas que suscriben al imaginario dicotómico de que las masculinidades son las portadoras de la racionalidad y las mujeres de lo emocional (Maffia, 2007).

En este sentido entonces, la creación masculina, al ser racional tendrá un carácter formal y académico en contraposición al femenino, donde la creación carece de valor estético por regirse por una supuesta emocionalidad o intuición. Lo interesante aquí es que la supuesta racional masculina no aparece mediada por lo teórico. El genio artista no es aquel que necesariamente estudia, sino aquel que produce su obra por ciertos dones que parecen ser innatos. Es entonces que la práctica artística se muestra despojada de saberes teóricos, ya que la técnica pareciera no requerir reflexividad, sino que se asocia a un don o capacidad innata o, como mucho, adquirida bajo la mera repetición.

Estos elementos atraviesan el campo de los artístico y, al menos en primera instancia, impactan sobre las bibliografías -o la falta de- que los docentes utilizan en sus programas y por lo tanto la formación de futuros docentes en artes. En el siguiente apartado se continuará analizando el currículum expreso en términos de la distribución del plantel docente.

### *7.1.2. Contextualización y análisis de la distribución del plantel docente*

#### *7.1.2.1 Contextualización*

En primer lugar, se realizará una descripción de ciertos elementos que permitan contextualizar el presente análisis, a los fines de profundizar en las particularidades estructurales que impactan sobre la presencia -o no- de la perspectiva de género en el IUPA, lo que se verá reflejado posteriormente en el currículum del Profesorado de Artes Visuales<sup>19</sup>.

A modo de describir la distribución y funcionamiento general de la planta de trabajadores de IUPA podemos mencionar que el mismo se estructura de la siguiente manera:

- Rectorado: tiene por función la gestión y conducción de la universidad.

Por encontrarse la misma en proceso de normalización los mismos son

---

<sup>19</sup> Se tomará como base el Estatuto Universitario de IUPA, aprobado por el Ministerio de Educación Resolución 2753/2015

designados por la gobernación de la provincia. En este momento la institución cuenta con un rector y vicerrector hombres.

- Secretarías: con función de asistencia y dependientes de rectorado, IUPA cuenta hoy con siete secretarías: General; Académica; Extensión Cultural y Bienestar Estudiantil; Investigación, Creación Artística y Postgrado; Secretaría Económico-Financiera y por último, Planeamiento y Evaluación Institucional. Solo algunas de estas secretarías cuentan con personal asignado como secretario, la mayoría de ellas dependen directamente del rectorado y algunas tienen prosecretarios. De los diez funcionarios asignados en la conducción de estas áreas sólo tres son mujeres.

- Departamentos: las distintas carreras y asignaturas se organizan en departamentos, cada una con un director asignado por el rector<sup>20</sup>. IUPA cuenta con seis departamentos: Formación General, Artes Visuales, Artes Audiovisuales, Artes del movimiento, Arte dramático y Música. La distribución en términos de género son tres varones y tres mujeres.

- Planta docente: En el proceso de normalización, el IUPA aún no cuenta con una organización de cargos establecida dentro de la universidad. Aunque el estatuto propone figuras de cargos simples, semi-exclusivos y exclusivos, basados en la cantidad de horas (10, 20 y 35 respectivamente), esta estructura no se aplica en la práctica.

Los docentes son designados exclusivamente para el cumplimiento de horas frente al aula, sin contemplar el tiempo necesario para actividades de planificación, corrección, capacitación, investigación o extensión. Esta situación los obliga a asumir múltiples asignaturas para alcanzar una carga horaria mínima que les permita obtener una remuneración adecuada. Este aspecto resulta fundamental para comprender las posibilidades y limitaciones que enfrentan los docentes en cuanto a la formación continua, en particular en temas de género, con el fin de actualizar y reflexionar sobre sus programas y contenidos.

- Plantel no docente: el personal no docente o de apoyatura cumple diversas funciones dentro de la universidad. Se nuclea aquí personal de técnica,

---

<sup>20</sup> Esto es así debido al estado de normalización, previamente mencionado en el capítulo del planeamiento del problema, en el que se encuentra la institución.

administrativos, maestranza, profesionales de los espacios de gabinete psicopedagógico, accesibilidad y protocolo de género, entre otros.

Por otra parte, es importante mencionar las políticas que ha llevado y lleva adelante la institución en términos de perspectiva de género y diversidades. El IUPA cuenta con un Programa Institucional contra la violencia de género sancionado en 2018, el cual cuenta con dos ejes: el preventivo-promotor y el interventivo. Un año después a su sanción, a fines del 2019, se designaron dos trabajadoras psicólogas al programa pero solo en el eje interventivo, para la toma de denuncias o consultas. Es importante aclarar que al encontrarse la universidad en proceso de normalización la toma de decisiones respecto al tratamiento de los casos de denuncias ingresadas es llevada adelante únicamente por el rectorado. El proceso de creación del protocolo ha sido arduo y hasta el día de hoy conflictivo, por tratarse de una copia exacta del protocolo utilizado en la Universidad de la Plata y que fué aprobado desoyendo los reclamos estudiantiles respecto de la importancia de generar un protocolo situado, que contemple la realidad propia de la institución<sup>21</sup>. En este punto es notorio remarcar que IUPA se encuentra en la misma ciudad que la Universidad Nacional del Comahue, pionera en la sanción del primer protocolo de género para el tratamiento de situaciones de violencia en las universidades. Sin embargo, ambas instituciones no tienen vinculaciones en torno a esta temática.

En cuanto al eje preventivo-promotor, los objetivos del mismo apuntan a la formación de la comunidad de IUPA a los fines de sensibilizar sobre la perspectiva de género, además de generar estadísticas que permitan pensar y ejecutar políticas que garanticen la igualdad de género y una universidad libre de violencias. En este punto la única acción que se ha realizado fue una formación en Ley Micaela (Ley 27499, 2019) para el personal jerárquico, la cual pudo realizarse gracias a fondos que aportó la red RUGE a través de la iniciativa Spotlight<sup>22</sup> para eliminar las violencias de género. Esta formación se brindó en el año 2020 en formato virtual y constó de dos encuentros donde se abordaron en líneas generales las normativas en torno a género en el país y la situación particular de las universidades argentinas.

---

<sup>21</sup> El protocolo se encuentra disponible en:

<https://iupa.edu.ar/sitio/ya-se-puede-consultar-el-protocolo-de-genero/>

<sup>22</sup> La Iniciativa Spotlight para eliminar la violencia contra las mujeres y las niñas es una iniciativa mundial de las Naciones Unidas en colaboración con la Unión Europea y otros socios.

En el año 2023, por pedido de las trabajadoras del espacio, se asignó una abogada al programa cuyas funciones debían ser de coordinación. Sin embargo no se aportaron desde la institución fondos ni jerarquía a su puesto, lo cual genera que impide el avance en la implementación plena del programa. Esta situación de precariedad de los espacios de género en las universidades ha sido ampliamente reportada a nivel nacional, donde si bien casi un 75% de las universidades tienen espacios o programas de género la mayoría cuentan con nulas o pocas trabajadoras a cargo lo cual dificulta llevar adelante las tareas para los cuales fueron creados<sup>23</sup> (Torlucci, Vazquez Laba & Pérez Tort, 2019).

Todos estos elementos apuntan a visibilizar la falta de políticas universitarias que ocurre en el IUPA respecto a la inclusión de la perspectiva de género. Esto, sumado a las complejidades propias de una universidad en proceso de normalización, donde no existen organismos de participación democrática para la toma de decisiones como el consejo superior, donde no existen la estructura de cargos y la precarización laboral recae sobre trabajadores docentes y de apoyatura, genera un terreno complejo para garantizar la perspectiva de género.

#### *7.1.2.1 Análisis de la distribución del plantel docente*

En el contexto previamente mencionado es que el presente apartado analizará, desde la perspectiva de género, la planta docente actual del Profesorado de Artes Visuales. La misma consta de 32 docentes que se distribuyen en distintas asignaturas, pudiendo dar más de una a la vez debido a la situación mencionada previamente sobre la distribución de cargos. Del total de docentes, 20 son mujeres y 12 varones.

Estos números parecen dar una sensación de igualdad, incluso de superioridad del género femenino, sin embargo como plantea Buquet Corletto (2011) hay un error en considerar que la alta participación de mujeres en la universidad es sinónimo de equidad ya que al realizar un análisis en profundidad suele encontrarse una distribución desigual según las tareas o áreas de conocimiento. Como se ha mencionado previamente, la autora plantea que las mujeres suelen encontrarse mayoritariamente en las áreas disciplinarias relacionadas a la salud, al cuidado y a la educación; mientras que las áreas

---

<sup>23</sup> Para mayor información respecto a la situación de los espacios de género en las universidades Argentinas ver el Diagnóstico sobre la implementación de políticas de género en el sistema universitario argentino realizado por la red RUGE.

de producción y ciencias aplicadas están ocupadas en gran medida por los varones. Esta distribución se encuentra reportada en gran parte de las universidades del país, donde la mayor concentración de mujeres se encuentra en las áreas de las Ciencias Sociales, Salud y Ciencias Humanas<sup>24</sup>.

En este sentido, a la hora de analizar la distribución del plantel docente en base al género en el Profesorado de Artes Visuales se encontró una distribución similar a la planteada en el análisis de la bibliografía, siendo las áreas de Didáctica (C1) e Historia (C2) las que mayor presencia femenina muestran, y menor en las áreas de Escultura (C5) y Dibujo (C4). (ver figura 2)

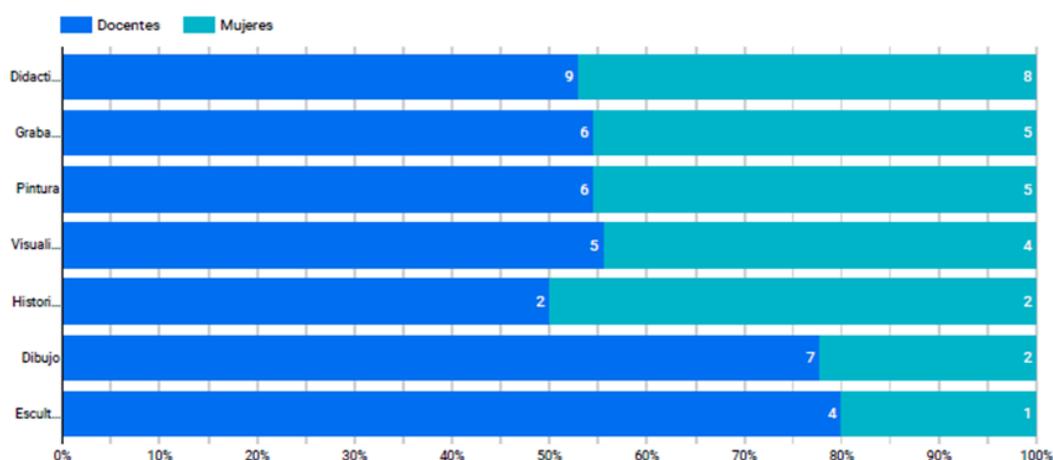


Figura 2. Distribución del plantel docente: cantidad de mujeres sobre el total de docentes según el área de enseñanza.

Es posible asegurar que esta distribución se relaciona con la división sexual del trabajo planteada previamente, que establece una división entre enseñar y hacer. Es así que se encuentra entonces un porcentaje mayor *de mujeres* en las asignaturas ligadas a las tareas de enseñanza, como la Didáctica (C1), históricamente ligadas con lo femenino y las tareas de reproducción y cuidado. En este sentido, Morgade (1997) plantea que el proyecto político-pedagógico que fundó la escuela Argentina hizo uso de estas cualidades “maternales” atribuidas principalmente a las mujeres para expandirse. Es así

<sup>24</sup> Para mayor información respecto a la situación de las mujeres en la universidad ver el informe de Mujeres en el Sistema Universitario Argentino realizado por la Secretaría de Políticas Universitarias en el 2019.

que la feminización de la tarea docente tiene no solo una marca de género sino también de clase. Y es que el trabajo docente tenía, además, cierta connotación negativa al ser una tarea mal remunerada y precaria que lo hacían poco atractivo como carrera profesional para los varones con ambiciones de la época. Es posible aseverar que, en el caso del IUPA, esta recurrencia se consolida en la actualidad ya que, como se ha mencionado previamente, la tarea docente se encuentra altamente precarizada en la institución donde la mayor parte del parte docente son mujeres.

Por otra parte, al observar los datos se deduce que en las áreas relacionadas con la producción artística, como los lenguajes específicos (C5) o el dibujo (C4), la mayoría se encuentra dominado *por varones*. Esto se presenta como una continuidad con el ideal del genio-artista mencionado previamente, representado mayormente por hombres y que atraviesa el mundo artístico. Pollock (1988) desarrolla el mito del genio-artista para visibilizar la desigualdad de género en el ámbito artístico. La autora plantea que la historia del arte ha ponderado históricamente a hombres blancos y europeos invisibilizando la labor de las mujeres en la misma. Esto implica, además, la falta de representaciones que habilita a las mujeres y disidencias a pensarse como artistas y habitar aquellos espacios dominados por los hombres.

En este punto es posible introducir una nueva dimensión a los elementos mencionados hasta aquí, que implica problematizar la figura del genio-artista como un modelo de vida. Siguiendo esta idea, el artista no solo es un genio en términos productivos, sino que además deja su vida en ello. De esta forma, los horarios y la previsión no aparecen como elementos centrales en el estereotipo de la vida bohemia del artista (Belinche y Ciafardo, 2006), lo cual lo hace imposible de combinar con las tareas de cuidado que históricamente han recaído en las mujeres. Es posible argumentar entonces que este orden simbólico, es incompatible con la mujer artista que muchas veces debe combinar su vida artística con las tareas de cuidado y planificación del hogar que, como se menciona previamente, recae mayormente sobre las mujeres.

Se podría pensar como corolario que la tarea docente se presenta entonces como un espacio donde volcar los saberes y prácticas artísticas en un contexto con cierto grado de previsión, un sueldo quizás magro pero asegurado, la posibilidad de tomar licencias por enfermedad de familiares o hijos, entre otras.

Por otra parte, al analizar la distribución del plantel docente en las materias de producción/creación (enmarcadas en las categorías **C4** y **C5**), resaltan dos casos en particular: las asignaturas de dibujo (**C4**) y escultura (**C5**), donde prácticamente no hay docentes *mujeres* y que, además, no presentan bibliografía escrita por el género *femenino*. En este sentido, ambas asignaturas parecen presentar elementos distintivos que podrían explicar esta situación.

Por un lado, en la Escultura (**C5**), aparecen ciertas ideas que ligan a la misma con el uso de la fuerza, cualidad comúnmente asociada al dominio *masculino*. Esto no solo refuerza estereotipos sexistas sobre las capacidades de las mujeres sino que, además, recortan el campo escultórico a ciertas formas de hacer escultura que históricamente han predominado. Es así que la escultura monumental, el trabajo con máquinas en la talla o materiales como la piedra son las imágenes que más se asocian a la escultura.

En este sentido, los programas de las asignaturas de escultura en IUPA toman como principales técnicas el vaciado en yeso y la talla en madera y piedra<sup>25</sup>. Sin embargo, la cualidad distintiva de este lenguaje es la tridimensionalidad, pudiendo ser abordado con múltiples materiales y tamaños<sup>26</sup>.

Por otra parte, en la formación artística clásica, el Dibujo (**C4**) se plantea como la habilidad *sine qua non* para ser considerado un verdadero artista. “*El dibujo es la honestidad del arte. No hay posibilidad de hacer trampas. Es bueno o malo*”, diría el artista Salvador Dalí (s/f).

Pero además, el dibujo configura dos roles fuertemente definidos, quien dibuja y quien -o que- es dibujado. Así como históricamente la figura del dibujante-artista ha encontrado su lugar en los *hombres*, la figura de la modelo -o musa- es *femenino*. Esta distinción aparece especialmente en el dibujo de la figura humana, predominante en este lenguaje, como puede verse en los programas de las materias de IUPA donde prima la enseñanza de esta técnica a partir de segundo año y hasta el final de carrera. Estos

---

<sup>25</sup> Estas son las técnicas mencionadas en los programas de las cuatro materias analizadas relacionadas a la escultura del Profesorado de Artes Visuales de IUPA.

<sup>26</sup> Véase por ejemplo los trabajos de Valeria Seoane, segundo premio del Salón Nacional 2022, en papel o los trabajos en goma espuma de la reconocida artista Marta Minujín.

elementos particulares de ambos lenguajes serán posteriormente profundizados en el siguiente capítulo.

En base a esta primera lectura de los datos y a modo de conclusiones parciales, es posible determinar que la presencia de perspectiva de género en el curriculum expreso de la carrera del profesorado de artes visuales es relativamente bajo, mayormente ligado a los contenidos de la ley de Educación Sexual Integral, ya que se encuentra en la asignatura de Taller de Práctica Docente (C1), que está en contacto directo con el nivel primario. Solo tres materias enuncian alguna de las palabras claves seleccionadas y de ellas solo una lo hace desde la perspectiva de género. Esto permite pensar que, si bien existe cierta permeabilidad a trabajar perspectivas críticas dentro del arte, como el decolonialismo o la pedagogía crítica, estas no se realizan desde un abordaje interseccional con las categorías de género.

Por otra parte, se observa una fuerte disparidad de género en la bibliografía planteada, encontrando mayor población femenina en las asignaturas ligadas a lo pedagógico (C1). Estos elementos se relacionan con hallazgos previos que plantean la feminización de la tarea docente (Morgade, 1997) y el mito del genio-artista (Pollock, 1988) que visibilizan el reforzamiento de los roles de género en la distribución de las prácticas y espacios laborales. Esta misma distribución se encontró en el plantel docente, permitiendo dar cuenta de cómo la división sexual del trabajo continúa vigente en el mundo artístico.

En el siguiente apartado se analizarán las encuestas realizadas a docentes, a los fines de pesquisar posibles prácticas que incluyan la perspectiva de género desde el curriculum oculto.

### *7.2 Perspectiva de género en las prácticas docentes. Análisis de encuestas*

En el presente apartado se analizarán los resultados de las encuestas realizadas a docentes en pos de conocer el nivel de incorporación de la perspectiva de género en el curriculum oculto. Como se ha mencionado previamente, el curriculum oculto refiere a los aprendizajes no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto educativo (Maceira Ochoa, 2015). Los estudios sobre el curriculum oculto son fundamentales para los estudios de género, ya que permiten visibilizar y cuestionar los mensajes implícitos

y las dinámicas de poder que se transmiten en los contextos educativos y que no se encuentran explicitados en los planes de estudio, como así también los espacios potenciales de cambio para incorporar la perspectiva de género (Prince Torres, 2021). En la presente investigación se exploró, en un primer momento a través de encuestas, cuáles eran esas prácticas que no necesariamente son expresadas en el currículum formal pero que hacen a la práctica educativa.

Se encuestaron un total de veinticinco docentes de treinta y dos del total de la planta docente actual del IUPA a través de la plataforma Google Forms a lo largo de dos meses. De las personas encuestadas se puede observar que el 56% eran personas que se identificaban como mujeres, un 36% de estas personas se identificaban como varones mientras que un 4% como persona bisexual y respectivamente quienes prefirieron no decir su género (ver figura 3).

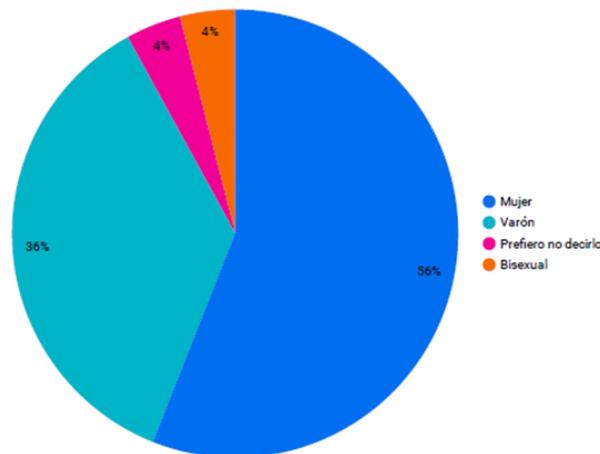


Figura 3. Distribución de las personas encuestadas según su género.

### 7.2.1 Inclusión de prácticas con perspectiva de género en el aula.

En términos de analizar el currículum oculto se realizó, en primer lugar, un inventario de prácticas que involucren la perspectiva de género, tanto en el acto educativo en general como en la enseñanza artística. Para esto se trabajó desde la lectura de antecedentes

como la consulta con expertos en el campo<sup>27</sup>, que permitieron generar una lista de once prácticas, dejando igualmente el cuestionario abierto a quienes quisieran agregar otras opciones no contempladas en el mismo.

A partir del análisis y decisión teórico-metodológica se generaron categorías que permiten organizar esas prácticas en **dos grandes dimensiones**, en base al grado de relación que tienen las prácticas utilizadas con los temas propios de cada asignatura. Es decir, por un lado se agruparon aquellas prácticas que, a partir de los contenidos del programa, incluyen *ejemplos o materiales hechos o protagonizados por mujeres o que contienen perspectiva de género (D1)*. Por otra parte, se englobaron *aquellas prácticas que trabajan la cuestión de género sin que esta se relacione directamente con el curriculum de la materia (D2)*.

A continuación se describen ambas dimensiones dentro de las prácticas que abordan la perspectiva de género:

**D1- Dimensión epistemológica:** se incluyen aquí las prácticas que abordan la perspectiva de género desde los contenidos y materiales propios de la asignatura, hayan o no sido incluidos en el curriculum expreso. Se encuentran en esta categoría siete prácticas:

- D1.1** Inclusión de materiales audiovisuales realizados o protagonizados por mujeres,
- D1.2** análisis de la forma en que han sido representados los cuerpos en la obra a lo largo de la historia,
- D1.3** análisis de la forma en que han sido representadas las mujeres a lo largo de la historia,
- D1.4** inclusión de material bibliográfico escrito por mujeres,
- D1.5** utilización de ejemplos que aborden la situación/las reivindicaciones de las mujeres,
- D1.6** análisis del binarismo de género presente en la historia del arte,
- D1.7** utilización de aportes de la epistemología feminista.

**D2- Dimensión áulica:** se incluyen aquí las prácticas que abordan la perspectiva de género por fuera de los contenidos de la asignatura. Involucran la dimensión vincular y participativa de los estudiantes, los usos del lenguaje, entre otros.

Se encuentran en esta categoría cuatro prácticas:

---

<sup>27</sup> Agradecimientos especiales a las docentes Cecilia Guaragna, Adriana Marzol, Lucía Sartino, Verónica Cid Ramirez y a las y los estudiantes que cursaron el seminario de Arte y género, quienes participaron en la reflexión y armado del listado de prácticas.

**D2.1** Utilización de alguna forma de lenguaje no sexista/inclusivo,

**D2.2** consulta de los pronombres de los estudiantes al comenzar/durante la cursada,

**D2.3** diálogo con los estudiantes acerca de cuestiones de género por fuera de los contenidos de la materia,

**D2.4** intento de favorecer la diversidad de género en la participación de actividades áulicas/extra-áulicas.



Gráfico 4. Prácticas docentes que involucran la inclusión de perspectiva de género.

En base a los resultados de las encuestas se encontró que la mayoría de las personas encuestadas reportan emplear al menos un recurso didáctico que incorpora la perspectiva de género en sus clases. En líneas generales y sin distinción de género, los resultados sugieren que los recursos más utilizados son aquellos incluidos en la dimensión áulica (**D2**), particularmente aquellas referidas a la utilización de lenguaje no sexista/inclusivo o la consulta de pronombres en clase (**D2.1**, **D2.2**). Aquí se incluyen las distintas estrategias que pueden utilizar los docentes para nombrar a sus estudiantes, desde el desdoblamiento en “las y los”, la utilización de la “e” o la “x”, ya sea en el aula como en los textos propuestos por la cátedra.

La segunda práctica más utilizada sigue en esta línea y es la referida a la consulta de pronombres de los estudiantes al comienzo o durante la cursada (**D2.2**). Estos elementos en particular se destacan en una institución que no presenta líneas de trabajo o sensibilización respecto al lenguaje inclusivo, ya que no existen protocolos ni resoluciones respecto a la

temática. En este sentido, la única acción posible de reconocer en esta línea es una comunicación del año 2021 desde la institución sobre la Ley Nacional 26.743 (2012) de identidad de género y el procedimiento para realizar cambios de nombre o género en los trámites dentro de la universidad.<sup>28</sup>

Sin embargo, los docentes consultados reconocen que la población estudiantil de IUPA y el mundo artístico en general es particularmente sensible a esta temática, por la diversidad de sujetos que habitan estos espacios. En este sentido, Belinche & Ciafardo (2006), plantean que el ámbito artístico se encuentra atravesado por ciertos estereotipos que plantean una supuesta sensibilidad y apertura propia de los artistas, lo cual sumado al contexto de creciente visibilización del colectivo LGBTQ+ permite poner en tensión los roles de género establecidos y la categoría misma de género. Esto podría explicar, en parte, el lugar que dan los docentes al uso del lenguaje inclusivo y la pregunta por pronombres en clase, en vista de la diversidad estudiantil que concurre a la institución.

Luego, en segundo lugar, aparecen aquellas prácticas relacionadas a la inclusión de materiales realizados o protagonizados por mujeres/disidencias (**D1.1** y **D1.4**). En este sentido, las ciencias sociales y humanas, especialmente la historia, presentan diversas corrientes revisionistas que a partir de los años '70 comenzaron a debatir los grandes relatos históricos construidos, tensionando los sujetos y los hitos ponderados e invisibilizados en los mismos (Rodríguez Pérez, 2005).

En este sentido, el arte y la historia del arte no escapa a este proceso de revisión, donde los estudios de género han evidenciado el sesgo sexista del relato histórico artístico. Ejemplo de esto es la denuncia que diversas artistas feministas han realizado sobre el libro más utilizado para la enseñanza artística: *La historia del arte* de Gombrich (1950), el cual abarca un vasto período desde la prehistoria hasta la contemporaneidad y, sin embargo, no incluye a ninguna artista mujer. Siguiendo esta línea, podemos encontrar que en IUPA también cada vez más docentes eligen trabajar sobre artistas mujeres para explicar los diferentes movimientos artísticos que históricamente han sido representados únicamente por hombres. Aquí podríamos encontrar, por ejemplo, un docente que elige explicar el período del barroco utilizando la obra de Artemisia Gentileschi, una pintora italiana reconocida de la época pero que no suele ser incluida en los libros de historia del arte u otro que reivindica a

---

<sup>28</sup> <https://iupa.edu.ar/sitio/el-iupa-reconoce-el-derecho-a-la-identidad-de-genero-autopercibida/>

Hilma af Klint como la verdadera precursora del arte abstracto, en lugar del reconocido Kandinsky.

En tercer lugar aparecen aquellas prácticas relacionadas al análisis del cuerpo y de la representación de las mujeres a lo largo de la historia (**D1.2** y **D1.3**). Estas prácticas, al igual que aquellas que realizan revisionismo histórico de las imágenes, implican también pasar de pensar la enseñanza artística como la trasmisión de técnicas a pensarla desde una perspectiva semiótica (Larregle, 2018).

La perspectiva semiótica es aquella que aborda al arte como un lenguaje que sintetiza, a través de la estética y la técnica, elementos propios de su contexto sociocultural y por lo tanto es plausible de ser analizado como discurso. En las obras de arte aparecen reflejadas distintas formas de ver la figura humana, la belleza, los roles de hombres y mujeres, los usos y costumbres a través del tiempo. En este punto es que aparecen las prácticas mencionadas, que permiten abordar esos contenidos desde la perspectiva de género en el aula, reflexionando sobre las representaciones que se trabajan desde las artes visuales. Si bien la perspectiva semiótica de la enseñanza en artes es relativamente actual, el lugar que los docentes manifiestan dar, a través de las encuestas, a estas prácticas en IUPA son una muestra de cómo la misma ha ido permeando la formación universitaria de los futuros docentes de artes.

Siguiendo con las prácticas con perspectiva de género, podemos encontrar una de las últimas mencionadas por los docentes, aquella que implica el análisis del binarismo de género en la historia del arte (**D1.6**). En este punto es posible pensar una doble vertiente de esta práctica: Por un lado, aquellas que trabajan en pos de revisar y visibilizar el lugar de las disidencias, en especial las personas trans y no binarias, en la historia del arte. Esta vertiente se relaciona con las tareas de revisionismo histórico planteadas previamente, que en su mayoría han trabajado con el lugar de las mujeres pero que en el último tiempo han ampliado estos análisis focalizándose en otros colectivos de disidencia sexo-genérica.

Por otra parte, y en línea con el análisis semiótico planteado anteriormente, esta práctica puede ser pensada como la búsqueda, a lo largo de las representaciones que se han realizado de hombres y mujeres en el arte, de los roles y estereotipos que se han ido retratando

en diferentes momentos de la historia<sup>29</sup> y las -no- representaciones de aquellos sujetos que escapan a las dicotomías de género.

Si bien ambas prácticas, el revisionismo histórico y el análisis de obras, aparecen mencionadas en los primeros lugares cuando se trata de trabajar sobre las mujeres (**D1.1** y **D1.4**), la misma parece no tener la misma entrada cuando se trata de abordar el binarismo de género (**D1.6**). En este sentido, Péchin (2017) menciona que la teoría *queer*, entendida como aquella que aborda los análisis del género desde la ruptura de la dicotomía varón/mujer, tuvo una entrada reciente al mundo académico y es fuertemente resistida no solo por aquellos que se postulan en contra de la perspectiva de género, sino también por una parte del colectivo feminista que entienden como sujeto único del mismo a las mujeres, dejando por fuera a las personas trans y no binarias. Esta doble resistencia representa una complejidad a la hora de pensar este tipo de prácticas, donde las teorías y fundamentos de las mismas se encuentran invisibilizados y muchas veces pueden no llegar a aquellos docentes que quizás tienen interés en incorporarlas. En este sentido, este tipo de contenidos implican un nivel teórico que requiere mayor profundidad en el análisis y por lo tanto una formación mayor para la misma.

Esta hipótesis termina de reforzarse al encontrar que el recurso menos utilizado es la utilización de aportes de la epistemología feminista en clase (**D1.7**). Esta práctica contemplaría el nivel de análisis más profundo, ya que implica examinar cómo el género influye en la producción, validación y distribución del conocimiento. Esto permite repensar no solo el lugar que han tenido las mujeres en la historia del arte sino debatir y disputar la noción misma de arte y sus condiciones de producción. Todo esto, como se mencionó previamente, requiere un grado mayor de formación e involucramiento en la temática, lo cual dificulta la puesta en práctica de la misma para lxs docentes. Estos puntos serán profundizados en los siguientes apartados, en el análisis de las limitaciones que plantean los docentes en las encuestas y entrevistas realizadas.

---

<sup>29</sup> Este punto puede pensarse de la mano con la selección de obras que se utilizan en clase y analizar cómo han sido representados hombres y mujeres a lo largo de la historia. Un ejemplo podría ser el abordaje de la obra “El juramento de los Horacios” de Jacques-Louis David, que representa de forma alegórica la lealtad al monarca. En la misma pueden verse a la izquierda a los personajes masculinos (los Horacios) en posiciones de altura, activos, firmes y musculosos, y a la derecha los personajes femeninos sentados, con formas redondeadas, luz suave y en posición de espera/pasiva.

Tomando como unidad de análisis las dimensiones planteadas, **epistemológica y áulica (D1 y D2)**, es posible distinguir que en la población encuestada priman aquellas estrategias relacionadas con la llamada **dimensión áulica (D1)**, es decir, aquellas prácticas que abordan la perspectiva de género pero que no necesariamente se relaciona con los contenidos propios de las asignaturas.

En este sentido, si bien ambas dimensiones han sido planteadas en la presente investigación como parte del currículum oculto, es posible distinguir distintos grados de institucionalización entre una y la otra. Por un lado se encuentra la dimensión epistemológica (**D1**), que puede ser entendida como un paso previo a la traducción de esas prácticas del currículum oculto al currículum expreso, ya que las mismas se encuentran relacionadas con contenidos propios de las asignaturas y son pasibles de ser sistematizadas y sostenidas en el tiempo.

Por otra parte, la dimensión áulica (**D2**) se vincula de manera más directa con lo que se entiende por currículum oculto, es decir, todo lo que ocurre dentro del aula (y todos aquellos espacios donde la relación docente-estudiante se sostiene: los pasillos, el patio, la sala de profesores), ya sean las relaciones interpersonales, las formas de comunicación, dinámicas de grupo, estrategias pedagógicas y prácticas educativas y que no se relacionan con los contenidos de las asignaturas. Estas prácticas tienen una cualidad más espontánea, no necesariamente hay registro o sistematización de las mismas, he incluso es posible pensar que cambian según la grupalidad o los aconteceres del contexto social que permean más o menos lo que sucede en el aula<sup>30</sup>.

Esta diferencia entre ambas dimensiones puede verse sobre todo en el caso del binarismo de género. Si bien el lenguaje inclusivo aparece como la práctica más utilizada (**D2.1 y D2.2**), el análisis del binarismo en el arte (**D1.6**) aparece en el polo contrario, siendo la práctica menos realizada por las personas encuestadas. Podría pensarse que ambas prácticas están relacionadas, ya que ambas implican dismantelar la construcción simbólica - en el lenguaje escrito y en el artístico, respectivamente - que se ha hecho del género, entendiendo que la disputa por las palabras/representaciones es también una disputa por el poder (Maffia,

---

<sup>30</sup> A esto se agrega la falta de herramientas institucionales que sistematicen esas prácticas, como por ejemplo, protocolos de buenas prácticas áulicas o guías del uso del lenguaje no sexista, etc.

2012). Sin embargo, es posible establecer un grado de institucionalización distinto en cada práctica.

En este caso, la utilización del lenguaje no sexista (**D2.1**) parece presentarse como una práctica desvinculada a lo académico, ligada a una dimensión cotidiana-vincular entre docentes y estudiantes, que no requiere una articulación con un programa, contenidos, resoluciones y otros elementos de la burocracia universitaria. Por otra parte, analizar el binarismo de género en el arte (**D1.6**), pone en tensión saberes considerados válidos, como las formas de representar los cuerpos (y qué cuerpos son representados), que artistas son tomados como referencia e implica indagar sobre el lugar de las disidencias en la historia del arte.

Como se ha mencionado previamente, estas prácticas implican un grado de formación y profundización mayor en términos de perspectiva de género, además de generar un doble resistencia, no solo por aquellos que se postulan en contra de las políticas de género, sino también por una parte del colectivo feminista que entienden como sujeto único del mismo a las mujeres, dejando por fuera a las personas trans y no binarias.

Si bien en IUPA no se han encontrado muestras, al momento de realizar la presente investigación, de este debate sobre los sujetos del feminismo sí parece existir un interés o aproximación a incorporar las reivindicaciones del colectivo LGBTQ+, posiblemente fomentadas también por las leyes vigentes en Argentina sobre la identidad de género. Sin embargo, las mismas circulan únicamente a nivel vincular, relacionadas con el respeto por las maneras de enunciarse por parte de los estudiantes, el uso de pronombres y el lenguaje inclusivo.

A primera vista entonces, pareciera que la mera utilización de prácticas con perspectiva de género no necesariamente impactan sobre los contenidos de las asignaturas, algo que también puede verse en el apartado anterior, en el análisis de programas de estudio. Buquet Corletto (2011) plantea que en gran medida las dificultades en la inclusión de la perspectiva de género en los programas de estudio se relaciona con la falta disposición institucional que tienen las universidades para la misma.

Como se ha mencionado previamente, IUPA cuenta con un Programa Institucional contra la violencia de género sancionado en 2018 que contempla la formación y sensibilización en temáticas de género. Sin embargo, hasta el momento, solo se encuentra vigente el eje interventivo, para recepción de denuncias y consultas sobre violencias sexistas. Esto implica que en los cinco años desde que se ha creado el espacio no se han generado políticas para poner en marcha el programa en su totalidad, asignando recursos, tanto materiales como humanos, para fortalecer la formación y sensibilización en las temáticas de género<sup>31</sup>.

Para finalizar el presente apartado, es importante destacar que gran parte de la inclusión de la perspectiva de género proviene de acciones aisladas realizadas por docentes, las cuales no llegan a institucionalizarse y por lo tanto a impactar en el armado de planes y programas de estudio. Estos hallazgos permiten pensar al currículum oculto como un espacio de resistencia que, ante la falta de institucionalidad, sostienen y permean la perspectiva de género en la cotidianeidad universitaria.

En este sentido, como se ha mencionado previamente, un elemento clave para pensar las limitaciones en la inclusión de la misma se relacionan con la situación actual de la institución, que se encuentra en proceso de normalización desde hace ocho años. Este contexto implica que las estructuras de cátedra aún no están formalmente constituidas, lo que permite que cada docente mantenga autonomía en sus comisiones y en la manera de abordar los contenidos de la materia según su propio criterio. Si bien desde la dirección del Departamento de Visuales se favorece la conformación de planes, contenidos y planificaciones en común entre docentes, esto no siempre se da, generando disparidad en las formas de dictar la misma materia. Estas cualidades, propias de la institución complejizan la posibilidad de institucionalizar contenidos relacionados a la perspectiva de género, entre otras que serán analizadas en el siguiente apartado.

---

<sup>31</sup> Para profundizar en como las universidades de Artes abordan las violencias sexistas y la formación en género, es posible tomar como ejemplo las políticas de Universidad Nacional de Artes de nuestro país: [https://una.edu.ar/contenidos/informacion-general\\_35057](https://una.edu.ar/contenidos/informacion-general_35057)

### 7.2.2 *Motivos y limitantes a la hora de incluir la perspectiva de género en el aula.*

En el presente apartado se analizan las motivaciones (**M**) y limitaciones (**L**) que reportan los docentes, a través de las encuestas realizadas, para la inclusión de la perspectiva de género en sus clases. Como se ha mencionado previamente, el proceso de institucionalización de las temáticas de género y la transversalización de la perspectiva de género es, muchas veces, lento y complejo en las instituciones universitarias, algo que puede verse también en IUPA. En este sentido, este apartado pretendió indagar qué elementos impulsan a los docentes a incorporar la perspectiva de género y qué obstáculos encuentran en este proceso.

Dentro de la primera categoría de razones para incluir la perspectiva de género, se consignaron cuatro posibles **motivaciones (M)**, con la posibilidad de agregar opciones que no estuviesen contempladas en la misma:

- **M1-Intercambios en reuniones de cátedra/con otros docentes:** Esta opción contempló que si bien, como se ha mencionado previamente, IUPA no tiene aún las estructuras de cátedra, desde el departamento de Artes Visuales se favorece el trabajo en programas conjuntos por asignatura y el intercambio docente que pueden favorecer la incorporación de la perspectiva de género en los mismos.
- **M2-Trayectorias personales de formación/vivencias:** esta opción abarca posibles puertas de entrada que la perspectiva de género puede haber tenido en las trayectorias personales de los docentes encuestados. La misma tiene en cuenta posibles formaciones donde se trabajó la temática, especialmente teniendo en cuenta que gran parte del plantel docente ha realizado sus primeras experiencias laborales en escuela primaria y secundaria a raíz de sus titulaciones de profesorado y siendo esta la principal fuente de empleo. Este elemento ha generado que muchos de ellos hayan entrado en contacto con materiales, talleres y espacios de formación sobre Educación Sexual Integral, ya que la misma es obligatoria en Argentina a partir de 2006 con la Ley 26150. Por otra parte, esta opción contempla también el atravesamiento que tiene la perspectiva de género en la vida cotidiana, las redes sociales, noticias y otros espacios informales que pueden haber impactado en las motivaciones para incluir la misma en sus asignaturas.

- **M3-Militancia feminista:** esta opción pretendió indagar sobre las relaciones entre militancia y academia, pensando los espacios de activismo como lugares de formación, muchas veces informal, y compromiso con la perspectiva de género. En vistas de profundizar en este punto, se agregó también una pregunta sobre el momento desde el cual se comenzó a militar el feminismo, teniendo en cuenta distintos momentos dentro de la historia de las luchas de género en Argentina. Así se consignaron como hitos: La década de los '90, El año 2006, con la sanción de la Ley ESI, En el año 2015, con el movimiento Ni una menos, En el año 2018, con el crecimiento de la “Marea verde”, En el año 2019, con la sanción de la Ley Micaela, En el año 2020, con el comienzo de la pandemia COVID y en el corriente año (2022/2023).
- **M4-Demanda de los estudiantes:** esta última opción contempló la posibilidad de que las demandas e intereses manifestados por los estudiantes hayan permeado la conformación de los planes de estudio. Si bien en IUPA no existen registros recientes de reclamos estudiantiles masivos por la incorporación de la perspectiva de género si ocurren, dentro del espacio áulico, situaciones particulares o consultas que pueden ser tomadas por los docentes para su incorporación en los planes de estudio.

En relación a los resultados que corresponden a los motivos por los cuales los docentes seleccionaron las estrategias y prácticas implementadas se encontró que el principal motivo se relaciona con *trayectorias o vivencias personales* (**M2**) (76% de los entrevistados). En este sentido, si bien no se indagó directamente en las encuestas, los docentes afirman que la primer entrada a la perspectiva de género les llegó en su mayoría de manera informal, a través de los medios, charlas con amistades y familia, a raíz de los distintos movimientos feministas que se han dado en las últimas décadas. Por otra parte, y como se mencionó previamente, es importante tener en cuenta que buena parte del plantel docente ha desarrollado gran parte de su trayectoria laboral en escuela primaria y secundaria, lo cual los ha puesto en contacto con materiales y talleres sobre Educación sexual integral.

En segundo lugar, aparece dentro de las motivaciones para la inclusión de la perspectiva de género *la demanda del estudiantado* (**M4**), elemento clave en la renovación de contenidos (20% de los entrevistados). Si bien no hay registro de demandas organizadas por los estudiantes que apunten directamente a la necesidad de incluir la perspectiva de género en los programas si es cierto que, al menos desde el centro de estudiantes, se plantea de manera

reiterada la necesidad de revisar y actualizar el protocolo de género, como una herramienta central para combatir las violencias en la universidad. En este sentido, y como se mencionó previamente, el protocolo de género contra las violencias sexistas en IUPA fué sancionado desoyendo los reclamos de estudiantes autoconvocadas, ya que al ser una réplica del protocolo utilizado en la UNLP carece de una perspectiva situada en el contexto y las problemáticas propias de la institución. Esto ha generado que todos los años parte de los reclamos estudiantiles se dirijan a discutir y reelaborar el protocolo de género. En este sentido, es posible pensar que parte de esos reclamos son trasladados al aula y permean las conversaciones y reflexiones sobre los temas y programas de estudio<sup>32</sup>.

Por otra parte, al hacer un desglose por género de las motivaciones para la inclusión de la perspectiva de género, se encontró que la población feminizada manifiesta como segunda motivación *la militancia feminista (M3)*, algo que no aparece en la población masculinizada. Estos resultados concuerdan con los reportados previamente por la bibliografía (Vazquez Laba & Pérez Tort, 2020), que ponderan la doble pertenencia que suele tener las mujeres docentes como un elemento central en la entrada de las temáticas feministas en la academia. Esto coincide con el planteo de Ciriza (2017), de que ambos espacios -militancia y academia- se estimulan mutuamente. La militancia no sólo recoge los acontecimientos sociales de primera mano para luego ser traducidos y sistematizados por la academia, sino que además suelen ser un elemento para sostener la legitimación de las mismas.

En el caso de IUPA es posible ver cómo, si bien no existe un lineamiento institucional claro respecto a la inclusión de la perspectiva de género, las docentes igualmente plantean prácticas en el aula que abordan la perspectiva de género y que se encuentran relacionadas con estas vivencias o trayectorias de militancia personal (M2). Es interesante, además, pensar estos datos a la luz de la distribución desigual del género por áreas que se planteó previamente, donde el mayor porcentaje de bibliografía escrita por mujeres eran aquellas asignaturas altamente feminizadas como la didáctica y la historia (C1 y C2). Esto podría indicar un grado -aún tenue, pero existente- de institucionalización, a través en este caso del currículum expreso, de la perspectiva de género de la mano de las docentes mujeres en el arte, que son quienes habitan mayormente esos espacios.

---

<sup>32</sup> Sobre este punto ver el apartado 7.3 sobre el análisis de entrevistas en profundidad.

Respecto específicamente a la militancia (**M3**), se encontró que en la población encuestada, los movimientos que más se relacionan con el comienzo de la misma fueron el “Ni una menos” y la “Marea verde”. Este dato marca que la formación y recorrido en la teoría feminista es incipiente en esta población, siendo ambos movimientos propios de la década del 2010 en adelante (ver gráfico 8). Este elemento es un limitante a la hora de profundizar en las estrategias antes mencionadas, siendo que aquellas relacionadas al contenido teórico implican algún tipo de estudio específico que por falta de tiempo u ofertas de formación no han sido realizados. En este sentido, y como se verá más adelante, una de las principales limitaciones para la inclusión de la perspectiva de género que reportan los docentes es la falta de formación, lo cual se relaciona también con la novedad que muchas de estas temáticas parecen tener para la población universitaria.

En caso de trabajar o militar la perspectiva de género, ¿podría indicar desde qué año (más allá de su trabajo en esta universidad) lo viene realizando?

25 respuestas



Gráfico 8. Militancia feminista según año/movimiento de iniciación.

A continuación se desarrollarán las **limitaciones (L)**, mencionadas por los docentes a través de las encuestas, en torno a la inclusión de la perspectiva de género en el aula. En este sentido se plantearon cuatro posibles razones, con la posibilidad de agregar opciones que no estuviesen contempladas en las mismas:

la falta de formación en la temática (**L1**),

la incomodidad o pudor al tener que hablar de esta temática (**L2**)

y por último, opciones que contemplan el no considerar relevante o necesaria la inclusión de la perspectiva de género en la formación académica superior (L3).

Respecto a esto, toda la población encuestada mencionó como única limitante la falta de formación (L1), algo ampliamente reportado en la bibliografía sobre la temática (Morgade, 2017). En este sentido, si bien hay registro de algunas formaciones esporádicas en Ley Micaela que se han brindado en instituciones de la zona - como las universidades vecinas de Río Negro (UNRN), del Comahue (UNCOMA) o el sindicato docente Unter - las mismas no tienen un carácter sistemático y permanente, y podrían explicar parte de esa falta de formación que reportan los docentes<sup>33</sup>.

Se presenta nuevamente aquí el lugar de la institución en cuanto a la formación docente, siendo parte de los objetivos de su Programa Institucional contra la violencia de género, sancionado en 2018, la *“Implementación de una estrategia inicial de sensibilización y capacitación de la Comunidad Universitaria a través del desarrollo de un Curso de formación en violencia de género destinado a trabajadores y trabajadoras docentes, no docentes y estudiantes de los diferentes Departamentos del IUPA que se realizará cada año calendario desde la fecha de creación del presente programa.”* (Programa Institucional contra la violencia de género en el ámbito del Instituto Universitario Patagónico de las Artes, 2018). Sin embargo, este eje preventivo-formativo del programa no se encuentra en funcionamiento, incluso habiendo adherido por resolución a la Ley Micaela en el año 2019.

En este sentido, Maffia (1998) plantea que uno de los desafíos de la institucionalización de la perspectiva de género se relaciona con la falta de autonomía, siendo que muchos de los espacios de género se abren en momentos de apoyo político coyuntural, y luego son los que más dependen de los vaivenes institucionales como cambios de autoridades, partidas presupuestarias, etc. Como se ha mencionado previamente, si bien IUPA sancionó en 2018 su programa de género, recién un año después se contrató personal con un cargo simple<sup>34</sup> y con función ligada únicamente a la atención de consultas y denuncias por violencia sexista<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> En este sentido, las últimas formaciones que aparecen en las páginas web de las tres instituciones son del año 2020, en formato virtual y con un máximo de 3 encuentros.

<sup>34</sup> Un cargo simple equivale a 10 horas semanales. Es el cargo mínimo con el cual se puede contratar en el ámbito universitario.

<sup>35</sup> Estos datos se replican en las distintas universidades de nuestro país, para mayor información: [https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/65/RUGE%20Informe-digital%20\(1\).pdf](https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/65/RUGE%20Informe-digital%20(1).pdf)

A pesar de los múltiples reclamos del espacio para sumar personal al equipo, mejorar las condiciones de las trabajadoras y contar con un presupuesto acorde nunca se han respondido a los mismos desde ninguna de las gestiones que han pasado por el rectorado de la universidad. A esto se agrega, además, que el protocolo no tiene espacio fijo y debe coordinar gran parte de las entrevistas de manera virtual o en espacios no apropiados como aulas u oficinas de otras áreas. Esto completa la imagen que permite pensar que, si bien el protocolo ha sido sancionado no parece haber una intención real desde la gestión de trabajar y transversalizar la perspectiva de género, tal y como lo plantea el programa que la misma institución ha sancionado.

Por otra parte es importante volver a mencionar la ya nombrada precarización laboral que viven los docentes de la institución debido a la situación de normalización en la que se encuentra desde hace ya ocho años. Esto implica que solo se abonan las horas de dictado de clases frente a curso, contra la llamada estructura de cargo que existe en el sistema universitario. Como se ha mencionado previamente, en las universidades las horas docentes se pagan por cargo: simple, semi-exclusivo o exclusivo según la cantidad de horas a trabajar (10, 20 y 40 respectivamente). Esto contempla las horas frente a curso pero también las actividades de formación, extensión e investigación que realiza el docente por fuera de la clase. Esto no ocurre en IUPA, por lo que podría pensarse como una de las grandes limitaciones a la hora de pensar la formación en perspectiva de género y la actualización de los programas de estudio por parte de los docentes.

El presente apartado analizó las motivaciones (**M**) y limitaciones (**L**) que reportan los docentes para la inclusión de la perspectiva de género en sus clases. A modo de conclusiones parciales se encontró que el principal motivo para la inclusión de la perspectiva de género se relaciona con trayectorias o vivencias personales de los docentes encuestados. Por otra parte, al hacer un desglose por género, aparece como segunda motivación la militancia feminista, pero únicamente en la población femenizada. Esto invita a pensar en la importancia que tiene el entramado entre militancia y academia que vienen tejiendo los feminismos y que potencian en muchos casos la institucionalización de las demandas sociales en programas, protocolos, secretarías, etc.

Por otra parte, respecto a las limitaciones a la hora de incluir la perspectiva de género, la población encuestada mencionó la falta de formación (L1), algo ampliamente reportado en la bibliografía sobre la temática (Morgade, 2017). En este punto es interesante destacar dos elementos de análisis, por un lado el papel que tiene la institución en la formación y transversalización del género, siendo que si bien IUPA cuenta con un programa de género el mismo se encuentra abocado únicamente al eje interventivo. Por otra parte, aparece nuevamente la dimensión de la precarización laboral que presentan los docentes de la institución debido al proceso de normalización, donde no se reconoce la estructura de cargos y por lo tanto obstaculizan las posibilidades de profundizar y actualizar sus saberes en estas temáticas. Estos elementos serán profundizados en el siguiente apartado a través de las entrevistas en profundidad realizadas.

### 7.3 Análisis de entrevistas.

Por último, y en pos de profundizar algunos elementos encontrados en las encuestas y el análisis del plan de estudio, se realizaron entrevistas a docentes de la institución. En las mismas se abordaron preguntas en busca de describir prácticas específicas en torno a la perspectiva de género en el aula, así como también las motivaciones y limitaciones que encuentran a la hora de trabajarla. Por otra parte, se incorporó el análisis sobre la distribución desigual del trabajo que se encontró en los planes de estudio, a los fines de profundizar en este eje.

En total se realizaron tres entrevistas en profundidad. Dos de las entrevistadas fueron mujeres, V y L y un entrevistado varón, N.. Los tres docentes fueron elegidos en base al muestreo preliminar realizado en las encuestas, por la diversidad que representan en cuanto a las asignaturas que dictan, su formación y género. A continuación se presenta un cuadro que sintetiza los elementos centrales que se tomaron en cuenta para la selección de las personas entrevistadas:

Eje	Entrevistada 1: L	Entrevistada 2: V	Entrevistado 3: N
Género	Mujer	Mujer	Varón
Área de conocimiento de las asignaturas dictadas	Historia (C2)	Pintura (C5)	Grabado (C5)

Año ingreso institución	2018	2018	2018
Formación	UNA	IUPA	IUPA

Producto del análisis del material empírico construido a través de la entrevistas **(E)** se establecieron **cinco categorías** que permiten profundizar en la dimensión oculta del currículum y serán presentadas de la siguiente forma:

- E1:** Creencias sobre la división varón/mujer en el arte,
- E2:** Ideas en torno a la producción artística y la docencia,
- E3:** Prácticas con perspectiva de género en el currículum oculto
- E4:** Motivaciones para la inclusión de la perspectiva de género
- E5:** Limitaciones para la inclusión de la perspectiva de género.

### *7.3.1 La división sexual del trabajo en el mundo del arte: entre la labor docente y la creación artística.*

El primer eje: **creencias sobre la división varón/mujer en el arte (E1)**, surge del análisis del currículum expreso, donde la división sexual del trabajo se encuentra fuertemente presente, siendo las asignaturas didácticas **(C1)** las de mayor presencia femenina y las de producción **(C4 y C5)**, masculina. En este sentido, las tres personas entrevistadas mencionaron la existencia de diversas formas de sexismo en el ámbito artístico, especialmente en las dos grandes áreas mencionadas previamente: por un lado, la masculinización del lenguaje artístico de la escultura y el dibujo **(C4 y C5)**, y por otro la feminización de la tarea docente **(C1)**.

En primer lugar, en relación a la masculinización del lenguaje escultórico, las personas entrevistadas plantean a la escultura como un ámbito “naturalmente” masculino, relacionado directamente con la capacidad física y el mayor uso de la fuerza. Estos hallazgos se corresponden con los planteados anteriormente en el análisis del currículum expreso, en la distribución del plantel docente y la bibliografía propia de las asignaturas de escultura **(C5)**.

Esta construcción se basa principalmente en dos mitos que aún persisten en el ámbito de las artes visuales: la masculinización del uso de la fuerza y la predominancia de ciertas formas de escultura por sobre otras. En primer lugar, la idea -producto de un proceso que lleva años de sedimentación, solidificación y naturalización- de que existe una supuesta superioridad física-biológica de los hombres sobre las mujeres. Sin embargo, la revisión feminista sobre los saberes construidos por la antropología, biología, psicología, ha permitido desarticular parte de estas ideas. En este sentido, trabajos como los de Fausto-Sterling (2006) en biología o Mead (1973) en antropología han revelado que muchas de las afirmaciones sobre la superioridad masculina son más bien construcciones sociales y culturales, más que hechos científicos objetivos<sup>36</sup>.

Por otro lado, es interesante destacar que la escultura (C5) es un lenguaje amplio, cuya cualidad intrínseca es el uso de la tridimensionalidad, más no se relaciona únicamente con el uso de la fuerza. Existen múltiples formas de escultura, como la miniatura, la cerámica, el textil, que no necesariamente involucran fuerza física, pero que parecieran tener un lugar secundario en el imaginario de este lenguaje<sup>37</sup>. La escultura clásica, especialmente aquella que se originó en Europa y está estrechamente vinculada a las bellas artes, se caracteriza por la talla de mármol o granito, la representación de deidades, cuerpos masculinos vigorosos y el detallado trabajo en telas o paños, todo ello en una materia prima rígida como la piedra. Esta forma de escultura, además de requerir fuerza física, demanda el uso de herramientas, un elemento tradicionalmente asociado con el dominio masculino.

En este contexto, varias estudiantes y docentes de escultura han relatado diversas situaciones en las que, al solicitar herramientas en ferreterías o establecimientos especializados, han sido cuestionadas sobre su capacidad para utilizarlas o se les ha ofrecido ayuda para transportarlas, a pesar de que estas herramientas forman parte de su trabajo cotidiano. En este sentido, y como se ha mencionado previamente, los programas de estudio del IUPA contemplan,

---

<sup>36</sup> Retomando estas autoras es posible mencionar que en antropología, por ejemplo, estudios recientes han cuestionado la representación de sociedades primitivas como patriarcales y han mostrado que las mujeres a menudo desempeñaban roles fundamentales en la caza, la recolección y la toma de decisiones. O en biología y estudios del deporte han encontrado que las diferencias en la fuerza física no son tan absolutas como se creía y están influenciadas por factores como el entrenamiento, la nutrición y el contexto social.

<sup>37</sup> Gomez (2020) agrega además otros posibles factores que contribuyen a la histórica masculinización del lenguaje escultórico: por ejemplo, la necesidad de grandes espacios para el guardado de las obras o las vestimentas del siglo XIX, incompatibles con los movimientos necesarios para este trabajo.

especialmente, estas formas de escultura más clásicas, como el vaciado o la talla, que recortan el universo de posibilidades de este lenguaje y que refuerzan las ideas de la centralidad del uso de la fuerza física o el uso de herramientas para la misma.

Retomado el eje de la división sexual del trabajo en el mundo artístico (E1), además del lenguaje escultórico, se encontró como dimensión la masculinización del dibujo (C4). Esto se condice con los resultados hallados en la distribución del plantel docente y de la bibliografía (*apartado 7.1.2.1 y 7.1.1*), siendo las cátedras de dibujo las que menor proporción de docentes y de autoras *mujeres* tienen. En este punto, las posibles explicaciones para este fenómeno no aparecen tan claras como en la escultura. Si bien las personas entrevistadas identifican el bajo reconocimiento de dibujantes mujeres, las razones por las cuales esto sucede parecen menos evidentes para las personas entrevistadas ya que implicó, durante las entrevistas, un momento de reflexión y repregunta para pesquisar hipótesis que explicarán el fenómeno. Esto permite pensar que elementos han ido siendo desarticulados y cuales continúan aún hoy operando en la formación de docentes de artes.

En este sentido, el dibujo (C4) ocupa un lugar primordial en la currícula de la formación de profesores en Artes Visuales en IUPA: la asignatura es transversal a toda la carrera y sus contenidos giran mayormente en torno al dibujo de la figura humana. Una de las principales hipótesis planteada por los entrevistados se relaciona justamente con la centralidad que tiene este tipo de dibujo en la currícula, siendo el dibujo de la figura humana una práctica clásica dentro del mundo del arte que demarca la autoridad para denominarse artista.

“Cuando uno hace una obra que es un poco más abstracta o más subjetiva, digamos que te lleva a pensar más, como que terminan diciendo sí, pero no sabe dibujar o si, todo muy bien, todo muy lindo, pero siempre surge la pregunta: ¿por qué no hace figura humana? [...] Se termina usando el usa el dibujo como un arma de decir vos no sabés o tenés autoridad, no tenés autoridad para para hablar.” (N, Marzo 2024)

El dibujo de la figura humana es, desde sus inicios, una práctica fuertemente sexista, ya que configura dos roles rígidos para la misma: el de la persona que dibuja y el de la persona que realiza las poses.

Es aquí donde aparece históricamente la figura de la musa, constituida como el rol femenino por excelencia dentro del ámbito artístico, asociada a la belleza y la pasividad. Las musas se remontan a la mitología griega y eran conceptualizadas como divinidades - siempre femeninas- que inspiraban a los artistas para la realización de sus obras. Tienen ciertas cualidades que se repiten a lo largo de la historia, particularmente su belleza y juventud. Además son mujeres blancas, de cabellos largos y suelen representarse desnudas o con vestimentas ligeras que remarcan su cuerpo virginal. Este ideal de mujer se encarna luego en la figura de la modelo, una profesión históricamente invisibilizada - y muchas veces violentada- en la historia del arte. La modelo-musa es pensada generalmente desde la pose pasiva y estática, a merced de los pedidos del artista que moldea su corporalidad a la conveniencia de su obra.

Sin embargo, actualmente existen nuevas corrientes dentro del arte que plantean la eliminación de la figura del modelo vivo -suplantando por modelos computarizados o réplicas- o, en todo caso, reivindicar su papel activo en la generación de la obra, a través de sugerencias de poses, diversidad corporal y el movimiento como parte de la corporalidad (Arijón, 2021). En este sentido, IUPA continúa utilizando el modelo vivo clásico, algo que ya no se emplea en otras universidades de arte del país. En vistas de las renovaciones propias del campo artístico, hace años comenzó el reclamo de parte de los modelos de ser considerados como parte activa de la creación de la obra, ya que contribuyen a la misma con las diferentes poses y posibilidades de composición de la obra. Junto con esto, se estableció la necesidad de armar un reglamento de convivencia para este tipo de prácticas, debido a algunos conflictos surgidos con los docentes<sup>38</sup>.

Es posible establecer entonces, una primera noción acerca de la división sexual del trabajo en el mundo artístico, donde la esfera de la creación se encuentra ligada a lo masculino, especialmente en dos lenguajes: la escultura (C5) y el dibujo (C4). La primera, fuertemente ligada al uso de la fuerza física y el segundo por los roles establecidos de musa y artista, que continúan permeando el mundo artístico y se ve

---

<sup>38</sup> A pesar de esto, este sector continúa reclamando la falta de condiciones de trabajo, ya que, por ejemplo, no siempre están los espacios para el guardado y cambio de ropa o las aulas no cuentan con la privacidad necesaria para este tipo de prácticas.

reflejado en, en el caso de IUPA, en la distribución del plantel docente o la bibliografía de las asignaturas (*apartado 7.1.2.1 y 7.1.1*).

El otro gran eje de esta primera categorización sobre la división sexual del trabajo surgida en las entrevistas (**E1**) en el arte es la *feminización del trabajo docente*, producto de la mencionada división entre el trabajo productivo y reproductivo. En este sentido, y en líneas generales, los tres entrevistados mencionan la docencia como una tarea con preponderancia femenina, y la producción de obra, junto con la gestión de espacios culturales o talleres gráficos, masculina. Estos resultados van en línea con hallazgos previos de la presente investigación, que muestran la *distribución desigual según el género*, siendo las áreas pedagógicas las que mayor número de mujeres presentan, en comparación a los lenguajes de producción específicos como la escultura, la pintura o el dibujo.

Como se mencionó previamente, el proyecto educativo moderno requirió de cierto grupo poblacional para llevar adelante el mismo. En este sentido, la idea dominante de que las mujeres tenían cierta facilidad para las tareas de cuidado por su supuesta capacidad innata de materner, favoreció que sean ellas quienes encarnen dichos espacios. De esta forma, el deber femenino de la maternidad excedió su carácter biológico en tanto todas las mujeres eran madres en potencia, capaces de instruir con afecto y precisión a las futuras generaciones (Billorou, 2016). Este elemento, enmarcado en el mundo artístico, donde la figura del genio-artista (Pollock, 1989) mencionada previamente, tiene una centralidad en el imaginario de la producción contribuyen a la generación de estereotipos de género donde los hombres producen y las mujeres, enseñan.

En vistas de esto, un elemento interesante a analizar en este punto es la actitud de las personas entrevistadas frente a este fenómeno. Por un lado, el entrevistado varón, si bien no desconoce la desigualdad de género la cataloga como algo “extraño”

N: [...] algo muy raro que me pasó es que tanto en mi formación como ahora, siempre el mayor caudal son de mujeres. Pero cuando estoy en ámbitos, en otros ámbitos, siempre lo que exponen o los que llevan adelante

talleres son hombres, digamos. Es raro encontrar eso. Yo prácticamente en mi formación, éramos 20, de las cuales 18 eran mujeres. Y eso se mantuvo a lo largo de cinco años en mi carrera. Y ahora, siendo profesor, todas las cátedras son mayormente mujeres. Se reciben, todo, pero finalmente quien después tiene mayores cargas horarias o ponen o están, digamos, trabajando activamente estos, suelen ser hombres.

Entrevistadora: ¿Y las mujeres a dónde te parece que andarán?

N: No sé, es raro. (N, Agosto 2023)

En cambio, las entrevistadas mujeres, además de mencionar la desigualdad, son capaces de profundizar en este elemento, mencionando el contexto histórico y social que posibilita que esta ocurra. En este sentido, por ejemplo, una de las entrevistadas agrega, en relación al uso de la fuerza física en la escultura y los estereotipos sobre la misma:

No tiene que ver claramente con que las mujeres no tengamos capacidad con la escultura si no tiene que ver con un sistema que nos ha despojado de la fuerza física. Es previo. Un sistema previo que asignó a las mujeres ciertas tareas más delicadas y que les y que nos impidió -y me incluyo, hasta que en un momento se me corrió el coágulo- a desarrollar nuestra fuerza física externa. (V, Junio 2023)

Esta diferencia concuerda con las diferencias halladas en las encuestas en términos de *militancia feminista en varones y mujeres (M3)*. Esto permite pensar a la militancia como un espacio de educación no formal que posibilita conceptualizar la desigualdad de género más allá de lo observado, profundizando en las causas y condiciones que la mantienen. En este sentido, Abatte (2018) plantea los procesos de subjetivación feminista como aquellos que contribuyen al armado de un pasado en común en términos de grupo oprimido, permitiendo profundizar en las causas de la misma.

Estos procesos no dependen únicamente de espacios de educación formal, sino que se construyen en la praxis militante - las marchas, los encuentros, los espacios de reflexión, etc - que permiten el intercambio de saberes y la construcción de un “nosotras”, enclavado en un devenir histórico-político. En este caso, por ejemplo, la docente entrevistada forma y ha formado parte de espacios de militancia feminista<sup>39</sup> lo cual, en sus propias palabras, le ha permitido profundizar y repensar ciertos aspectos de su formación y de su práctica docente desde la perspectiva de género.

A partir del análisis de la división sexual del trabajo (E1) en el mundo del arte, surge una segunda dimensión en las entrevistas, las **ideas en torno a la tarea docente y la creación artística (E2)**. En este sentido, y como se ha mencionado previamente, las tareas de reproducción suelen ser asociadas al universo de lo femenino, en relación al cuidado y la enseñanza (Morgade, 1997). Por otra parte, las tareas de creación se relacionan especialmente con la obra artística con una fuerte preponderancia de lo técnico y usualmente asociada a lo masculino. Si bien esta distinción aparece en las personas entrevistadas, se presentan ciertos matices que permiten profundizar en la misma.

Por una parte, el entrevistado masculino plantea una división tajante entre la docencia y la producción, especialmente en términos de reglas y libertades que se permiten en cada espacio.

La vida de profesor docente es, para mí está separada de la del artista, porque hasta incluso al estar institucionalizado, uno tiene que dar ciertos conocimientos en cierta manera. Y en cambio, en la parte de artista, uno se toma licencias, que son muchas licencias, digamos que en un ámbito que tiene que ser más cuidado y de respeto, no se puede hacer, digamos porque uno está formando y ni hablar del grado en que está formando es distinto. Entonces sí es separado. [...] Si yo solo soy docente, me estoy perdiendo una gran pata que es la experimentación propia y encontrar nuevos modos para después enseñar o tomarme esas libertades que antes hablaba y que decís: acá hago lo mío. (N, Agosto 2023)

---

<sup>39</sup> Campaña nacional de emergencia “Ni una menos” Fiske Menuco, en contra de la violencia de género.

Es decir, retomando las palabras del entrevistado, que la labor docente aparece caracterizada como un espacio reglado, donde la experimentación con la técnica está enfocada en la posterior enseñanza de la misma, el aprendizaje puesto al servicio de un futuro estudiante. En cambio, al caracterizar el espacio de producción, se dejan entrever ciertas características del mencionado mito del genio artista, donde se pondera la libertad, la reafirmación del yo creador, un espacio donde explayarse.

Por otra parte, si bien las entrevistadas mujeres establecen una cierta distinción entre ambas tareas, plantean que la docencia es una forma de creación artística y consideran que es difícil separar ambos universos.

Yo pongo la energía creativa, siempre me lo tomo todo desde un enfoque artístico, haga lo que haga. O sea, el año pasado, por ejemplo, estuve reabocada a la docencia en cuerpo y alma, sin dejar de considerarlo una actividad creativa. Es como medular. (V, Junio 2023)

Es interesante destacar la contraposición que aparece entre los entrevistados respecto a la división artista-docente (E2) y la dimensión del espacio productivo-público. Por un lado, en el entrevistado varón aparece la idea de el espacio de producción como un lugar de reivindicación personal, donde podría explayarse con libertad y sin las reglas propias de las instituciones que lo atraviesan. Aparece aquí cierta noción del espacio de producción como un espacio de autoridad de sí mismo (*“acá hago lo mío”*).

En esta línea, Amoros (1994) plantea que este proceso de subjetivación propia de las masculinidades se relaciona directamente con la posibilidad de apropiación del espacio público que tienen y han tenido históricamente los hombres. Este proceso de individuación, fomentado y estimulado durante el devenir hombres, les permite el reconocimiento y ejercicio del poder y la creación. Este moldeamiento de las conductas masculinas y femeninas se relaciona luego con la posibilidad de despliegue para ocupar y sentir como propios los espacios, en este caso, de creación artística.

Por otra parte, estas divisiones entre enseñanza y producción (E2) parecen reproducirse en el estudiantado. En este sentido, las personas entrevistadas mencionan

una diferencia en el perfil del estudiante del profesorado respecto a la licenciatura o tecnicatura. En líneas generales, los estudiantes de la licenciatura vienen con una fuerte impronta en la producción, y en la formación se va reforzando el elemento investigativo y de gestión, que componen el fuerte de este perfil. En este sentido, uno de los entrevistados refiere:

“Si, son diferentes los perfiles [...] Del lado de la licenciatura, empezamos a trabajar más de una parte investigativa, tratando de hacernos preguntas o de cuestionar matrices, colores, artistas o modo pensamientos, donde uno puede hacer justamente un trabajo mucho más personal a partir de una investigación o una inquietud.” (N, Agosto 2023)

Por otro lado, el estudiante del profesorado frecuentemente inicia su formación con el objetivo de encontrar una salida laboral, y a lo largo del proceso, descubre el disfrute por la técnica y la producción. Un elemento clave que aparece en el perfil del profesorado es el de la exploración de las técnicas, no tanto desde la búsqueda de la perfección en la ejecución sino en las dificultades y formas de resolución de la imagen, a los fines de poder transmitir desde la vivencia además de lo académico. El mismo entrevistado agrega:

“Lo que es el profesorado por ahí, si bien son la misma técnica, lo que tratamos de hacer justamente es de darle toda la experiencia posible para que esa persona luego tenga que impartir ese conocimiento y en la bajada, digamos, que tenga que hacer de una técnica no sea unidireccional, sino que tenga tanta experiencia como para abordarla de distintos modos.” (N, Agosto 2023)

Se observa entonces, una distinción entre ciertas normas y valores propios del espacio de producción que se relacionan, nuevamente, con la libertad individual del sujeto creador, su visión de mundo, aquello que quiere transmitir a un espectador que, al menos en una primera instancia, no aparece nombrado. La enseñanza artística, en cambio, es vista como un espacio de experimentación, donde el aprendizaje está puesto en la enseñanza a otro estudiante futuro. Aquí la visión personal, la autoafirmación no

parece tener la misma fuerza, sino que emergen otros valores como las particularidades del proceso de cada sujeto, la experimentación y el disfrute. Esta diferenciación y caracterización toma forma de pares dicotómicos, donde la creación toma características masculinas del genio-creador y la docencia se feminiza, tomando cualidades más flexibles, de experimentación.

Por último, siguiendo la dimensión sobre ideas *en torno a la docencia y producción (E2)*, un elemento a analizar es la idea misma *de creación* en las personas entrevistadas. En este sentido, ambos docentes formados en IUPA igualan la creación artística con la producción de obra plástica-visual. Sin embargo, la entrevistada formada en la UNA trae la escritura como una forma de producción de obra artística, una dimensión que justamente tiene poca tradición en el ámbito artístico.

O sea, yo no pinto, no toco un instrumento. Y es muy complejo describirlo porque no es que no hago práctica porque hago práctica, porque la teoría y la praxis van de la mano. Pero no soy artista en esos términos. No produzco obra en cuanto a pictórico, no produzco obra escultórica, no bailo. Pero hago producción. Hago producción justamente. Al formar parte de un proyecto de investigación es algo que se requiere. Llegué a escribir artículos, artículos de revista, ensayos. O sea que sí estoy inmersa en la producción escritural. (L. Abril 2023)

Esto permite pensar en el influjo de la formación y la tradición institucional en las formas de pensar el arte y sus campos de acción. Como se mencionó previamente, el IUPA es una institución con una fuerte impronta europea, relacionada a las bellas artes y la disciplina artística enfocada especialmente en la creación de obra dentro de los lenguajes propios de la misma. Los docentes que provienen de otras instituciones, con otras tradiciones teórico-prácticas, podrían ser el puntapié inicial para la renovación de contenidos y maneras de abordar el lenguaje artístico en la institución.

En el presente apartado se profundizó en el análisis de las entrevistas realizadas desde la dimensión de la división sexual del trabajo en el mundo del arte. Por un lado, se confirmaron los hallazgos previos sobre *la masculinización de ciertos lenguajes*

artísticos, especialmente en el ámbito de la escultura (C5) y del dibujo (C4). En cuanto al primero, las personas entrevistadas plantean que existen nociones generalizadas que vinculan la escultura con el uso de la fuerza, lo cual refuerza la masculinización de este ámbito. Por su parte, en el dibujo, la centralidad de la figura humana y la rigidez de los roles dibujante-modelo favorecen la masculinización del mismo.

Por otra parte, se analizaron las ideas en torno a la *feminización del trabajo docente*. En este sentido, las personas entrevistadas reconocieron el ámbito de la docencia como un espacio con fuerte presencia femenina, algo que se condice con los resultados hallados en el análisis del currículum expreso en el anterior apartado (C1). Aparece aquí una dicotomía que distingue fuertemente *el ser docente y el ser artista*, algo que aparece especialmente en el entrevistado varón. La docencia, mayormente ligada a la experimentación y la transmisión de saberes a un otro se contrapone con los espacios de creación, valorados como un lugar de libertad y reafirmación del yo-creador.

### *7.3.2 La inclusión de la perspectiva de género en el currículum. Prácticas, motivaciones y limitantes.*

En este último apartado se desarrollan los elementos encontrados en las entrevistas en cuanto a **prácticas docentes que incorporan la perspectiva de género (E3)**, así como las **motivaciones (E4)** y **limitantes (E5)** a la hora de trabajarla.

En diálogo con los resultados hallados en las encuestas, se consultó a los docentes sobre las prácticas que utilizan en el aula y que consideran que involucran la perspectiva de género.

En primer lugar aparece la incorporación de la perspectiva de género desde la crítica al modelo docente clásico, incorporando variantes en la forma de presentarse o de llevar adelante las clases. El modelo docente clásico en la enseñanza artística (Larregle, 2018) refiere a aquel donde la transmisión de la técnica y su ejecución y perfeccionamiento son lo central del acto educativo. Se basa en la idea de cierto don innato para “el arte” (entendiendo también una única forma de hacer arte) donde la enseñanza es una mera transmisión de técnicas despojadas de todo atravesamiento

histórico-político. En este sentido, las personas entrevistadas distinguen algunas prácticas que, a su entender, subvierten este modelo.

Por un lado, una de las entrevistadas menciona la imposibilidad de separar el rol docente de los valores o militancias personales. Menciona, por ejemplo, la portación del pañuelo verde en signo con el apoyo al aborto legal o el uso de alguna forma de lenguaje no sexista se muestran como “guiños” que llevan la perspectiva de género al aula desde el curriculum oculto.

“Lo que a mi me parece como que es difícil separar lo laboral a lo que uno sostiene, piensa, milita. O sea, cuando se estuvo militando para el aborto, mi mochila tenía los pañuelos, digamos, Y no hace falta nada más. Muchas de esas palabras o problemáticas ya estaban dentro del aula, esto como mucho las hacían surgir” (L, Abril 2023)

Esta práctica es un claro ejemplo de la interrelación entre militancia y academia, ya que, como menciona la docente la práctica educativa es inseparable del acontecer sociohistórico. En este caso, se reconoce además esta imposibilidad de separar ambas esferas no sólo en los docentes sino también en los estudiantes, que muchas veces vienen con sus propias historias, ideas y recorridos de militancia. Cuando la perspectiva de género ingresa al aula es posible tomar esas demandas estudiantiles y ponerlas en debate, entendiéndolas como parte del proceso de enseñanza tanto como la transmisión de contenidos. Estos elementos plantean una fractura con los modelos de enseñanza más clásicos planteados previamente, que intentan despojar al acto educativo de su dimensión socio-política.

Por otra parte, y en línea con lo anteriormente planteado, el docente entrevistado menciona como una forma de incorporar la perspectiva de género el lugar que comenzó a darle a la dimensión vincular con los estudiantes. En este sentido, cita como prácticas la generación de un encuadre claro, poniendo el foco en la comodidad del estudiantado en el aula por ejemplo consultando el nombre y/o pronombre con el

cual desean ser llamados<sup>40</sup>, dando espacio para dialogar de lo que ocurre en clase o dejando siempre las puertas abiertas, como un símbolo de transparencia y libre circulación dentro y fuera del aula. Esta práctica podría ser pensada desde la dimensión áulica planteada en las encuestas, que incluye las prácticas que abordan la perspectiva de género por fuera de los contenidos de la asignatura. Estas prácticas presentan un grado menor de institucionalización -ya que no se encuentran explicitadas en programas ni reglamentos- y se relacionan de manera más directa con el currículum oculto.

Estas prácticas aquí mencionadas agregan una dimensión relacionada con la ruptura del docente como el lugar de autoridad y omnipotencia. Las personas entrevistadas mencionan que parte de su decisión de incorporar la perspectiva de género, en sus múltiples formas, se relaciona con la reflexión sobre la propia práctica, tanto a lo largo de su formación como una vez en el aula. Los recorridos personales de militancia, vinculares, formativos y el momento socio-histórico que atraviesan los sujetos impacta en su manera de abordar la enseñanza artística. En este sentido, las personas entrevistadas se ubican en un lugar de constante formación y mencionan a los estudiantes como parte de un proceso de aprendizaje mutuo.

“Yo creo que se dio por el contexto<sup>41</sup>. Y uno tiene que estar abierto a los contextos y estar abierto justamente a lo que está sucediendo en las calles y lo que está sucediendo en el aula [...] . O cuando uno es estudiante viste que va diciendo qué clase de docente quiere ser, qué clase de profesional, eh? Iba recolectando, ya iba recolectando como ciertas cuestiones que quería mostrar” (N, Agosto 2023)

Si bien en un primer momento la incorporación de la perspectiva de género tuvo su punta de lanza en la revisión de contenidos y ejemplos que incluyeran artistas y teóricas del arte mujeres, es posible ver cómo, a través del currículum oculto emergen otras prácticas, más sutiles, que rompen, por un lado, con los límites del aula -al tomar y trabajar las problemáticas sociales que traen los docentes y estudiantes al espacio- como

---

<sup>40</sup> En este punto se refiere a la Ley 26743 de identidad de género que plantea el respeto por la identidad de género y al ser tratada de acuerdo a la misma. A pesar de su existencia y obligatoriedad, no todos los docentes la seleccionaron como una práctica habitual en las encuestas realizadas en este trabajo.

<sup>41</sup> N del R: la persona entrevistada se refiere a la incorporación de la perspectiva de género.

también con la figura del docente apolítico y ahistórico, entendiéndose como sujetos con múltiples atravesamientos sociales, emocionales, motivacionales y políticos.

En línea con este planteo, se analizaron las **motivaciones (E4)** de las personas entrevistadas para la inclusión de la perspectiva de género. En este punto se mencionan dos grandes elementos: el contexto socio-histórico que les tocó atravesar personalmente y la demanda de los estudiantes. Esto se condice con los resultados hallados previamente en las encuestas, que posicionan como principal motivación las trayectorias personales (**M2**) y de formación de los docentes encuestados y, en segundo lugar, el diálogo y la demanda de los estudiantes (**M3**).

En cuanto al contexto socio-histórico todas las personas encuestadas coinciden en que los movimientos feministas, especialmente los surgidos en la década del 2010 como *Ni una menos* o *La marea verde*, han sido claves en su acercamiento personal con la perspectiva de género. Estas mismas movilizaciones también fueron mencionados en las encuestas docentes, donde la mayor parte de los encuestados las mencionaba como el puntapié inicial de su militancia feminista.

En este sentido, Barrancos (en Fernández Hasan, 2020) plantea que los movimientos surgidos en la década del '10 permitieron establecer un diálogo entre la academia, con sus tradiciones teóricas y metodológicas con la militancia, la defensa concreta de derechos en la calle que extendió los límites que hasta entonces venía teniendo el feminismo en nuestro país. Lo que se dió fué un intercambio, la academia aportó la densidad teórica suficiente para sostener la defensa del, por ejemplo, derecho al aborto legal, mientras que los grupos de mujeres - con especial foco en las pibas<sup>42</sup> - transformaron ese saber en estrategia política, comunicacional, estética.

Esto pudo verse en IUPA donde, impulsado por las movilizaciones del movimiento Ni Una Menos, un grupo de estudiantes denunció públicamente a un docente de la institución por acoso en el año 2016<sup>43</sup>. Esta denuncia desencadenó una

---

<sup>42</sup> Se suele utilizar la expresión “las pibas” para referirse al fenómeno de mujeres adolescentes y jóvenes que participaron de manera masiva en las movilizaciones por el derecho al aborto legal.

<sup>43</sup> Para más información:

<https://lasuperdigital.com.ar/2016/12/14/denuncian-a-conocido-docente-del-iupa-por-supuesto-acoso-de-alumnas/>

serie de movilizaciones y reclamos que culminaron tres años después con la implementación de un protocolo institucional para abordar situaciones de violencia de género en el ámbito universitario. Es posible observar el intercambio mutuo entre la militancia y la academia, donde las vivencias personales y colectivas, específicamente en situaciones de acoso o violencia, potencian la generación de herramientas teóricas y prácticas, como el protocolo, para su abordaje. En este sentido, una de las entrevistadas menciona que no es solo el atravesamiento personal por estos temas el que empuja a incorporar la perspectiva, sino que el mismo devino en un proceso de formación teórica que permitió entrelazar aquello que provenía del ámbito de la militancia con lo académico y laboral.

En segundo lugar, se menciona el papel que tiene el estudiantado a la hora de incorporar estas temáticas. Una de las entrevistadas menciona un momento clave en el trabajo de incorporar la perspectiva de género en el aula: “*Un día un estudiante me preguntó ¿y las mujeres? Entonces yo le dije Ah, claro, claro, sí, ¿dónde están?*” (L., Abril 2023). En este sentido, retorna la figura política de la juventud previamente mencionada, como un elemento central en la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito educativo universitario.

En este punto, es interesante destacar cómo la incorporación de las mujeres en el relato de la historia del arte (D1.3) parece ser un puntapié inicial para pensar la perspectiva de género en el aula. Como se ha mencionado previamente, la historia del arte es una historia de los artistas hombres y europeos, donde se ha invisibilizado históricamente los aportes y producciones de las artistas mujeres. En esta línea, todas las personas entrevistadas mencionan que el primer trabajo que realizaron fue la revisión de sus contenidos desde esta mirada, analizando la cantidad de artistas varones y mujeres referentes, las y los autores de los textos, entre otros.

Vazquez Laba y Perez Tort (2021) plantean que la entrada del feminismo en los distintos espacios requiere de una *punta de lanza*, una temática emergente que permite traer los temas de la agenda feminista a la academia como fue, en la década de '10, la violencia de género<sup>44</sup>. En este sentido, la visibilización de las mujeres en la historia

---

<sup>44</sup> Ejemplo de esto es la incorporación de los protocolos de género contra las violencias en el ámbito universitario, a partir del 2015.

parece ser una puerta de entrada que permitió comenzar a pensar la perspectiva de género en esta institución. Los docentes entrevistados relatan cómo, a partir de esta revisión, comenzaron a ampliar su mirada sobre la historia del arte y que intentan, todas las veces que les es posible, agregar ejemplos de mujeres artistas para trabajar los distintos conceptos en el aula.

Sin embargo, tal y como se ha visto expresado en las encuestas, la incorporación de la perspectiva de género encuentra sus limitantes (**L**), especialmente en términos de currículum expreso. En esta línea, y para finalizar este apartado, se analizarán las limitaciones (**E5**) mencionadas por las personas entrevistadas a la hora de incluir la perspectiva de género, tanto en el aula como a nivel institucional, desde una visión transversal. En este sentido, es posible pensar dos grandes dimensiones: las limitaciones personales o internas y las limitaciones institucionales o externas.

En la primera dimensión las personas entrevistadas mencionan *la falta de formación* como un elemento central para pensar las limitaciones, algo que también aparece en las encuestas realizadas y que suele mencionarse a lo largo de la bibliografía sobre la temática. Esto amerita una profundización sobre a que refiere hablar de falta de formación.

Ciertamente, las personas entrevistadas reconocen que existen instancias y espacios de formación, pero el universo de la perspectiva de género aparece como algo tan amplio y con múltiples aristas que generan la sensación constante de que “aún faltan cosas por saber”. Como se ha mencionado previamente, si bien hay registro de algunas formaciones esporádicas en Ley Micaela que se han brindado en instituciones de la zona - como las universidades vecinas de Río Negro (UNRN), del Comahue (UNCOMA) o el sindicato docente Unter - las mismas no tienen un carácter sistemático y permanente, y podrían explicar parte de esa falta de formación que reportan los docentes<sup>45</sup>.

En IUPA solo se ha realizado a la fecha una única formación en Ley Micaela, gracias a fondos externos a la universidad, la cual estuvo dirigida únicamente a autoridades. Estos datos respaldan la sensación de falta de espacios de formación de

---

<sup>45</sup> En este sentido, las últimas formaciones que aparecen en las páginas web de las tres instituciones son del año 2020, en formato virtual y con un máximo de 3 encuentros.

manera concreta, entendiendo que si bien pueden existir otros espacios - virtuales o informales - no todos los docentes se encuentran inmersos o conocen de su existencia. Por otra parte, y como también se ha mencionado previamente, la situación de precarización laboral del IUPA hace que muchos docentes enfrenten mayores dificultades a la hora de pensar en profundizar una formación.

Sin embargo, resulta interesante observar que la sensación de falta de formación se manifiesta incluso en las docentes que han seguido caminos de militancia y formación. En este sentido, una de las personas entrevistadas menciona que incorporar la perspectiva de género es un trabajo constante, que muchas veces genera incomodidades o falta de naturalidad y fluidez que hace que se abandone la tarea.

“Al principio hice mucho esfuerzo por hablar con la E y generar un espacio de contención donde todos se sientan involucrados. Pero después me di cuenta que en mi, en mi enunciación era algo forzado, que todo el tiempo lo estaba pensando y metía la pata. Entonces opté por no usarlo más y a veces decir todas, a veces decir todos.” (L, Abril 2023)

Puede verse como la incorporación de una práctica con perspectiva de género, como el uso de lenguaje inclusivo (**D2.1**), al no ser profundizada genera incomodidades que pueden llevar a abandonarla. En este sentido, la institución juega un rol fundamental ya que existen normativas<sup>46</sup> que podrían apoyar a los docentes en sus tareas y sin embargo no son difundidas ni refrendadas con resoluciones específicas para la universidad.

La segunda dimensión planteada para pensar las limitaciones es la dimensión externa o institucional. Las personas entrevistadas mencionan que la línea institucional respecto a la perspectiva de género es difusa. Por un lado, la institución muestra muchas libertades a la hora de impartir el conocimiento, lo cual a veces es un elemento que facilita incluir ciertos temas pero, a la vez, no genera ningún tipo de compromiso con la

---

<sup>46</sup> Como la ya mencionada Ley 26.743 de identidad de género. También muchas universidades de la región cuentan con manuales o resoluciones propias que tratan la comunicación no sexista dentro de la universidad.

tarea. En este sentido, las personas entrevistadas mencionan que no existe un lineamiento institucional general ni se mencionan las leyes o resoluciones que vinculan la tarea educativa con la inclusión de la perspectiva de género<sup>47</sup>.

“La verdad no, nunca hubo una bajada de línea. Ni fu, ni fa, porque igual tampoco nunca me han censurado nada.” (N., Agosto 2023)

Esta sensación generalizada de que no existe un lineamiento claro sobre la incorporación de la perspectiva de género se relaciona, en gran parte, con el proceso de normalización que atraviesa el IUPA. Este contexto pareciera dejar a la institución en una especie de vacío normativo respecto a la obligatoriedad de ciertas leyes. Los rectores que han pasado por IUPA al tener por función principal normalizar la institución, no han generado políticas a largo plazo que permitan sostener la perspectiva de género en la misma<sup>48</sup>.

Esto deja a libertad de cada docente la incorporación o no de la perspectiva a sus prácticas educativas, desde la revisión o no de bibliografías y actualización de contenidos en el curriculum expreso como la elección del uso o no de lenguaje inclusivo o la selección de ejemplos para trabajar en el aula, entre otras prácticas mencionadas en el curriculum oculto.

A lo ya mencionado se le suma la tradición institucional descrita en el IUPA, que mantiene todavía vigente modelos educativos clásicos centrados en la transmisión técnica como un acto ahistórico, apolítico y descarnado. Sin embargo, como se ha visto a lo largo del presente trabajo y, como plantea Morgade (2011) toda educación es sexual. Los estudiantes y docentes se encuentran atravesados por contextos, ideales y militancias que llevan al espacio áulico y tensionan los modos de enseñanza en artes dominantes.

---

<sup>47</sup> Por mencionar algunas de las leyes aquí ya citadas: Ley Micaela de formación obligatoria y continua, Ley de identidad de género y la sanción por resolución del programa de género que implica un eje promotor-preventivo cuyo objetivo es la sensibilización y formación de toda la comunidad educativa en IUPA,

<sup>48</sup> Salvo contadas excepciones como la vigencia del protocolo de género que, como se ha mencionado previamente, no cuenta con espacio físico y el mínimo de personal para su funcionamiento en la atención de denuncias.

El presente apartado profundizó respecto de las prácticas que utilizan los docentes a la hora de incorporar la perspectiva de género, así como motivaciones y limitantes para la misma. Las personas entrevistadas mencionan como principal tarea la revisión de textos, bibliografías, ejemplos y referentes utilizados en clase. Las motivaciones para esto se vinculan especialmente con la coyuntura socio-política y las demandas del estudiantado.

Por otra parte, la falta de formación sigue apareciendo como una limitación central en la incorporación de la perspectiva de género. Sin embargo, al profundizar en las entrevistas se deja entrever que este elemento se relaciona con un proceso de interiorización en la temática, que al ser tan vasta, genera ciertas inseguridades en su aplicación. Además, el papel de la institución en este proceso no es claro, y por lo tanto deja la incorporación o no de la perspectiva a libertad de cada docente.

## 8. Conclusiones.

El desarrollo de la presente investigación ha permitido analizar las formas y devenires que toma la inclusión de la perspectiva de género en el curriculum de la enseñanza en artes, tomando como unidad de análisis el Profesorado de Artes Visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes. Este análisis se lleva a cabo a través de una perspectiva crítica de los estudios curriculares (Larregle, 2018; Morgade, 2011), que entienden la enseñanza como espacios donde conviven, negocian y/o disputan distintas formas de entender a la educación y, en este caso, el arte.

En primer lugar, los hallazgos presentados muestran, a través de datos concretos, cómo la representación del genio-artista conceptualizada por Pollock en 1989 sigue presente en el ámbito artístico de hoy. Gran parte del curriculum expreso tiene una escasa presencia de conceptos, materiales o bibliografías escritas por mujeres o que abordan el fenómeno artístico desde la perspectiva de género. Esta omisión contribuye a sostener una visión sesgada del conocimiento que excluye las voces y experiencias de mujeres y disidencias.

La ausencia de representaciones alternativas en la formación docente artística contribuye a perpetuar una división sexual del trabajo en el ámbito del arte, en la que los hombres predominan en espacios de creación, mientras que las mujeres se concentran en ámbitos pedagógicos. Este fenómeno se ilustra en el análisis del plantel docente: asignaturas como Escultura o Dibujo presentan una limitada representación de mujeres, tanto en las bibliografías utilizadas como entre los docentes responsables. Por el contrario, en materias pedagógicas, las bibliografías y los equipos docentes son mayoritariamente femeninos. Este patrón es consistente con los hallazgos de Giunta (2018), quien sostiene que históricamente las artistas mujeres han sido excluidas de las exposiciones y salones reconocidos, ocupando espacios como la docencia para subsistir en el mundo del arte.

El estereotipo del "genio-artista" no solo impacta en los espacios de práctica artística, sino que también construye una visión del arte como un "don divino", desprovisto de reflexividad. La falta de bibliografía en general en las asignaturas prácticas es un claro reflejo de esta perspectiva, como si el hacer no requiriese de un sustento teórico que permita pensar sobre el mismo. El arte, al construir narrativas y

maneras de habitar el mundo, requiere no sólo de saberes técnicos, sino también de un ejercicio crítico que dialogue con la sociedad.

En este sentido, la perspectiva de género no solo busca reparar la exclusión de mujeres en los espacios de creación, sino también fomentar un hacer artístico reflexivo que potencie el carácter transformador del arte. Como afirma Larregle (2018), la educación artística sólo puede convertirse en un espacio crítico si se cuestionan las estructuras existentes mediante modelos pedagógicos que trascienden enfoques técnicos y promuevan una comprensión integral del contexto social y cultural del arte.

Sin embargo, si bien la perspectiva de género aún no parece impactar sobre el currículum expreso, uno de los aspectos más importantes de este estudio es el papel central del currículum oculto en las políticas de conciencia de género. Son las prácticas cotidianas en el aula que realizan los docentes, motivados por sus militancias y vivencias personales, reivindicando la dimensión política de la docencia. Son esas *pequeñas revanchas* (Reguillo, 2000), espacios donde los sujetos reafirman su agencia y erosionan lentamente lo establecido. Allí donde un docente decide incluir una artista mujer como ejemplo para su clase, donde se integra en el proceso de creación la reflexión sobre ese hacer, donde una docente disputa los espacios masculinizados del uso de la fuerza. Ejemplos de una incorporación progresiva de la perspectiva de género, sostenida por la militancia y convicción docente que, pese a las limitaciones institucionales, busca transformar el espacio educativo en uno más inclusivo.

Este reconocimiento sobre el sexismo en el mundo del arte es el primer paso para comenzar a trabajar en la inclusión de la perspectiva de género. El contexto socio-histórico, los intercambios propios del ámbito universitario y las historias personales y de militancia fracturan la idea clásica del docente neutral y despolitizado, permitiendo generar cambios - a veces lentos y otras rápidos, a veces desorganizados y otras sistematizados- en las instituciones educativas de nivel superior.

El presente trabajo pretendió ser el puntapié inicial para sistematizar esas prácticas docentes que incluyen la perspectiva de género en artes, a los fines de potenciar esos espacios de cambios que están sucediendo pero que quizás quedan ocultos a la mirada institucional.

Siguiendo esta línea, queda planteado el interrogante por la continuación -o no- de los procesos de institucionalización de la perspectiva de género, pensando el currículum oculto como un posible paso previo, que permite ir incluyendo contenidos, a través de ejemplos, recursos visuales o textos trabajados en clase que luego serán formalizadas en el programa de la asignatura. Estos procesos son un quehacer reflexivo en sí mismos, y por lo tanto contribuyen a la desarticulación del estereotipo del genio-artista y su práctica técnica irreflexiva. Debido a la situación institucional de normalización en IUPA, esta podría ser una línea de análisis a futuro, a medida que se logren las estructuras de cátedra y los equipos docentes comiencen a trabajar en conjunto en el armado de planes.

Por otra parte, la presente tesis ha limitado su campo de análisis al ámbito de las artes visuales, sin embargo, IUPA cuenta con propuestas en todos los lenguajes artísticos. Una línea de investigación a futuro implicaría analizar la permeabilidad de la perspectiva de género en otros departamentos, así como las formas que va tomando el mito del genio artista en lenguajes con otras tradiciones, como la música, el teatro o la danza.

A modo de cierre, esta tesis no sólo documenta el estado actual de los planes de estudio, sino que subraya la necesidad de generar espacios de reflexión y actualización permanentes en la institución. La apertura de estos caminos de análisis invita a repensar el rol del docente y la institución en la construcción de saberes críticos, proyectando un modelo de universidad en el que la perspectiva de género no solo se integre de manera explícita en los programas, sino que también se conceptualice como un pilar fundamental en la formación de artistas y educadores del arte.

## 9. Bibliografía

- Abbate, F. (2018); Procesos de subjetivación feminista en las movilizaciones #NiUnaMenos en Argentina. *Letras Femeninas*; 43; 2; (11); 147-158
- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art thinking*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Arijón, T. (2021). *La mujer pintada*. España: Lumen.
- Amorós, C. (1994). Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de “lo masculino” y “lo femenino”. *Feminismo, igualdad y diferencia*, 23-52.
- Baez, J. (2020). ESI ¿con todas las letras? Un recorrido por los planes de estudio de la formación de profesores/as de Letras en la ciudad de Buenos Aires. *Exlibris*, (9), 144-155.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. España: Ediciones Akal.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Belinche, D., & Ciafardo, M. (2006). Los estereotipos en el arte: un problema de la educación artística. En *II Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (La Plata)*.
- Billorou, M. J. (2016). Mujeres que enseñan no solo en las aulas: docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX. *Historia de la educación-anuario*, 17(2), 0-0.
- Bloj, C (2021). [Hipertexto]. “Taller Tesis I”. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP)
- Bracchi, C., & Quiroga, A. (2019). ¿docentes artistas o artistas docentes?. *Arte e Investigación*.
- Buquet Corleto, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 211-225.

- Cadena Vargas, M. R. (2012). *El taller de anatomía artística, un espacio en disputa* [Tesis de Maestría] Quito, Ecuador: Flacso Ecuador.
- Castañer, R., Cebrián, I. Y Perinat, M. (1997). *El arte y la mujer en las primeras vanguardias*. España: Facultad de Bellas Artes, Universidad Politécnica de Valencia.
- Castellanos, R. (1972) La Participación de La Mujer En La Educación Formal. *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias Humanas* 8, 2 (44) 4–10.
- Charmaz, K. (2014). *Construyendo teoría fundamentada*. Londres: Publicaciones SAGE Ltd.
- Ciriza, A. (2017). Militancia y academia: una genealogía fronteriza. Estudios feministas, de género y mujeres en Mendoza. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 1(1).
- Conway, J. K., Bourque, S. C., & Scott, J. W. (1987). Introduction: The concept of gender. *Daedalus*, 116 (4), 21-30.
- Creswell, J. W. (2013). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 5ta edición.
- De Beauvoir, S. (1949). Woman as other. *Social theory*, 337-339.
- DiPietro, PJ y Wayar, M. (2021). [Hipertexto]. “Género, TransGénero, y PostGénero en las Políticas del Cuerpo y las Disidencias en las Américas Latinas”. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP).
- Dussel, I. (2010). Teoría pedagógica, historia y política en la lectura del pasado: 20 años de Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. *Historia de la educación-anuario*, 11, 0-0.
- Echeverri, S. A. M. (2012). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. *Uni-pluriversidad*, 12(2), 80-90.

- Efland, A. (2004). The arts and the creation of mind: Eisner's contributions to the arts in education. *Journal of Aesthetic Education*, 38(4), 71-80.
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El cotidiano*, (184), 7-12.
- Fausto-Sterling, A. (2006). Cuerpos sexuados. *La política de género y la construcción de la sexualidad, I*.
- Fernández Hasan, V. (2020). Activismo y academia: la conversación feminista. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 22(1), 1-13.
- Giunta, A. (2018). *Feminismo y arte latinoamericano: Historias de artistas que emanciparon el cuerpo*. Siglo XXI Editores.
- González, A. G., & Davidson, M. (2022). Alianzas salvajes: Hacia un animalismo decolonial, transfeminista y anticapacitista. *Desbordes*, 13(1), 11-54.
- Guber, Rosana. (2001) *La etnografía. Método campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Haraway, D. J. (1994). A game of cat's cradle: Science studies, feminist theory, cultural studies. *Configurations*, 2(1), 59-71.
- Heritier, E., & Hormaeche, L. D. (2018). La formación docente en torno a la ESI en las prácticas de enseñanza (La Pampa, Argentina). *Revista Estudios en Educación*, 1(1), 29-42.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mcgraw-Hill / Interamericana Editores.
- Huber, B. W. (1987). What Does Feminism Have to Offer DBAE? on to What if Little Red Riding Hood Puts Aside Hen Crayons to Deliver Groceries for Hen Mother?. *Art Education*, 40(3), 36-41.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2018) *Boletín de Estadísticas de Género*. Argentina: Secretaría de Desarrollo Social. Recuperado de: <https://bit.ly/2AZvsea>

- Larregle, M. E. (2018). Enseñar arte desde la universidad. *Trayectorias universitarias*, 4.
- López-Cao, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. *Arte, individuo y sociedad*, (1), 145-171.
- Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227.
- Maffía, D. (1998). Género y ciencia en Argentina. *Mujeres en los 90*, 29-40.
- Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 12(28), 63-98.
- Marchetti, M (2022) Género y Educación Superior: de discursos y representaciones en la Formación Docente Inicial en el centro de la Provincia de Buenos Aires (2015-2021). [Tesis de maestría]. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina. Repositorio FLACSO.
- Masdéu-Bernat, M. (2020). *Educando en igualdad de género a través del arte contemporáneo. Diseño de una propuesta didáctica para la materia de Dibujo Artístico de 2º de Bachillerato* [Tesis de Maestría]. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Mead, M. (1973). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Laia SA.
- Ministerio de educación de la Nación Argentina (2014). *Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Montbrun, A. (2010). Notas para una revisión crítica del concepto de “poder”. *Polis. Revista Latinoamericana*, (25).

- Mora Rodríguez, M. C. (2017). *Androcentrismo en la Historia del Arte en el área de educación cultural y artística en los y las estudiantes de educación básica superior de la Unidad Educativa Pichincha* [Tesis de Maestría] Quito: UCE.
- Morgade, G., Bellucci, M., Cucuzza, R., Barrancos, D., Crespí, G., & Yannoulas, S. C. (1997). *Mujeres en la educación: género y docencia en Argentina, 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Morgade, G. (2001). Tecnologías de género y carrera profesional docente: desafíos de las mujeres en un sistema educativo" Feminizador". *Nómadas (Col)*, (14), 82-88.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La cruzjía.
- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 49-62.
- Nancy, J. L., Pérez López, C., & Álvaro, D. (2014). *El arte hoy*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Nicolás, Gemma (2009). *Debates en epistemología feminista: del empiricismo y el standpoint a las críticas postmodernas sobre el sujeto y el punto de vista*. Barcelona: Anthropos.
- Nochlin, L. (1989). Why are there no great women artists?. In *Aesthetics* (pp. 46-51). Routledge.
- Pechin, J. E. (2017). Entre lo queer y lo cuir: arte, política y críticas pedagógicas en Argentina. *Interalia*; 7.
- Picco, S., Lachalde, M. L., & Lupano, N. S. (2012). Ficha de cátedra: Tipos de curriculum: sistematización de algunos conceptos clave.
- Pintus, A. M. B. (2012). *Género y educación formal: representaciones de género en la formación docente inicial*. [Tesis de Maestría]. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.

- Pollock, G. & Parker, R. (1981). *Old mistresses: Women, art and ideology*. Bloomsbury Publishing.
- Pollock, G. (2023). *Visión y diferencia: feminismo, feminidad e historias del arte*. Buenos Aires: Fiordo Editorial. (Original publicado en 1988)
- Prince Torres, C. (2021). Perspectiva de género en el currículo oculto: catalizador de la visibilización femenina . *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14(Especial), 5–19.
- Punzino, A. & Paz, M. (2022). Maestras y “seños”: ¿educar es solo un trabajo de mujeres?. *FiloNews*.
- Rebollar Sánchez, E. M. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas*. [Tesis de doctorado] Universitat Autònoma de Barcelona.
- Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, 24, 77.
- Rodríguez Pérez, A. (2005). *Contenidos escolares y género*. España: Ediciones Universidad de Salamanca
- Rovetto F. & Fabri L. (2020) *Ley Micaela en el sistema universitario nacional: propuesta pedagógica para la formación y sensibilización en género y sexualidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: RUGE-CIN. Recuperado de: <http://ruge.cin.edu.ar/ley-micaela/cuadernillos-ley-micaela>
- Rocha, M. (2019). *Mujeres y currículum en la formación universitaria: acerca del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata (1993-2017)* [Tesis de Maestría] Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Sacristán, G. (1995). Diversos y también desiguales.¿ Qué hacer en educación. *KIKIRIKI. Revista del Movimiento cooperativo Escuela Popular*, 38, 18-25.
- Sautu, R. (2006). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere Ediciones.

- Severino, M & Dapello, V (2019). Diálogos entre feminismos y educación a propósito de la ESI en Argentina. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación* 4: 1-15.
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata
- Tadeu da Silva, T. (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum. *Brasil: Belo Horizonte*.
- Tenti Fanfani, E., & Gómez Campo, V. (1990). *Universidad y profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Torlucci, S. D., Vazquez Laba, V. P., & Pérez Tort, M. (2019). La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades. *Revista científica de la Red de Carreras de Comunicación Social*. 9 (11) 1-9.
- Torres, A. S. (2020). *Estereotipos y cambios sociales en las danzas folklóricas: un estudio de caso* [Tesis de Maestría] Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Vazquez Laba, V. P., & Pérez Tort, M. (2020). La “Segunda Gran Reforma” del sistema universitario: proceso de transformación desde la praxis feminista. *Unidad Sociológica*, 5, 16.
- Verea, C. P. (2016). Veinte años de pensar el género. *Debate feminista*, 52, 34-49.
- Wagner, Robert (1997) *Sociología de la modernidad*. Libertad y disciplina. Editorial Herder, Barcelona. España.
- Wainerman, C. H. (1979). Educación, familia y participación económica femenina en la Argentina. *Desarrollo Económico*, 18(72), 511–537.
- Welti, M. E. (2016). *Las historias de la educación artística y la escolarización de las artes plásticas: aproximación a un estado de la cuestión*. Conferencia del 1º Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística, Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

Wikberg, S. (2013). Art education—mostly for girls? A gender perspective on the Art subject in Swedish compulsory school. *Education Inquiry*, 4(3).