



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**DISCURSOS DOCENTES ACERCA DE LA DESIGUALDAD DE
GÉNERO Y EL SEXISMO EN EL INSTITUTO PROFESIONAL
ARCOS**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Trabajo Social
Nombre: Cinthya Aída Jara Riquelme**

**Directora: Lelya Troncoso Pérez
Comisión examinadora: (por determinar)**

Santiago de Chile, 2020

RESUMEN

Autora: Cinthya Aída Jara Riquelme.

Profesora guía: Lelya Troncoso Pérez.

Grado académico: Magíster en Trabajo Social.

Título tesis: Discursos docentes acerca de la desigualdad de género y el sexismo en el instituto profesional arcos.

Resumen: La movilización feminista estudiantil del Instituto Profesional Arcos en mayo del 2018, como en el resto de los espacios educativos en Chile, instaló con fuerza en el debate público la demanda por una educación no sexista. Esto en virtud de una problemática latente en la reproducción social y cultural de la educación: sexismo y desigualdad de género. El presente estudio tiene como propósito analizar los discursos docentes acerca de la desigualdad de género y sexismo tanto interna como externamente al Instituto Profesional Arcos. Se trata de una investigación cualitativa de carácter exploratorio y descriptivo, cuya recolección y análisis de datos permitirá comprender los discursos docentes respecto de cómo se expresa la desigualdad de género y el sexismo en la educación impartida en I. P. Arcos, y a su vez, describir la forma en que se manifiesta en la experiencia laboral y el impacto desencadenado por la movilización estudiantil.

Fecha de graduación: (por determinar).

Contacto: cinthyajara.r@gmail.com.

Palabras claves: género – educación - desigualdad - sexismo – docentes.

*A las mujeres que me han acompañado y acompañan
en la revuelta de esta vida*

*A sus generosas conversaciones hiladas en amor y rebeldía
los aprendizajes colectivos y
la palabra justa*

Cuando nos sostenemos

*y organizamos las ideas
la acción colectiva de tomarnos las calles
las murallas
las escuelas
las universidades
los trabajos
la casa
la toma de conciencia*

*Protestar con la cacerola
denunciar que el estado patriarcal NO nos protege
nos mata y violenta por ser mujeres*

*A nuestras convicciones por contrarrestar el racismo, la violencia, la pobreza
destruir el antiguo mundo
y construir otro radicalmente distinto
coherente con la vida
que ponga en el centro los cuidados*

*A nuestras economías y estrategias de resistencia
Levantar un fondo solidario de emergencia
la olla común
activar las redes de apoyo
abortar con las amigas
solidarizar los saberes
avanzar hacia una pedagogía feminista*

*Acompañarnos
Reflexionar
Movilizarnos*

*Escucharnos y pensarnos en manada
con la sonrisa cómplice
la alerta feminista
la rabia enraizada en la historia de los pueblos oprimidos
frente al deseo de liberarnos
en tiempos pandémicos
y de este sistema de muerte*

Agradezco al Instituto Profesional Arcos por permitirme contribuir en el primer estudio diagnóstico sobre desigualdad de género de la institución el año 2018, y que abrió paso a la presente investigación. Particularmente agradezco la confianza de profesoras y profesores que generosamente aportaron sus experiencias y reflexiones pedagógicas, para comprender la compleja articulación entre sexismo y desigualdad de género en la educación técnico profesional, un desafío aún inconcluso que está por hacerse. A las y los estudiantes que participaron activamente de la movilización estudiantil feminista, por comprometerse con las transformaciones urgentes que como sociedad requerimos: erradicar todo orden sexista de la educación y la escuela de la vida.

ÍNDICE

I.	Introducción.....	1
II.	Antecedentes de la investigación.....	8
	a. Desigualdad de género en educación superior técnica profesional en América Latina.....	8
	b. Desigualdad de género en educación superior técnica profesional en Chile.....	11
	c. Los aportes de los movimientos feministas y la organización estudiantil en el campo de la educación y la inclusión de la perspectiva de género en Chile.....	15
	d. La movilización estudiantil feministas: el caso del Instituto Profesional Arcos.....	21
III.	Referentes teóricos y definiciones operativas.....	26
	a. Fundamentos para una pedagogía crítica y feminista.....	26
	b. Exclusión, equidad e inclusión: crítica feminista a la desigualdad de género en la educación.....	32
	c. Educación no sexista.....	37
IV.	Pregunta y objetivos de investigación.....	39
V.	Metodología de investigación.....	40
	a. Tipo de investigación.....	40
	b. Técnicas de producción de información.....	41
	c. Muestra.....	42
VI.	Relevancia y justificación del problema.....	43
VII.	Resultado análisis de contenido.....	45
	A. Sexismo en la educación.....	46
	a. Percepción de sexismo.....	46
	b. Juicios sexistas.....	53
	c. Referentes para la formación.....	56
	d. Necesidad de formación docente.....	58
	B. Desigualdad de género.....	62
	a. Un tema histórico.....	62
	b. Desigualdad género que ocurre en el contexto laboral.....	67
	c. Experiencia de machismo en el contexto laboral.....	72
	d. El Acontecer de la movilización estudiantil feminista.....	75
	C. El habla docente.....	79
	a. Sentido de la docencia y práctica pedagógica.....	79
	b. Percepción docente sobre las y los estudiantes.....	86
	c. Rol docente en la formación profesional.....	89
VIII.	Conclusiones.....	93
	Bibliografía.....	99

I. INTRODUCCIÓN

Los movimientos feministas en Chile han impactado con particular fuerza el ámbito educacional en los últimos años. La aparición de la demanda por una educación no sexista se remite a las discusiones sostenidas en el “Primer Congreso Nacional por una Educación No Sexista” en el año 2014, que luego fue incorporado al documento “Bases para un Sistema Nacional de Educación Pública” propuesto por la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) el mismo año. Si bien este hito programático favoreció a visibilizar experiencias de sexismo que ocurrían en el espacio educativo, el giro no fue sistemático ni sostenido en el tiempo hasta la irrupción del Movimiento Estudiantil Feminista de mayo del 2018 (Follegati, 2018). Esta investigación cualitativa pretende explorar y describir los discursos docentes en torno a la desigualdad de género y el sexismo, tanto interna como externamente al Instituto Profesional Arcos. Se trata de un estudio caso que pretende visibilizar y comprender cómo se manifiestan prácticas y discurso sexistas impartidas en la educación técnico profesional vinculada al campo de las artes y las comunicaciones, donde actualmente me desempeño como Trabajadora Social encargada de la Unidad de Género y Diversidad a partir de marzo del año 2019.

Los debates feministas han puesto en boga la necesidad de reflexionar acerca de los discursos y prácticas sexistas que se encuentran presente de modo estructural y transversal en el sistema educativo. Entre ellos, la reproducción de diferencias y estereotipos de género en el currículum explícito y/u oculto, la masculinización y/o feminización de carreras técnicos profesionales y profesionales que generan segregación horizontal y las experiencias de acoso sexual y/o abuso de poder (Follegati, 2018).

Los organismos internacionales han promovido tratados que garanticen la igualdad de condiciones en los procesos de formación de mujeres y hombres, resultando ser impostergable para los Estados adscribir a ellos. La Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, por ejemplo, soslaya en el artículo N° 10, una serie de medidas tendientes a garantizar igualdad de condiciones

en el acceso a los planes de estudios, eliminar cualquier concepto estereotipado de los roles tradicionalmente asignado a mujeres y hombres durante el proceso de formación, la promoción de igualdad de oportunidades a becas y beneficios educativos, establecer medidas para la reducción de las tasas de deserción escolar en razón de género, entre otras (CEDAW, 1979). Asimismo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas han tenido como propósito acceso igualitario en la educación técnico profesional, eliminar disparidad de género en la educación, promover la igualdad y diferencias de género en los entornos de aprendizaje (Naciones Unidas, 2020). En el mismo tenor, la Cuarta Conferencia Mundial Sobre la Mujer, consigna la educación como un derecho humano y un instrumento indispensable para construir relaciones igualitarias entre mujeres y hombres. Por tanto, vislumbra la importancia de fortalecer en los espacios educacionales las potencialidades de las y los estudiantes para el desarrollo de la libertad de pensamiento, resguardando medidas que eliminen la discriminación en la educación en “todos los niveles por motivos de género, raza, idioma, religión, origen nacional, edad o discapacidad, o cualquier otra forma de discriminación y, según proceda, considerar la posibilidad de establecer procedimientos para dar curso a las reclamaciones” (Naciones Unidas, 1995).

Si bien el interés de la comunidad internacional es asegurar la incorporación de la población al sistema educacional, entendiéndolo como un derecho esencial para potenciar habilidades, aprendizajes y socialización de sus integrantes, los esfuerzos orientados a cuantificar y profundizar acciones que permitan incrementar las tasas de alfabetización, obligatoriedad de la escolaridad, así como aumentar la matrícula total en la educación superior. En ese sentido, los últimos 40 años, se evidencia una fluctuación importante “desde 32 millones de estudiantes en 1970 a 165 millones en 2009, un aumento de alrededor del 500 por ciento” (UNESCO, 2012).

Del mismo modo, América Latina y el Caribe ha centrado su preocupación durante los últimos 40 años por erradicar la desigualdad de género y discriminación hacia mujeres y niñas, instaurando una Agenda Regional de Género como resultado de la voluntad política de los Estado miembros de la CEPAL y la activa contribución de

los movimientos feministas. El compromiso político que enmarca la Estrategia de Montevideo, busca fortalecer por medio de 10 ejes la implementación de una agenda que propone políticas públicas multidimensionales e integrales, para garantizar derechos humanos con enfoque de género, asumiendo de manera crítica lecciones aprendidas y asuntos pendientes de la institucionalización del género en las estructuras de los Estados. El éxito de ésta se encuentra en la activa participación de la sociedad civil en su amplia y compleja diversidad, reconociendo especialmente (CEPAL, 2017) como también el ámbito académico, sindicatos, sector privado y empresarial.

Sin embargo, pese al incremento significativo de la matrícula femenina en relación a la masculina, y el compromiso de los Estados por promover el acceso de mujeres a planes educativos, las medidas no resultan del todo suficiente para resolver el problema de la desigualdad de género en la educación, pues la apertura hacia una reflexión sobre el rol que cumplen las instituciones educativas para la transformación social y la justicia de género parece estar aún inconclusa.

En el marco nacional, la activa participación de los movimientos feministas ha propiciado mejoras sustantivas en las condiciones de vida de las mujeres. Propulsoras como Isabel Lebrun de Pinochet y Antonia Tarragó, marcaron el puntapié inicial que abriría las puertas de la universidad a las mujeres chilenas – institución por antonomasia pensada por y para hombres- con la presentación de una solicitud al Consejo Universitario en 1872, para que estudiantes pudieran optar a grados universitarios. Posteriormente, en 1877 se promulgó el Decreto Amunátegui que declaraba, *“las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, contar que ellas se sometan para ello a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres”* (Amunátegui, 1877). Una vez alcanzado el derecho de ingresar a la universidad y estudiar una profesión, transcurrieron 10 años para que la primera mujer en Chile y Latinoamérica, obtuviera el título de Doctora en Medicina y Cirugía. Lo anterior, destaca un hito que adquiere sentido y significado para la participación de las mujeres en el ámbito de la educación, el cual permite hoy la articulación e incidencia pública del movimiento

estudiantil feminista para erradicar el sexismo y la violencia de género en los espacios educativos.

La articulación transversal de la demanda por una Educación No Sexista en Chile, no es posible comprenderla sin antes situar en clave histórica los procesos acaecidos los últimos 30 años; como fue la desarticulación del movimiento feminista con la institucionalización del género en el Estado y la tensión respecto de la autonomía del mismo a principio de los años 90'; el impacto de los gobiernos de la Concertación en materia educativa y la homogeneización del campo feminista; la proliferación de organizaciones de la disidencia sexual LGBTIQ+¹ y feministas en los espacios educativos, la Revolución Pingüina, la conformación de secretaría de Género y Sexualidades en universidades y el primer Congreso Nacional por Educación No Sexista y la masividad de la movilización estudiantil del 2011, son la antesala de la organización estudiantil feminista.

En vista de lo anterior, “la profundización y reflexión en relación al sexismo en la educación corresponde a un ejercicio posicionado e instalado por las estudiantes. Esta característica es clave para comprender el movimiento, pues no solo corresponde a un hastío, sino que también a una propuesta” (Follegati, 2018, pág. 283). La problemática esboza la fragmentación de los vínculos sociales que dejó la herencia dictatorial y, por otro, la instalación de un modelo económico, social y político que desencadenó una crisis de proporciones en el sistema educacional que aún parece continuar en desarrollo.

A su vez, centrar el análisis de la desigualdad de género en la educación superior técnico profesional invita a mirar con mayor perspicacia la problemática, puesto que, si bien el acceso a la educación ha sido significativo en los últimos cinco años, a partir de la extensión de mecanismos estatales de financiamiento y becas para estudiantes de bajos recursos, la distribución de la matrícula de estudiantes entre 20 y 24 años para el año 2014 evidencia una mayor concentración en mujeres con 55,2% y un 44,8% en hombres. Sumado a ello, la segregación género en las

¹ 2 LGBTIQ+: Lesbianas, Gay, Bisexual, Trans, Intersex, Queer y otras disidencias sexuales.

elecciones vocacionales genera diferencias que luego son fuertemente castigada por el mercado laboral, como es la desvalorización de campos laborales feminizados, brechas salariales y condiciones contractuales. Ejemplificado, en la distribución de mujeres por disciplina académica o profesión, predominando mayoritariamente en las ciencias sociales, educación y salud, ligadas principalmente a lo social y al cuidado de personas, reproduciendo los roles tradicionales de asignados a lo femenino. Por lo tanto, la desigualdad de género se configura en el proceso educativo inicial, para luego impactar y reforzar de manera diferenciada en la educación superior, y en particular, la educación técnica profesional y centros de formación técnica. En ese sentido, la inclusión de mujeres en la educación superior no resuelve la compleja reproducción de las desigualdades de género (Sepúlveda, 2017).

En ese sentido, el Estado de Chile entre los años 2016 y 2017, por medio de la Secretaría de Educación Técnico Profesional, elaboró un reglamento donde incluye la variable género para reducir las brechas en las distintas especialidades, la promoción de la participación activa de mujeres en áreas productivas con mayor rentabilidad, y hasta ahora, hegemónicamente masculinas, así como en la formación a docentes y evaluación docente, bases curriculares, programas de estudios, prácticas pedagógicas, convivencia, entre otras (Ministerio de Educación, 2014). Sin embargo, queda a voluntad de las instituciones educativa adoptar una perspectiva de género en la práctica e incluirlo como elemento clave de la gestión, el desarrollo curricular y la calidad de la educación impartida.

La estrategia nacional de formación técnico profesional considera una serie de indicadores para medir su cumplimiento, incluyendo el género solo en la medición de brechas en cuanto a mujeres egresadas de la educación técnico profesional (Ministerio de Educación, 2016), esto explica la mirada reduccionista de comprender el fenómeno, más aún cuando se intersectan otras dimensiones como la clase, la raza, el origen, la estandarización de los procesos de enseñanza aprendizaje, legitimación y reproducción del conocimiento en la cultura dominante.

El Instituto Profesional Arcos, como tantas otras instituciones educativas a lo largo y ancho del país, enfrentó el mayo feminista del 2018 con paralización y toma del espacio educativo por la movilización estudiantil. Lo anterior, en virtud de denuncias de abuso sexual hacia estudiantes y docentes de distintas escuelas, los débiles mecanismos institucionales para abordar e investigar las denuncias, las prácticas sexistas en la docencia y el abordaje reactivo por parte de las autoridades para gestionar el conflicto (Asamblea Feminista Arcos, 2018).

Ello re-articuló con mayor fuerza la organización estudiantil en Arcos por medio de dos asambleas feministas, una de carácter separatista y otra donde participaban las disidencias sexuales (Queer), las cuales presentaron un petitorio unificado a las autoridades respectivas, en las que soslayan sus demandas frente a la necesidad de contar con un protocolo contra la violencia de género, abuso y acoso sexual y garantizar un adecuado acompañamiento para las denunciantes; una política de género que sea transversal a la planificación estratégica y modelo educativo; capacitación y/o talleres de formación y sensibilización permanente para la comunidad; erradicar prácticas sexistas en la docencia incorporando referentes femeninos en la formación y uso de lenguaje inclusivo (Asamblea Feminista Arcos, 2018).

En este contexto, la Rectoría del Instituto, mandato la conformación de una *Comisión Asesora en Diversidad de Género y Sexualidades*, que fue validado por el Consejo Académico de la institución, cuyo objetivo fue abordar desde una perspectiva institucional y con miembros de la comunidad educativa, aquellos nudos críticos de las relaciones de género al interior y fuera del aula, la carrera docente, malla curricular y cultura institucional, a través del desarrollo e implementación de una política de género institucional, debidamente legitimada por estudiantes, docentes y funcionarios.

La potencia de la organización estudiantil feminista de Arcos y la iniciativa propuesta por Rectoría, favoreció el desarrollo de reuniones de trabajo con las voceras de la toma feminista de las sedes de Viña del Mar y Santiago, docentes, funcionarias y funcionarios, para realizar el primer estudio diagnóstico sobre desigualdad de

género en el Instituto Arcos, la creación de la Política de Igualdad y Equidad de género y reconocimiento de la diversidad, el fortalecimiento del Reglamento de Violencia de Género y Discriminación Arbitraria y la apertura de una unidad orgánica y funcional en la institución encargada de implementar la política.

Lo anterior, por cierto, fue el puntapié inicial para abrir una discusión más profunda sobre los alcances de las medidas acogidas el Instituto Profesional Arcos. Es por ello que, la presente investigación se sitúa en esta institución de educación superior, la cual imparte formación técnica y profesional en los ámbitos de las artes, la comunicación y tecnología desde 1981 (Arcos, 2019).

El interés de realizar este estudio tiene como propósito complementar la investigación desarrollada el segundo semestre del 2018 y profundizar el análisis respecto de la mirada que tiene el cuerpo docente acerca de la desigualdad de género y el sexismo en la educación impartida en el Instituto Profesional Arcos.

El carácter de esta investigación es exploratorio en modalidad descriptiva. Por medio de abiertas a docentes de las escuelas de Actuación, Diseño y Multimedia, Fotografía, Territorio y Sustentabilidad, Cine y Audiovisual, Sonido y Música, buscaré ahondar en estos datos cualitativos para analizar el contenido del lenguaje manifiesto por las y los docentes. El habla docente es relevante por el conjunto de representaciones basadas en las propias vivencias y el contexto social en que se desenvuelven. Develar el sentido social de este grupo entregará referencias del contexto Arcos, y cómo a juicios de estos se materializa la desigualdad de género y el sexismo en los lineamientos institucionales, las prácticas pedagógicas que inciden en la formación de las y los estudiantes, y relaciones sociales que se configuran en este espacio educativo.

Como Trabajadora Social Feminista, investigadora y funcionaria del Instituto Profesional Arcos, busco contribuir a los debates y comprensiones críticas acerca del fenómeno de la desigualdad de género, desde la particularidad de la educación técnico profesional que imparte Arcos. Asimismo, avanzar en la materialización del Derecho Humano a la educación en un espacio libre de violencia y discriminación. En este sentido, propongo visibilizar cómo se articula la desigualdad de género

contexto laboral y la legitimación del sexismo en las prácticas pedagógicas de los docentes, de este modo, proponer transformaciones en el régimen de la mirada para incluir dimensiones operativas que propendan a visibilizar, problematizar y erradicar prácticas y discursos sexistas.

II. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En el marco de la presente investigación sugiero antecedentes respecto a cuatro ejes que resultan relevantes para inmiscuirnos en el análisis de la desigualdad de género y el sexismo en la educación técnico profesional. En primera instancia ahondare una mirada de la educación superior técnico profesional desde América Latina, para luego situar en el contexto nacional. Seguidamente esbozar los aportes de los movimientos feministas y la organización estudiantil en el campo educativo, respecto de cómo se ha incluido la perspectiva de igualdad género y finalmente proveer antecedentes de cómo surge la movilización estudiantil feminista en el caso del instituto profesional Arcos, para visibilizar y problematizar en torno al discurso docente de las prácticas educativas en relación al género.

a. Desigualdad de género en educación superior técnica profesional en América Latina:

Durante los últimos años se aprecia un amplio debate en la región respecto de los alcances y potencialidad de la Educación Técnico-Profesional², para el desarrollo social de los países (Sepúlveda, 2017; Tomaselli, 2018; Sevilla M. P., 2017; Larrañaga, Cabezas, & Dussailant, 2014; Rico & Trucco, 2014).

La cercanía que tiene este modelo educacional con el mundo del trabajo remunerado y los sectores productivos, representa la heterogeneidad de los campos de formación en los niveles secundarios y superior, y, a su vez, una

² En adelante ETP. Se Entenderá por Educación Técnica-Profesional como aquella educación para el trabajo, de carácter formal impartida por los niveles secundarios y superior (Muñoz R. C., 2019).

diversidad en la estructura, institucionalidad y gobernanza de la ETP en virtud de cada contexto socioeconómico (Sevilla & Dutra, 2016).

Desde luego, la dimensión compleja que articula el vínculo ETP y trabajo remunerado, expresa sus propias tensiones, obstáculos y desafíos estructurales, para contribuir al desarrollo económico y social. Tales dimensiones se expresan en la desconexión existente entre formación ofrecida por el sistema educativo y demanda del sector productivo; dificultad en acoplar las trayectorias a niveles educacionales posteriores; la constatación de una mayor participación de estudiantes con menor nivel socioeconómico y trayectorias disímiles entre mujeres y hombres. En relación a esto último, el análisis de la dimensión de género ha estado ausente la mayor parte del debate, en particular la situación de las mujeres jóvenes que cursan y egresan de la educación técnico profesional y las prácticas pedagógicas institucionales productoras y reproductoras de desigualdades de género, por mencionar algunas (Muñoz R. C., 2019; Sevilla, Sepúlveda, & Valdebenito, 2019; García, 2019).

Es por ello que se torna necesario describir la articulación de aquellos factores que inciden en la producción y reproducción de las desigualdades de género en la educación técnico profesional y el mundo del trabajo, entendiendo que es una compleja mezcla entre elecciones individuales, orientaciones sociales, decisiones institucionales de los establecimientos educacionales y la configuración del sector productivo. En consecuencia, los estudios sugieren cuestionar el modo tradicional de hacer las cosas, para generar cambios relevantes en los valores, creencias, roles que reproducen sesgos de género, así como entender este desafío desde dimensiones que no son excluyentes como la educación, el mundo del trabajo y la sociedad en su conjunto (Sevilla, Sepúlveda, & Valdebenito, 2019).

El estudio *Vocational Education and Training for Equality in Latin America and the Caribbean*, gestionado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), contribuyó a identificar la situación de las mujeres ecuatorianas respecto de su trayectoria en la educación superior técnica profesional. En éste se concluye que las mujeres se ven enfrentadas a mayores obstáculos en el acceso y

permanencia en carreras identificadas tradicionalmente como “masculinas”, así también, su inclusión al mercado del trabajo, debido a la segregación por género y barreras para la conciliación con el rol reproductivo, impactando significativamente en la calidad de los empleos y remuneraciones. Y, particularmente en el área técnica artística, se aprecia una segregación horizontal, es decir, la separación de actividades, oficios, responsabilidades, espacios y estatus entre mujeres y hombres, donde la elección de carreras como música un 23% de la matrícula corresponde a mujeres y un 77% hombres, seguido ebanistería-tallado y escultura con un 0% de mujeres y 100% hombres, acortando esta diferencia en pintura, cerámica y diseño gráfico con un 42% mujeres y 58% hombres, respectivamente (García, 2019).

El mismo estudio consigna que, los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos (ISTT) contratan más docentes hombres (58%) que mujeres (42%). Pero al observar el área administrativa y su distribución, presenta una mayor concentración de mujeres a diferencia del área académica y directiva donde están subrepresentadas, explicando que, la segregación de género horizontal y/o vertical, esta última concebida como la disparidad en la ocupación de cargos jerárquicos, y que está presente en el ambiente educativo, es una expresión propia y más amplia del campo laboral. Reproduce jerarquías sociales, roles y estereotipos de género en relación a la valorización diferencial de los trabajos, generando efectos en las brechas remuneracionales. En el aula, por ejemplo, ocurre que ciertos discursos y prácticas docentes predominantes en áreas formativas marcada por estereotipos de géneros, son socializados y reforzados institucionalmente por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, la construcción de referentes que adquieren un significado de estatus al ser seleccionados para la formación de estudiantes, las relaciones de poder, soslayando así los límites y posibilidades de cada persona (García, 2019).

Dentro de los desafíos de la Educación Técnica Profesional en clave de género para la región, encontramos la necesidad de observar la desigualdad más allá de los datos provenientes de la conformación de la matrícula y áreas de formación,

sino también dilucidar aquellos factores que intersectan con la experiencia educativa y cómo ésta genera marcos de subjetivación en un sentido más amplio. Por ejemplo, la ausencia de un enfoque de género invisibiliza las trayectorias formativas disímiles de mujeres y hombres en el espacio educativo, al no reconocer aquellos factores que producen/reproducen desigualdades de género, discriminación y/o segregación horizontal, siendo reforzados y legitimados institucionalmente. A su vez, la utilización de un lenguaje “neutro” que alude a significantes masculinos en ausencia de referentes femeninos para la formación estudiantil, cristaliza habilidades construidas culturalmente para mujeres y hombres, que luego son concebidas como innatas, reforzadas en el aula y en el mundo laboral, reproduciendo la división sexual del trabajo, segmentación y segregación laboral en base a estereotipos de género. (Rivero, 2019).

Por lo tanto, es necesario incrementar las oportunidades educativas reconociendo la diversidad de trayectorias y la continuidad de estudios de manera más flexible, es decir, disponer una oferta de educación formal y no formal que permita adaptarse a la realidad específica de cada joven, atendiendo íntegramente aquellos factores que generan valoraciones desequilibradas y que refuerzan la desigualdad de género (Espejo & Espíndola, 2015).

b. Desigualdad de género en educación superior técnica profesional en Chile:

Según Brunner, Chile es uno de los pocos países en el mundo cuyo sistema de educación superior debido la Reforma Educacional de 1981, sentó las bases de la mercantilización de la educación (citado en Sanhueza de la Cruz, 2015), lo que conlleva un cambio estructural de proporciones: la fragmentación de la Universidad Técnica del Estado (UTE) en dos nuevos tipos de instituciones; Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT). La particularidad de ambas instituciones no radica única y exclusivamente en el tipo de formación y títulos profesionales que entregan a los estudiantes, sino también por tratarse mayoritariamente de entidades privadas facultadas legalmente para lucrar con la educación. Además de estar mermadas por las dinámicas de competitividad del

mercado y rescatar las utilidades que ésta genera, sin estar condicionada a invertirla en educación (Sanhueza de la Cruz, 2015).

La característica de la Educación Superior Técnico Profesional, es que abarca carreras técnicas y profesionales sin licenciatura, impartida en CFTs, IPs, y Universidades. Pueden impartir este tipo de educación sostenedores particulares privados (existiendo oferta pública recientemente el año 2018 con los Centros de Formación Técnica Estatales). Para el año 2016 en Chile había un total de 49 CFTs y 42 IPs, generando una fuerte concentración de la matrícula; el mismo año solo dos CFTs concentraron el 62%, mientras que cuatro instituciones IPs el 66% (Arroyo & Pacheco, 2018).

Esto ha facilitado que jóvenes se incluyan a un circuito educacional más fluido al contar con carreras más cortas, accesibles y fuertemente vinculadas al mundo productivo y del trabajo. En efecto, el mismo estudio (2018) señala que, el año 2016 el 40% del total de personas activas en la educación superior, eran mayoritariamente jóvenes de escasos recursos, donde el 54% de la matrícula total corresponde a mujeres, y del total de mujeres y hombres, se concentran fuertemente en la Región Metropolitana (47%), Biobío (13%) y Valparaíso (11%).

Este sector ha sido foco de postergación del debate de políticas públicas en educación, pese al potencial estratégico que caracteriza la ocupación específica de preparar profesionales para las labores productivas de un país. Si bien, los principales ámbitos que le concierne a la educación técnica profesional, es la educación y el trabajo, Arroyo y Pacheco, señalan que persiste un estigma de infravaloración intelectual de la labor técnica en relación a la universitaria, lo que podría explicar dicha postergación. Demostración de aquello es el acceso, cobertura y financiamiento de la educación superior técnica profesional en Chile, la cual concentra el 46% de la matrícula total del sistema de educación superior, pero recibe 6 veces menos financiamiento que las Universidades del CRUCH. Mientras tanto, el año 2011, uno de cada tres estudiantes optó por la modalidad técnico profesional (CFTs e IPs), superando a los matriculados en universidades (2018).

En consecuencia, al hurgar en estudios que describan las relaciones de género en esta esfera de la educación, se aprecia recientes y escasa producción de conocimiento para comprender las trayectorias disímiles entre mujeres hombres, los obstáculos y barreras que se ven enfrentados en cuanto acceso, progresión e inclusión al mundo laboral, así como también, acerca de las prácticas pedagógicas institucionalizadas que reproducen desigualdades de género en la educación técnico profesional, constituyéndose en un área relevante a profundizar y urgente a abordar.

Algunos estudios han permitido aproximarse a esa realidad, describiendo como la condición socioeconómica de las y los estudiantes condiciona trayectorias educacionales y laborales, pero que afectan de manera diferenciada a los géneros. Las mujeres, por ejemplo, conforman más del 80% de las carreras “feminizadas” que corresponden a áreas asociadas a sectores servicio, como alimentación, educación, salud y turismo. En cambio, los hombres componen áreas industriales como la minería, electricidad, construcción, análisis de sistemas, electrónica y automotriz. Evidentemente, como también ocurre con las carreras universitarias, la elección vocacional representa el modo en que sea ha sostenido la reproducción de roles tradicionales de género en la entrega de servicios, siendo además las áreas feminizadas fuertemente castigadas por el mercado laboral, en tanto acceso, remuneraciones y brechas salariales importantes en relación a los hombres (Larrañaga, Cabezas, & Dussaillant, 2014).

En esta materia, el Estado de Chile, entre los años 2016 y 2017, por medio de la Secretaría de Educación Técnico Profesional, elaboró un reglamento donde incluye la variable género para reducir las brechas en las distintas especialidades, la promoción de la participación activa de mujeres en áreas productivas con mayor rentabilidad, y hasta ahora, hegemonícamente masculinas, así como en la formación a docentes y evaluación docente, bases curriculares, programas de estudios, prácticas pedagógicas, convivencia, entre otras (Ministerio de Educación, 2014).

La Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional propuesta para el período 2018 – 2030, tiene como propósito realizar una exhaustiva revisión de la situación actual de este sector en Chile y el mundo. Ésta propone reformular la Educación Técnico Profesional mediante la revisión del diseño, implementación y evaluación curricular, para transitar de un enfoque de dominios técnicos en especialidades a dominios técnicos asociados a un número acotado de sectores productivos y vinculados con la formación general. Si bien esboza considerar en el diseño e implementación una perspectiva de género, en los indicadores relativos al monitoreo de la estrategia considera sólo brechas de género en el ingreso promedio de mujeres egresadas en la educación superior técnico profesional (Ministerio de Educación, 2016). No anuncia el modo en que incluirán la perspectiva de género en la reforma curricular, en las trayectorias de formación y vinculación a los sectores productivos, cómo revertir la compleja articulación que reproduce sesgos y desigualdades de género en la elección vocacional, nivel de empleabilidad, práctica docente y decisiones de las instituciones de educación.

No obstante, la estrategia, enfatiza en la revisión exhaustiva del sector para realizar cambios profundos que logren modernizar la formación para el trabajo, más allá de la propia articulación de los espacios formativos, incluyendo aspectos de calidad y pertinencia de la oferta formativa. El foco es el desarrollo productivo del país, pero no exclusivamente, también para que las personas cuenten a lo largo de sus vidas con la posibilidad de aprender y trabajar, siendo necesario modificar el actual sistema de formación que se encuentra desconectado y sin soporte para la orientación vocacional y laboral, dificultando las trayectorias de estudiantes y trabajadores (Renold & Caves, 2018).

Por ello, incluir una perspectiva de género en la educación superior insta problematizar y posicionar la discusión en los distintos niveles en que se produce y reproduce la educación, es decir, en la vinculación de esta con el sector productivo, laboral y desarrollo social de un país, así como también, en el modelo educativo y los lineamientos de los planes de desarrollo estratégico de las instituciones educativas, la gestión y práctica docente y la trayectoria formativa estudiantil. La

calidad de la educación es una dimensión que involucra se expresa en el despliegue de acciones y posibilita el debate institucional, académico y estudiantil. Es una “dimensión analítica de la realidad, pero también como una relación asimétrica y jerárquica de poder que trama el conjunto de relaciones sociales y que crea un orden o régimen de género” (Chorvet, 2014, pág. 10), permite repensar la dimensión cultural y simbólica del espacio educativo, posicionando una nueva cultura cívica dentro y fuera del aula, como proceso dinámico y permanente en construcción con la esfera pública.

- c. Los aportes de los movimientos feministas y la organización estudiantil en el campo de la educación con perspectiva de género en Chile:

Los álgidos debates políticos y prácticos del movimiento feminista en la década de los 80`, en pleno desarrollo del régimen de facto impuesto por Augusto Pinochet, advirtió profundos cuestionamientos respecto del significado social, económico y cultural que ha delimitado el camino de la subordinación, exclusión y opresión de las mujeres. De esa resistencia surge la negación feminista “a la condición de objeto, de alteridad y de secundariedad, a que esas categorías han reducido el género femenino” (Kikwood, 1986, pág. 154).

La riqueza de la diversidad del movimiento feminista no estuvo ausente de diferencias internas y estratégicas de la acción, demostrando el principal punto de inflexión en Chile y Latinoamérica: la disputa entre institucionalidad y autonomía (Follegati, 2018). Con ello, la reconstrucción del tejido social feminista en los 90` evidenció dicha fisura, puesto que, la institucionalización del feminismo en el Estado, por medio del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) en 1991, en los partidos políticos, la profesionalización “del campo feminista” y su pronta ONGeización, fue parte del entramado pacto democrático del momento, pero también la desarticulación de una fuerza política contestataria que tensionó el orden político-patriarcal.

Cuya tensión entre feminismo e institucionalidad, avizoró la presencia de una tecnocracia del género avanzada en la década del 90`, con la intermediación entre

los intereses del Estado e instituciones y los propios del movimiento feminista. En consecuencia, la instalación de una hegemonía del género abordable en “temas valóricos”, desdibujó los debates impulsados por los Encuentros Feministas Latinoamericanos y del Caribe de entonces. La configuración ideológica de la mujer universalizada, vista como una problemática que debiese ser intervenida de manera individual, fragmentada y desde soluciones públicas, incluyendo al mercado, alejó aún más a las bases sociales del feminismo. Sobreponiendo los intereses individuales de los espacios de representación política y de ejercicio del poder, por sobre los intereses colectivos del propio movimiento, ello terminó por erosionar y dispersar un campo social crítico como fue la articulación del movimiento feminista (Toro, 2007).

En consecuencia, reflexionar acerca de los esfuerzos que implicó la democratización del poder y las instituciones del Estado en país, no fue tarea sencilla, más aún en el dilema feminista de optar como estrategia política la autonomía frente al Estado o la vinculación directa para incidir en las políticas públicas nacionales y la agenda internacional.

El acceso de más mujeres a determinadas estructuras de la maquinaria estatal, marcó la antesala no sólo de la presencia en cargos nunca antes previstos, sino también, una agenda con perspectiva de género debido a la creación del Servicio Nacional de la Mujer. Sin embargo, la posibilidad de “coordinar políticas públicas de igualdad y no-discriminación sexuales, distrajo la atención del enfoque crítico de la problemática de género lanzada por el feminismo y reorientó dicha problemática hacia el sintagma mujer-familia” (Richard, 2001, pág. 230).

Las diversas expresiones del movimiento feminista en la transición democrática y la tensión entre autonomía e institucionalización, iniciado el nuevo milenio, trajo consigo ir más allá del “género” como categoría de análisis relacional de las problemáticas humanas. La configuración de nuevos sujetos, discursos y proyectos en el campo feminista, desencadenó una cada vez más pluralidad y heterogeneidad de estrategias organizativas para abordar la violencia de doméstica y sexual, derechos sexuales y reproductivo, salud, vivienda, feminización de la pobreza y la

educación, por mencionar algunos. Con ello, la creciente legitimidad pública de la construcción social de las relaciones de género en los distintos ámbitos de la vida, la apertura social y cultural de las esferas académicas en tanto debates, discursos y la evidente exclusión de las mujeres en la construcción del conocimiento, favoreció en este nuevo periodo, la instalación de al menos 14 programas académicos de estudios de género en la educación superior (públicas y privadas) a lo largo del país, así como también actividades de docencia e investigación (Ríos, 2002).

Sumado a la cada vez mayor influencia de los debates feministas en los espacios educativos, la proliferación de colectivos de disidencia sexual LGBTIQ+ y organizaciones políticas de la sociedad civil, propició que nuevos actores políticos dinamizarán aún más debate en las instituciones de educación superior, como fue la conformación de la Coordinadora Universitaria por la Diversidad Sexual (CUDS) en el 2001. Mediante una crítica estética-política en el ámbito académico interpela a su vez la operación normalizadora y conservadora en que las políticas públicas comprenden el género. Representación de ello es la cooptación de demandas que instala el movimiento social, carentes de una perspectiva crítica y politización de lo sexual, siendo así una operación homogeneizadora con predominancia de la norma heterosexual (Follegati, 2018).

Siguiendo en la misma línea, los debates que cada vez cobran mayor fuerza en el ámbito educacional se sustentan, por una parte, de la fragmentación de los vínculos sociales que dejó la herencia dictatorial y, por otro, la instalación de un modelo económico, social y político que desencadenó una crisis de proporciones en el sistema educacional que aún parece continuar en desarrollo.

Remontarse a la Revolución Pingüina del 2006 y lo que implicó la organización estudiantil secundaria que inundó las calles en distintas regiones del país, logrando paralizar 400 establecimientos educacionales, fue la expresión de una crítica profunda a dicha herencia y las políticas neoliberales del pacto transicional basado en el consenso. El escenario favoreció la configuración de un sujeto histórico consciente de una problemática social y de clase, capaz de movilizar el tejido social,

al punto de tensionar y posicionar una agenda política en educación durante el primer gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (Ramírez F. , 2016).

Es necesario recordar entonces, que la denuncia de las y los estudiantes pusieron en la palestra pública expresa las condiciones desiguales e inequitativas de equipamiento e infraestructura de las escuelas públicas, la devaluación del ejercicio docente, la precarización de los sostenedores y la dificultad de los municipios para asistir financieramente, en ventaja de los establecimientos particulares-subvencionados, siendo propiedad de privados, se beneficiaban de los recursos estatales. Asimismo, el resultado estudiantil entre escuelas municipales y privadas evidencia una brecha insostenible, segregación educativa y promesa incumplida de promoción social, propio del arrojo del sistema educacional a las lógicas de mercado y orientación privatizadora iniciada en 1973 (Alarcón & Donoso, 2018).

En ese mismo contexto, la articulación del movimiento feminista chileno continúa su cauce por la defensa de los derechos de las mujeres, organizaciones como la Red Chilena Contra la Violencia refuerza la lucha por erradicar la violencia hacia las mujeres y niñas, cuando el 2007 lanza la campaña a nivel nacional “¡Cuidado! El Machismo Mata”, seguidamente el estudio Violencia Sexual y Aborto, que contribuyó a visibilizar la relación entre violencia sexual y la negación de la libertad sexual y reproductivas de las mujeres en Chile (Maira, Santana, & Molina, 2008). El mismo año, en pleno gobierno de la presidenta Bachelet, la ministra de salud María Soledad Barría, solicita la distribución de la píldora del día después como parte del ejercicio de derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, pero fue considerada inconstitucional y prohibida su distribución por el Tribunal Constitucional (Bordalí & Zúñiga, 2009), abogado por partidos de derecha y organizaciones vinculadas a la iglesia católica. La misma resistencia de los grupos opositores ocurrió el 2004 cuando se discutió la ley de divorcio.

Lo anterior, representa la relevancia de las estrategias de articulación movimientista frente a escenarios de restauración conservadora, para desdibujar los límites tradicionales de la acción política con nuevas formas de organización. Y, a su vez ampliar las posibilidades de abordar demandas de carácter colectivo, poniendo en

el centro aquellos temas que el Estado e instituciones educativas no han asumido. Por consiguiente, Follegati señala que, la cristalización de la cuestión educacional el 2011, que denunciaba la mercantilización y el excesivo endeudamiento de estudiantes de educación superior, vuelve articular masivamente la organización estudiantil. Y, con ello, la inminente problematización acerca de la apuesta clásica del movimiento estudiantil, cuyo funcionamiento circundaba a partir de vocerías jerárquicas, legitimada por los partidos políticos y con una perspectiva selectiva de los temas relevantes en la educación, desplazando otras demandas que comenzaban a instalarse. Fue entonces cuando comenzó adquirir sentido para la organización estudiantil el debate feminista, ya que en las relaciones cotidianas enmarcadas en el espacio educativo también expresan inequidades de género, situaciones de discriminación a personas con identidades de género no hegemónicas, acoso sexual y abuso de poder, como también expresiones concretas de sexismo en los contenidos y prácticas pedagógicas.

Ineludiblemente la conformación de Secretarías de Sexualidades y Género en el año 2011 comenzaron a funcionar con mayor presencia en universidades, hasta que el 2014 se realizó el “Primer Congreso Nacional por una Educación No Sexista”, instancia que aunó diversas Secretarías y Vocalías de género en tres Zonales del país (norte, centro y sur). En ese marco, Follegati señala “la profundización y reflexión en relación al sexismo en la educación corresponde a un ejercicio posicionado e instalado por las estudiantes. Esta característica es clave para comprender el movimiento, pues no solo corresponde a un hastío, sino que también a una propuesta” (2018, pág. 283).

Por otra parte, con propósito de asumir acciones al respecto, el Ministerio de Educación impulsa la Reforma Educacional, en virtud de transformar el modelo educacional, para comprenderlo como derecho social y desplazar la lógica de bien de consumo, incluyendo cuatro ejes que recogen en alguna medida la demanda instalada el 2011. En el mismo contexto, crea la Unidad de Equidad y Género, cuya estructura de carácter permanente y transversal, tiene como objetivo impulsar la

incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes y programas ministeriales (Ministerio de Educación, 2014).

En consecuencia, el debate público y social sobre el rol que cumple la educación como productora, reproductora y transmisora del sexismo no declina. Las desigualdades de género y exclusiones en las relaciones de género, clase, raza y sexualidades en el espacio educativo acentúan los debates feministas al implicar violencias no reconocidas y abordadas de manera crítica por los mismos (Palestro, 2016). Por su parte, las universidades comenzaron a observar con mayor detención este fenómeno en sus planteles educacionales, creando unidades de género y diversidad e impulsando estudios que visibilicen la problemática de la desigualdad de género y la violencia. El primero de ellos fue la Universidad de Chile con “Del Biombo a la Cátedra, Igualdad de Oportunidades de Género” (2014), seguido del “Diagnóstico de Género y Diversidad” de la Universidad Austral (2016), el mismo año fue el “Primer Diagnóstico de la Situación de Género” de la Universidad de Santiago (2016) junto con el “Diagnóstico Institucional de las Relaciones de Género” de la Universidad de Concepción (2016) y posteriormente el “Análisis Sobre las Relaciones de Género” de la Universidad de Valparaíso (2018). En su mayoría apuntan a generar conocimiento inicial y específico respecto de cómo la desigualdad de género se expresa en el contexto educativo, para posteriormente diseñar políticas, planes y programas de acción junto a la comunidad educativa.

Por su parte, el Ministerio de Educación elabora instrumentos y sugerencias de protocolos contra el acoso sexual en la educación superior, aludiendo a la experiencia internacional y acuerdos suscritos por el Estado de Chile; incluso algunos espacios educativos ya contaban con procedimientos de actuación, pero no constituía una realidad mayoritaria, una realidad que completamente disímil en la educación técnico-profesional (Ministerio de Educación, 2017). Recientemente, por medio de la Unidad de Inclusión, Participación Ciudadana y Equidad de Género del Ministerio, junto al Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género y ONU Mujeres, generaron una jornada de trabajo con IP y CFT sobre violencia de género,

confiriendo de herramientas técnicas para la elaboración de protocolos de actuación frente al acoso sexual (Ministerio de Educación, 2019).

La actuación tardía e insuficiente del Estado y los planteles educativos frente a las situaciones de acoso sexual y abuso de poder denunciada por estudiantes, sumado a la creciente agitación social y fuerza alcanzada por el movimiento feminista en América Latina y Chile, creó las condiciones propicias para la irrupción de la movilización estudiantil feminista del mayo de 2018. La toma iniciada en la Facultad de Filosofía y Humanidades por estudiantes de la Universidad Austral, debido denuncias de abuso sexual, seguido del rechazo sumarial por acoso sexual contra el ex presidente del Tribunal Constitucional y docente de la Facultad de Derecho en la Universidad de Chile, Carlos Carmona, por mencionar algunos casos, desencadenó la protesta feminista en el espacio educativo con 15 universidades en toma, más de 30 facultades en paro (Aguilera, 2018).

Lo anterior reafirma, la relevancia de la movilización estudiantil feminista para situar el debate acerca del sexismo en la esfera pública, la creación de instrumentos, procedimientos y organicidad pertinente en las instituciones educativas, para abordar las relaciones de género como un campo plausible de transformación en esos contextos. Y, a su vez, que dicho abordaje no se reduzca y limite solo a ello, sino también comprenda otras estructuras de poder que se articulan para sostener contextos desiguales y estadios de privilegios en el campo de lo educativo. Y fuera de él.

d. La movilización estudiantil feminista: el caso del Instituto Profesional Arcos.

El Instituto Profesional Arcos, abre sus puertas en diciembre de 1981 con la intención de desarrollar en Chile un ámbito educativo para los estudios sociales y culturales en el ámbito de las artes, la comunicación y la tecnología. En medio de un contexto social de restricciones, debido al régimen político y educativo de aquel entonces, inauguró alternativas de formación relacionadas al incipiente campo de la industria creativa, áreas de conocimiento que se escapaban a la oferta tradicional impartida por otras instituciones educativas (Arcos, 2019).

La identidad de este espacio educativo ha transitado por distintos períodos. Inicialmente marcada por el otorgamiento de la autonomía, asentamiento de un espacio y la consolidación de la cultura organizacional con énfasis en la relación docencia-cultura en 1999. Seguido de la primera Acreditación que le permitió alcanzar públicamente reconocimiento con estándares de calidad en el 2006, según la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Y, actualmente acreditado en Gestión Institucional y Docencia de Pre-grado, hasta el 2020. Pero, además, caracterizada por la particularidad de su comunidad educativa y de aprendizaje que desarrolla una sensibilidad crítica de las prácticas artísticas. Docentes, artistas e intelectuales estrechamente vinculados a su área profesional, social y su experiencia en el quehacer pedagógico; jóvenes con inquietudes para desarrollar capacidades, habilidades y proyectos relacionados a los campos del arte.

La educación impartida en IP Arcos utiliza como metodología de enseñanza la práctica como fundamento de la teoría, además de entender el arte, la comunicación, la tecnología y la gestión como procesos creativos y dominio del pensamiento crítico. Tiene 6 escuelas que agrupan carreras profesionales y técnica profesional de educación superior en Santiago y Viña del Mar, orientadas por la formación en el oficio, tales como: Actuación, Fotografía, Cine y Audiovisual, Diseño y Multimedia, Sonido y Música, Territorio y Sustentabilidad (Modelo Educativo IP Arcos, 2019).

A pesar que, la declaración institucional señala constituirse en un espacio basado en el aprecio y respeto, para el desarrollo de prácticas artísticas con enfoque crítico y vinculadas al contexto social, no logró atisbar tempranamente los hechos que suscitaron la paralización y toma del IP Arcos en mayo del 2018. La desigualdad de género expresada en acoso sexual y prácticas sexistas en el espacio educativo, que vivenciaron estudiantes y docentes, condujo no sólo la conformación de asambleas separatistas y mixtas de estudiantes, y la elaboración de un petitorio con medidas que buscan generar transformaciones sustantivas en la institución, sino también, generando repercusión en la prensa digital, escrita y medios de comunicación,

debido a la toma del espacio en Santiago y Viña del Mar (Biobio Chile, 2018), (Tele13, 2018), (Cooperativa, 2018), (24horas, 2018), (Emol, 2018).

Las denuncias de acoso sexual, sexismo y abuso de poder en las prácticas pedagógicas fueron efectuadas principalmente por estudiantes, quienes cuestionaron los débiles mecanismos institucionales para abordar e investigar tales situaciones. Por medio de un petitorio unificado de las asambleas Feminista y Queer, conformadas por estudiantes representantes de las carreras, presentaron a las autoridades una síntesis de demandas agrupadas en tres ejes:

1. Sobre el petitorio de la asamblea feminista Arcos 2018: iniciar procesos de investigación de los casos denunciados por acoso y violencia sexual; reconocimiento y disculpas públicas de las acciones cometida por los denunciados, exigir la desvinculación en ciertos casos y en otros garantizar la participación obligatoria de talleres con perspectiva de género, para re-educar conductas violentas que estos ejerzan; la integración inmediata de abogadas de Derechos Humanos con perspectiva de género y Trabajadoras/es Sociales que gestionen el proceso investigativo de denuncia y generar un dispositivo de acompañamiento a las personas afectas.
2. Sobre la Comisión en Diversidad de Género y Sexualidades: Implementar talleres de estudio de la mujer e identidades de género; cátedra básica de género, Derechos Humanos y multiculturalidad; incluir en los programas y planes de estudio contenidos con perspectiva de género, teoría feminista y disidente; promover iniciativas estudiantiles con visión crítica sobre educación sexista; diseñar protocolo que permita abordar de forma eficaz y estratégica la violencia de género como un problema sociocultural y político que atraviesa distintos niveles; reconocer en el ámbito académico - artístico y laboral de Arcos la violencia sexual, discriminación de género y orientación sexual como conductas que transgreden los Derechos Humanos fundamentales; diseñar una política universitaria que tenga el compromiso de eliminar toda forma de discriminación y violencia de género.

3. Sobre las autoridades y administrativas/o de ARCOS: La apertura de los programas de estudio de cada profesor(a) para incluir bibliografía, filmografía y videografía con al menos un 40% de autoras, artistas, teóricas y cineastas mujeres y/o otras identidades de género; promover de modo permanente el desarrollo docente en materia de género y diversidad; promover espacios formativos que favorezcan la reflexión crítica sobre la contingencia mundial, con énfasis en las problemáticas nacionales y latinoamericanas; proveer un dispositivo de acompañamiento a las víctimas de acoso, abuso de poder y violencia de género; mantener diálogos abiertos, directos y constantes respecto al bienestar estudiantil, docente y no docente (Asamblea Feminista Arcos, 2018).

En este sentido, la Rectoría del Instituto, mandató la conformación de la *Comisión Asesora en Diversidad de Género y Sexualidades*, se conformó con fecha 16 de mayo de 2018, fue validada por el Consejo Académico de la Institución en sesión del mismo día y se compuso por representantes de toda la comunidad educativa: directivos, funcionarias/os, docentes y estudiantes. El objeto fue abordar desde una perspectiva institucional y multiestamental los principales nudos críticos en las relaciones de género al interior y fuera del aula, en la carrera docente, malla curricular y cultura institucional, a través del desarrollo e implementación de una política general institucional, debidamente legitimada por estudiantes, docentes y funcionarios.

Esta decisión política favoreció el trabajo colaborativo entre las partes, considerando la particularidad de las sedes de Viña del Mar y Santiago. De este modo, se realizó el primer estudio diagnóstico que permitió identificar desigualdades de género en el instituto, seguidamente el diseño de una Política para la Igualdad y Equidad de Género y Reconocimiento de la Diversidad, la cual contempló tres ejes claves para su implantación: proyecto educativo, comunidad y convivencia, y organización y gestión institucional. Seguido de la elaboración del Reglamento de Violencia de Género y Discriminación Arbitraria (Instituto Profesional Arcos, 2019),

y, finalmente, la apertura de la Unidad de Género y Diversidad, encargada, entre otras cosas, de velar por la implementación de la política.

La potencia de la organización estudiantil feminista en Arcos, colaboró, por un lado, que las denuncias realizada individualmente tuvieran un soporte colectivo en la esfera pública, forzando a la institución actuar en razón de garantizar el derecho a la no violencia, mejorar los procesos de actuación interna y una comprensión compleja del fenómeno en los distintos niveles en que se expresa. Y, por otro lado, develar la existencia de desigualdad de género en la estructura y gestión organizacional, cuyo reflejo quedó plasmado en los resultados del diagnóstico, evidenciando que la composición organizacional en razón de género en el ámbito estratégico, el cual se compone por el comité de rectoría y cargos de dirección, las mujeres se encuentran sub-representadas con un 29%, en contraposición al 86% de los hombres. Produciéndose una segregación vertical de género donde el grupo con mayor presencia y jerarquía tiene la posibilidad de generar influencia en las tomas de decisiones a nivel institucional.

Por otro lado, la distribución de la matrícula según género evidencia la reproducción horizontal de sesgos de género en el campo artístico. La escuela de Sonido y Música concentró en el año 2017 el 20% de la matrícula femenina y el 80% la masculina, mientras que el año 2018 las mujeres representaron solo el 12% de la misma, demostrando ser un campo mayoritariamente masculinizando. Con menos brecha, pero siguiendo la misma tendencia, la escuela de actuación en el año 2017 concentró el 63% de la matrícula en mujeres y 37% en hombres, mientras que el 2018 las mujeres representaron el 60% y los hombres 40%. Situación inversamente proporcional a la anteriormente expuesta, ya que el campo de la actuación en el IP Arcos encarna un dominio mayoritariamente femenino. Esto por mencionar dos de las seis escuelas.

Respecto la composición del cuerpo docente en los Talleres Centrales, área de formación más valorada y significativa tanto por estudiantes y docentes, como también lo esboza el Modelo Educativo de la institución, constituye un espacio de privilegio para la convergencia y despliegue de aprendizajes propios de la profesión.

Sin embargo, existen profundas diferencias en la composición del cuerpo docente según género, la representación de docentes hombres en la escuela de Sonido y Música alcanza un 100%, seguido por la escuela de Fotografía donde las mujeres representan el 11% mientras que los hombres el 89%, y actuación con 20% mujeres y 80% hombres. En este sentido, el estudio infiere que los discursos y referentes para la formación son mayoritariamente androcéntrico, prevaleciendo sesgos de género en las prácticas pedagógicas (Instituto Profesional Arcos, 2018).

III. REFERENTES TEÓRICOS Y DEFINICIONES OPERATIVAS

a. Fundamentos para una pedagogía crítica y feminista.

“El feminismo rechaza la posibilidad de realizar pequeños ajustes de horarios y de roles al orden actual, pues eso no sería otra cosa que la inserción en un ámbito-mundo ya definido por la masculinidad (el otro término en la relación de opresión).

La incorporación de las mujeres al mundo será para el movimiento feminista un proceso transformador del mundo. Se trata, entonces, de un mundo que está por hacerse y que no se construye sin destruir el antiguo”

(Kirkwood, pág. 56, 1986).

Los debates propuestos por las pedagogías críticas y feministas contribuyen al desarrollo de análisis complejos que permiten desentramar el orden ideológico, político, cultural y económico que adoptan las instituciones en sociedades capitalistas, para reproducir desigualdades, jerarquías y opresiones en las relaciones sociales de producción y reproducción. En esta materia, uno de los referentes de los estudios críticos plantea que este tipo de pedagogía “se funda en la convicción de que para la escuela es una prioridad ética dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a lógicas del mercado de trabajo” (McLaren, 1984, pág. 258).

Este análisis crítico de lo pedagógico que provee sustento teórico y práctico a cada contexto, se constituye una herramienta para desentramar tal ordenamiento, visibilizando las opresiones y desigualdades que viven ciertos grupos que

históricamente han sido excluidos, marginados y violentados sistemáticamente, como las mujeres y disidencias sexuales. Pero, a su vez, anuncia que el conocimiento no es neutral y nunca lo será, puesto que se construye socialmente a partir de consensos entre las relaciones sociales – y, por tanto, de poder- de clase, género, raza y edad que producen formas de opresión y dependencia. En consecuencia, establecen prioridades y exclusiones, las cuales operan de forma silenciosa y son legitimadas por la cultura dominante, es decir “aquellas prácticas y representaciones sociales que afirman valores centrales, intereses y compromisos de la clase social que controla la riqueza material y simbólica de la sociedad” (1984, pág. 273).

En la misma línea argumentativa, la pedagogía crítica señala que uno de los focos de interés es comprender la relación entre el poder y el conocimiento. Este último es siempre una construcción ideológica vinculada a intereses particulares que se despliega en prácticas discursivas, dicho de otro modo, “reglas por las cuales se forman los discursos, las reglas que gobiernan lo que puede ser dicho y lo que debe permanecer callado, quién puede hablar con autoridad y quién debe escuchar” (1984, pág. 284).

A su vez, el campo educativo como lo conocemos es instituidor de diferencias caracterizadas por “mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización. Estos procesos de distinción... están inscriptos en lenguajes, teorías pedagógicas, reglamentos, lineamientos curriculares, y también en las práctica diarias y más cotidianas” (Alonso, Herczeg, Lorenzi, & Zurbriggen, 2007). En consecuencia, cuando el conocimiento se reproduce en función a consensos de ciertas comunidades con poder que excluye a mujeres y disidencias sexuales, se legitiman discursos androcéntricos como racionales, lógicos, puesto que el reconocimiento de una determinada autoridad epistémica que reproduce opresiones y desigualdades de género como orden simbólico, material y estructural del espacio educativo.

En el escrito “La vida en las escuelas”, McLaren, aborda el análisis de los cinco rostros de la opresión propuesto por Marion Young:

- 1) la explotación de género, raza y clase las cuales constituyen una estructura de opresión que adopta formas particulares de dominación.
- 2) la marginación como exclusión de grupos que padecen privaciones materiales donde la cultura dominante instaura relaciones de dependencias, privandola de la participación útil de la vida social.
- 3) la impotencia que tiene relación con el estatus social y la división entre trabajo manual e intelectual que van generando normas para privilegiar unas de otras.
- 4) el imperialismo cultural cuando se expresa en la universalización de la experiencia, vale decir, un grupo dominante sobre otros que devalúa diferencias y las subordina.
- 5) y, finalmente, la violencia sistemática y legitimada que es dirigida a grupos específicos sólo por pertenecer a ellos, cuyos hechos son de carácter reiterados mientras que los grupos privilegiados adoptan una posición pasiva para castigar a los transgresores (McLaren, 1984, pág. 85).

El cruce de lo pedagógico con el pensamiento feminista, como movimiento social, político y teórico, posibilita un nuevo modo de comprender las relaciones de poder, que condicionan desigualdad de género en las relaciones sociales de producción y reproducción de la vida. Inclusive en el ámbito de lo educativo, cuestiona la matriz ideológica del sistema educacional y los argumentos utilizados para justificar la ausencia de las mujeres, precisamente porque rechaza los pequeños ajustes de dicho orden e insta un proceso de transformación de ámbito-mundo, “uno que está por hacerse y que nos se construye sin destruir el antiguo” (Kirkwood, 1986).

Es así como adquiere relevancia las teorías feministas, como señala Julieta Kirkwood en *Feminarios*, para desentrañar las raíces de la discriminación sexual y, con ello, promover la modificación de las pautas culturales y sociales que justificó por tanto tiempo la ausencia de las mujeres en las instituciones educativas, la integración de prácticas y contenido sexista en la formación y, por tanto, la feminización de campos disciplinarios y/o oficios, la desigualdad salarial, entre otras desigualdades históricas (1987).

Se volvió necesaria la producción de conocimiento que observe particularmente este fenómeno. Con la proliferación de los estudios de género y robustos debates del pensamiento feminista, que alcanzaron mayor visibilidad a principios de los años sesenta, posibilitó la construcción de un ordenamiento teórico alternativo y nuevas dimensiones de praxis social y política.

Para entonces, bell hooks concluía en la importancia de compartir con todo el mundo, mujeres y hombres, el pensamiento y práctica de la educación feminista, para el desarrollo de una conciencia crítica. Proponiendo un movimiento educativo que enseñase sobre feminismo como algo significativo para todo el mundo, ir más allá del mundo académico e incluso la palabra escrita, sólo así se podrá hacer frente a la cultura hegemónica que busca anular las contribuciones positivas que ha generado el movimiento feminista en nuestras vidas (hooks, 2017).

No cabe duda que, un proyecto de educación transformadora debería tener la suficiente potencialidad de desbordar prácticas y recursos pedagógicos desplegados en el aula, como también a las estructuras que sostiene al conjunto del sistemas. Incide en la construcción de relaciones interpersonales en virtud de determinados principios, modifica las biografías de aquellas personas que son parte del proceso de aprendizaje, explicita los intereses respecto a temáticas presentes en lo social, diseña e implementa acciones, instrumentos y mecanismos que gestione el conflicto, más que anularlo.

En este sentido el papel de las y los educadores críticos según Giroux, es fundamental para cuestionar concepciones tradicionales de autoridad y la mera transmisión de conocimiento, las cuales se traducen en lógicas de dominación y disciplinamiento en el aula. No las desconoce, más bien las problematiza, transparenta y reconoce como están construidas, estructuradas y legitimadas. En ese acto dialógico apuesta por la construcción de una moralidad de la comunidad educativa basa en principios democráticos, apela a una ética en la distribución del poder en el aula, comprende los efectos de sus acciones en el plano de la práctica pedagógica. Visto de otro modo, asume un compromiso de solidaridad con los grupos oprimidos y excluidos, para la transformación social, rechazando la

individualidad aislada y proponiendo como preocupación política la justicia social (2003).

Si bien, lo planteado por Foucault acerca del orden del discurso en virtud de las leyes, es decir, aquella que se encuentra “controlada, seleccionada y redistribuida por ciertos números de procedimientos que tiene por función conjurar sus poder y peligros” (1973, pág. 14). Resulta necesario afirmar que el saber transmitido no es traslúcido y neutro, puesto que nos niegan el derecho a decirlo todo al entrecruzarse entrecruza con prohibiciones que conforman una red compleja y dinámica como es la sexualidad y la política. Ambas tienen una estrecha vinculación con el deseo, el poder y la exclusión que opera en función de una separación y rechazo, la palabra que es considerada nula, sin valor, que no contiene verdad ni importancia.

A su vez, quisiera nutrir la discusión sobre la apuesta de Bárcena y Mélich, acerca de la pedagogía de la radical novedad, que sintoniza con los debates de las pedagogías feministas. Es decir, comprender la experiencia pedagógica en relación acontecimientos que nos involucra en nuestra individualidad, que son intransferibles, pero que tienen un significado situado a un contexto histórico y que se corresponde a un continuo de prácticas sociales compartidas por nuestra condición de humanidad. Reconocer, por ejemplo, los totalitarismos modernos que ocasionaron guerras mundiales, el nazismo, catástrofes y ataques nucleares como Hiroshima, Nagasaki y Chernóbil, que constituyen acontecimientos destructivos para la humanidad, (2000).

Expresado de otro modo, la pedagogía de la crueldad de Rita Laura Segato en los debates feministas, da cuenta de los alcances de esa deshumanización con la displicencia de los acontecimientos destructivo que afectan a la mitad de la humanidad, vale decir las mujeres. Tal pedagogía se encuentra en la cotidianidad de la esfera pública del patriarcado donde se extermina e infravalora a las mujeres, debido al modo en que operan las estructuras elementales de la violencia y donde el sufrimiento de los cuerpos femeninos se transforma en un espectáculo banal y modo ficcional de las instituciones para interceder (2016).

La autora hace referencia al tiempo presente de este momento histórico de la sociedad, que tiene la particularidad de contar con amplio debate teórico e investigaciones sobre violencia de género, los países han suscrito convenciones y acuerdos internacionales, así como también, ampliado los marcos jurídicos para atender este fenómeno desde el derecho público, civil, penal, por mencionar algunos. Por su parte, los medios de comunicación en sus distintos formatos cubren la crueldad misógina en su expresión más radical como son los femicidios, pero aún así las instituciones no logran atender la complejidad del fenómeno. Y, en los contextos educativos, no reconocen esa pedagogía en sus aulas como si estuvieran ajenos a esa realidad que no azota día a día.

La necesaria articulación de los movimientos feministas con la organización estudiantil, han permitido en este contexto relevar con mayor fuerza los aportes de las pedagogías feministas en la medida que otorgan un marco de navegación y fundamentación de acciones, para abordar críticamente las desigualdades que se reproducen en el espacio educativo. En ese sentido, el enfoque interseccional, por mencionar uno de ellos, me parece el más complejo para evidenciar el entramado de las dimensiones de opresión que, de manera práctica y contextual, afectan a los cuerpos feminizados, racializados y disidentes. Así también, esta mirada permite ahondar de manera teórica y metodológica cómo se articula el sexismo con otras estructuras de poder en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Troncoso, Follegati, & Stutzin, 2019).

Finalmente, el complejo proceso de lo educativo es resultado de la acción dialógica, de co-construcción y/o desplegar estrategias, para instaurar un pensamiento complejo que atañe a la ciencia, pero también a la sociedad, a la ética, a la política y a la cultura. El pensamiento complejo es articulante, multidimensional y nunca termina por completarse (Morin, Ciurana, & Motta, 2002). La aplicación de los postulados mencionados en el actual sistema educativo chileno, inevitablemente genera una contraposición, tanto en la comprensión, entendimiento y alcance de la educación sustentada en las estructuras del modelo capitalista neoliberal, al

exacerbar la individualidad de los sujetos, no reconocer las disímiles trayectorias de vidas y los contextos que habitan.

- b. Exclusión, equidad e inclusión: crítica feminista a la desigualdad de género en la educación.

El concepto de exclusión social surge del debate sociológico de la desigualdad. Y, si bien existen distintas miradas y factores que inciden en la aplicación de éste, “la heterogeneidad e inflación de su uso la ha convertido en una expresión laxa, que «ya no duele», que se integra inocuamente en discursos que contemporizan con el tipo de sociedad que genera la exclusión” (R. Castel, 2004, pág. 56). Por ello, es necesario abordar desde una crítica feminista aquellas nociones liberales y hegemónicas de la desigualdad, para tensionar su aplicación y repensar otros mundos posibles en el campo relacional de lo educativo.

Para el abordaje del fenómeno de la desigualdad de género, es indispensable utilizar para esta investigación la categoría de género planteada por Joan W. Scott, quien propone una reflexión crítica, cuestionando inclusive el análisis estático y binario de su concepción inicial de lo “femenino” y “masculino”, así como los significados asociados a los cuerpos sexuados, más allá de la inmanente construcción cultural. La autora invita a observar y comprender que el análisis no debe vincularse exclusivamente a los roles asignados, sino más bien a la construcción de la diferencia sexual en sí. Inclusive señala que el concepto “género” debería problematizarse y estar en permanente tensión, ya que produce significados jerárquicos para el sexo y la diferencia sexual, siendo clave considerarlo como “una categoría útil para el análisis porque nos obliga a historizar las formas en las cuales el sexo y la diferencia sexual han sido concebidos” (Scott, 2011, pág. 100).

La filósofa feminista y escritora de *El género en disputa*, Judith Butler, apunta a comprender el género como una cuestión situada en un contexto histórico y cultural, que tiene múltiples interpretaciones sobre su uso y que, por tanto, devela su carácter moldeable, como también lo es para el sexo.

Los límites de las construcciones culturales que contiene la categoría de género no son reducibles a interpretar el ser “mujer” solo a cuerpos femeninos y, viceversa con los “hombres” los cuerpos masculinos, puesto que, si efectivamente existiera un sistema binario de géneros de manera implícita, se instala “la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja el sexo o, de lo contrario, está limitado por él... Como consecuencia, el género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza” (Butler, 2016, págs. 54, 55).

Asimismo, la comprensión universal acerca del sistema patriarcal no está exenta de críticas, ya que las dimensiones en que se articula la opresión de género en contextos culturales, también se remiten a condiciones particulares. Del mismo modo, plantea Butler, que el término “mujeres” está relacionado a una identidad común, convirtiéndose en una cuestión refutable al no ser coherente para cada contexto y momento histórico, constituyéndose en un problema político que debe enfrentar el feminismo.

Lo interesante del análisis que plantea la Butler, es que el género se constituye como un medio discursivo cultural, en el cual “un sexo natural” se despliega desde lo pre-discursivo y aparece en función de una construcción cultural que es dinámica, relacional y que debe ser situada. La consecuencia de esa línea argumentativa, es reconocer el poder que tiene el lenguaje para subordinar y excluir a la otredad. Lo femenino, por ejemplo, visto desde una reformulación crítica de Lacan, ha estado ausente de la historia, los discursos, incluso de las investigaciones científicas o sociales, producto de una negación que mayoritariamente es masculina, cuentan con una estructura hegemónica que ha posibilitado su lugar y rechazado otros. Lo que no es representado, imposibilitado de enunciar y de aparecer:

“El poder, más que la ley, incluye tanto funciones jurídicas (prohibitivas y reglamentadoras) como las productivas (involuntariamente generativas) de las relaciones diferenciales. Por tanto, la sexualidad que emerge en el seno de la matriz de las relaciones de poder no es otra mera copia de la ley misma, una repetición uniforme de una economía de identidad masculinista” (pág. 92).

En consecuencia, el poder discursivo facilita la aparición de sistemas culturalmente aceptados como ocurre con la representación binaria del sexo/género. Aquellas estructuras socialmente construidas en su dimensión compleja establecen un entramado de normas y prohibiciones desde el lenguaje que, por un parte reafirman un orden homogéneo que representa una visión de mundo masculinizada, donde prevalece una devaluación de lo femenino, y, particularmente para esta investigación, en el campo de lo educativo.

En este sentido, es necesario abordar entonces, la matriz multifactorial y multidimensional de la exclusión, para distinguir con claridad la situación periférica que produce la degradación de la sociedad salarial y la relación negativa que genera en determinados grupos sociales, según el contexto histórico en que se sitúa el análisis. Si bien existe una diversidad de elementos que configuran la exclusión social y de género, que va más allá de la privación económica, siguen siendo los ejes estructurales el principal obstáculo que provoca y distancia a estos grupos del centro social (Jiménez, Luengo, & Tabermer, 2009).

A propósito de la exclusión histórica de las mujeres, la crítica feminista ha desarrollado diversos estudios disciplinarios en que abordan los “aspectos sobre la historia de la incorporación y participación de las mujeres, de su situación actual, así como los efectos que su ausencia y presencia han tenido en la ciencia y la tecnología” (Blázquez, pág. 21). Tal contribución desmantela sesgos de género en los campos disciplinarios, en la producción de conocimiento y en los posicionamientos epistemológicos tradicionales que excluyen a las mujeres y/o las relega como objeto de estudio, reafirmando el lugar de lo femenino en lo social que, por antonomasia, lo público es considerado el campo de lo masculino.

De cualquier manera, aún es evidente la reproducción de relaciones sociales de dominación en comunidades donde, por ejemplo, hay mayor presencia masculina en estructuras de poder y toma de decisiones, cuyas prácticas y discursos son legitimados como racionales, respondiendo un mandato lógico con determinada autoridad moral y epistémica que norma, reduce y resta visibilidad a otras identidades en resistencia que no están en el centro, más bien son

sistemáticamente negadas. Los discursos hegemónicos reproducen un orden simbólico con sesgo de género.

Por otro lado, la “agregación de las mujeres” a procesos investigativos y actividades públicas ejercidas históricamente por hombres y significadas como importantes, constituye una estrategia que posibilita superar la ausencia de las mujeres en ciertos espacios. Sin embargo, ello ha generado una distorsión del análisis según género, al no interpelar la ausencia/presencia con mayor profundidad, utilizando como referencia que el acceso masculino en desmedro de lo femenino, permite comprender otros fenómenos y relevar las estrategias de resistencia que han desarrollado las mujeres frente a la dominación masculina, entre otras (Harding, 1987).

Tal perspectiva planteada por Harding, es significativa en la medida que el objeto de estudio es puesto en el mismo plano que la persona que investiga, desarrollando un análisis crítico y no estático. Incluso explicitando que ninguna investigación es neutral, ausente de la mirada de quien la impulsa y anónima de quien ejerce en ese momento posición jerarquía, sino más bien transparentar los intereses del acto investigativo y abriendo la posibilidad que surjan otros elementos del análisis contrario a los estipulados inicialmente. “Debemos evitar las posiciones “objetivista” que pretende ocultar las creencias y prácticas culturales del investigador/a, mientras manipula las creencias y prácticas del objeto de investigación para poder exponerlo” (1987, pág. 25).

Tal entramado produce y reproduce un orden simbólico de la diferencia sexual, excluyendo hacia los márgenes de ese sistema toda expresión que no sea semejante. Es entonces, para el pensamiento feminista, cuando surge un problema político esencial “es saber si es posible constituir una nueva política de la verdad. El problema no es cambiar la consciencia de las gentes... sino el régimen político y económico institucional de producción de la verdad” (Foucault, 1992, pág. 200).

En efecto, implica una disposición por problematizar el campo relacional del género en que se materializa discursivamente la cultura, para establecer un nuevo régimen político que complejiza más allá de la presencia o ausencia de mujeres, sino las

relaciones de poder desplegadas en el campo de la educación para transformarlo. Como señala Foucault, se requiere separar el poder de la verdad de las formas hegemónicas que desencadene un desarrollo político, ético, práctico y valórico/cultural de la verdad que alberga en dichas identidades, teniendo en cuenta que es un proceso que no tiene fin (Booth & Ainscow, 2011).

Sin ir más lejos, la perspectiva de Latorre, González y Espinoza, sobre la equidad de género en el contexto educativo, constituye una medida que permite revertir la desigualdad que se expresa en diversas dimensiones, “está asociada, además, a un juicio ético (...) que apunta a la búsqueda de justicia para que exista la igualdad, dando un trato especial a quienes están en desventaja o son discriminados” (2009, pág. 19). Sin embargo, Claudia Korol (2007) plantea que, la igualdad como forma de jerarquizar y defender las cuotas de participación de las mujeres, no tiene como propósito, necesariamente, la transformación del sistema que se habita, por lo que es importante considerar prácticas críticas para erradicar la desigualdad de género, la pobreza, la precarización y flexibilización laboral; Siendo entonces, los movimientos populares, la organización de los propios sujetos, el elemento central de transformación histórica y cultural capaz de desafiar la dominación capitalista y patriarcal.

Complementariamente implica un abordaje desde los recursos que disponen las instituciones para observar y acompañar el acceso, permanencia, logros y resultados en el espacio educativo, ya que la desigualdad estructural impacta no sólo en el acceso de estudiantes a la educación, sino también en las prácticas pedagógicas de las y los educadores, y, por tanto, en los procesos de enseñanza aprendizaje. Asimismo, interpela a la institución a desarrollar “mecanismos de detección temprana para identificar grupos de riesgo, otorgando apoyo tutorial e integral, mejorando la orientación vocacional, realizando un seguimiento de los logros, y perfeccionando la administración curricular” (González F, 2005, pág. 8).

Considerando la relevancia y responsabilidad que implica disminuir las inequidades, discriminaciones y exclusiones, una pedagogía que acoge el respeto por los derechos humanos posibilita procesos de aprendizajes en espacios libres de

sexismo, violencia de género y abuso de poder, reconociendo la propia diversidad que alberga en la comunidad educativa, para ir más allá de lo discursivo y encarnar prácticas comprometidas con nuevas visiones, perspectivas y representaciones de un desarrollo institucional más inclusivo (Vásquez & Alarcón, 2016).

En definitiva, el interés pedagógico debe recoger las trayectorias de vida de los sujetos y sus necesidades situacionales, más que centrarse exclusivamente en la “calidad” de los procesos y procedimientos (Quintar, 2008). Esto requiere un cambio de paradigma del propio sistema educacional, del proyecto educativo de la institución, el modo de la estructura organizacional y cultura interna, para reducir los efectos de la marginación de grupos históricamente discriminados.

c. Educación no sexista.

Indagar en los discursos docentes tiene por propósito describir la forma en que se expresa y reproduce el sexismo en la educación superior técnico profesional del Instituto Arcos. La presencia de discursos sexistas en el vínculo pedagógico podría reforzar y materializar prácticas de desigualdad estructural de género en el ejercicio docente y, por tanto, en el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiantado.

En este sentido, es relevante para esta investigación comprender el sexismo como “una forma de discriminación ya que, como otras manifestaciones discriminatorias, es una práctica que tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos... en el sexismo la diferencia se coloca en una escala jerárquica, que termina por sostener el argumento de que el diferente, además, en un determinado marco de relaciones sociales, con determinadas reglas del juego, es inferior. Y actualmente, en términos de potencialidad de desarrollo individual y social, “lo femenino” aparece, como conjunto, aún subordinado a “lo masculino” en el campo del poder político, el económico y el social y mucho más sujeto a imágenes tradicionales y “naturalizadas”. La diferenciación se transforma entonces en segregación” (Morgade, 2001, pág. 2).

La presencia de sexismo en los discursos docentes encarnan una dimensión de la práctica pedagógica que podría reproducir conductas discriminatorias basada en la

construcción social hegemónica de lo femenino y lo masculino. Y con ello, discriminaciones en virtud de la carga biológica que recae sobre los cuerpos, expectativas, valores y roles tradicionales de género asignados para la reproducción humana. Por lo tanto, esta diferencia al estar jerarquizada en un marco de relaciones sociales más amplias y tener una expresión en el campo educativo, es relevante para las instituciones educativas conocer estos discursos sexistas y diseñar acciones que apunten a erradicar esta práctica institucional.

Comprender los discursos docentes y cómo se articulan con otras estructuras de poder, contribuirá a problematizar, visibilizar y erradicar de la práctica institucional el ciclo en que se reproducen posiciones de desigualdad asignadas a mujeres y hombres. De este modo, evitar la normalización de experiencias de aprendizaje sustentadas en sexismo.

Una educación no sexista tiene especial preocupación por abordar el sexismo en el uso del lenguaje y en los contenidos, en las metodologías y dinámicas de interacción que acontecen en el aula, analiza críticamente el rol que ocupan mujeres y hombres en los campos disciplinarios y cómo son utilizadas estas referencias para generar aprendizajes significativos en las y los estudiantes durante la trayectoria educativa. Lo anterior, siempre está sustentado en una decisión política más o menos consciente. Sin embargo, no considerarlo podría resaltar ciertas características sexistas y sesgos de género durante el proceso de enseñanza aprendizaje (Morgade, 2001).

Plantear la pregunta respecto de ¿Cuáles son los discursos sobre sexismo y desigualdad de género de las y los docentes del Instituto Profesional Arcos? Invita analizar cómo el sexismo influye en la vida personal, cosmovisión, formación inicial de docentes, tanto en su pertenencia a un sexo determinado, a una clase social, a una comunidad, en la trama académica y práctica educativa cotidiana (Araya, 2004). Por otro lado, implica desarrollar mayor conciencia y voluntad por cuestionar y reinterpretar los contenidos hegemónicos de género, el desarrollo de habilidades para percibir el sexismo ampliará la comprensión y materialización de acciones para reducir el impacto de la desigualdad (Valdés & Olavarría, 1997).

En efecto, abordar las manifestaciones de sexismo en la educación también favorecerá contrarrestar la reproducción cultural del machismo. En palabras de Valdés y Olavarría, el machismo es considerado como el complejo de rasgos que caracterizan la concepción de masculinidad, aquello que es relativo al dominio y virilidad, y que acentúa ciertos valores de superioridad, legitimando el dominio masculino y reaccionando de modo irracional contra las demandas de igualdad de la mujer (Valdés & Olavarría, 1997, pág. 148).

En este sentido, el Instituto Profesional Arcos desempeña un papel activo en la formación de distintas formas de masculinidades y en la reproducción de regímenes de género configurado por cuatro tipos de relaciones: relaciones de poder, división del trabajo, pautas emocionales y simbolización (Connell, 1994). Atisba en la participación de toda la comunidad educativa como eje clave para enfrentar las consecuencias de la desigualdad de género y sexismo en la educación.

Si bien reconocer desde las experiencias particulares cómo se expresa el sexismo es un imperativo para colmar de sentido su abordaje, no es desconocido para nadie que el sistema educacional mercado que impera en Chile, no sólo busca perpetuar el modelo económico neoliberal, sino también la estructura patriarcal y machista. En este sentido desarrollar una ética feminista desde el Trabajo Social e inmersa en el campo educativo, debe tener la potencialidad de cuestionar, denunciar, visibilizar la opresión a todo tipo de dominación y los mecanismos que refuerzan la normalización de la crueldad y exclusión sexista (González, 2016). Una ética que enlace vivencias cotidianas con acciones colectivas de transformación social.

IV. PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuales son los discursos sobre sexismo y desigualdad de género de las y los docentes del Instituto Profesional Arcos?

Objetivo General: Analizar los discursos sobre sexismo y desigualdad de género de las y los docentes del Instituto Profesional Arcos, para comprender de qué manera se manifiestan en las prácticas docentes.

Objetivos Específicos:

- Describir la forma en que se expresa el sexismo en las prácticas pedagógicas de docentes del Instituto Profesional Arcos.
- Describir la forma en que se manifiesta la desigualdad de género en las experiencias laborales de docentes al Instituto Profesional Arcos.
- Identificar el impacto de la movilización feminista estudiantil en las prácticas pedagógicas desplegadas en los discursos docentes de la institución.
- Comprender los discursos docentes sobre la desigualdad de género y el sexismo en las prácticas pedagógicas del Instituto Profesional Arcos.

V. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**a. Tipo de investigación.**

La presente investigación es de carácter exploratoria en modalidad descriptiva. Es decir, busca esbozar elementos que sirvan como ruta de acceso al fenómeno de la desigualdad de género en la educación superior técnico profesional, a través del discurso de docentes de Instituto Profesional Arcos respecto de cómo se expresa la desigualdad de género y el sexismo dentro y fuera de la propia institución. Y, desde una modalidad descriptiva, dilucidar las experiencias e interpretaciones sobre el fenómeno estudiado, para comprender los elementos y límites que la constituyen en el ámbito laboral y prácticas pedagógicas de la particularidad de este espacio educativo, pero también fuera de él (Ramírez V. H., 1996).

Utilizaré una metodología con enfoque cualitativo para la recolección y análisis de los datos. Cualitativo, puesto que el acercamiento a la realidad que se busca estudiar es de manera crítica, recogiendo la riqueza del propio proceso investigativo, el cual es dinámico y no busca generalizar los resultados, sino más bien construir dimensiones y temas relevantes desde los propios hablantes, para realizar interpretaciones a cabalidad del conjunto de resultados (Hernández-Sampieri, 2014).

La investigación que realizó en la educación superior técnica profesional del Instituto Profesional Arcos, tiene como propósito analizar los discursos de docentes de las sedes de Viña del Mar y Santiago, acerca del sexismo en el ámbito de la educación y la desigualdad de género en las experiencias laborales. Recoge el principio de la no generalización de los resultados que se obtengan, entendiendo que el proceso cualitativo es dinámico y está sujeto al desarrollo del estudio. Y, el principio de la flexibilidad en el diseño cualitativo, ya que en el transcurso de la investigación, particularmente durante la recogida de datos, fue necesario ajustar los objetivos específicos y delimitar el problema a investigación, debido al tiempo y contexto en que se desarrolló el estudio. (S. Valles, 1999)

Por otro lado, como investigadora, me permitirá diseñar líneas de acción junto a la comunidad docente, y desde la Unidad de Género y Diversidad, para el desarrollo institucional en materia de género. Entendiendo que, los resultados que arroje este estudio se enmarca en una necesidad institucional de profundizar los esfuerzos para abordar las complejidades evidenciadas en el contexto social nacional de movilización feminista estudiantil que irrumpió en mayo del 2018, en diversos planteles educativos a lo largo y ancho del país, además de responder las demandas impulsadas por la comunidad estudiantil organizada del Instituto.

b. Técnicas de producción de información

La forma de recolección de datos son entrevistas abiertas, puesto que, del proceso comunicativo que allí acontece, será posible extraer información relevante del conjunto de representaciones basadas en los acontecimientos que vivencian los sujetos hablantes y el contexto social en el que se desenvuelven. La entrevista busca recoger saberes privados, para así construir el sentido social de la conducta individual o del “grupo de referencia” (o contexto social) en donde se desenvuelve el individuo. Debe ser entendida como un proceso de determinación de “un texto en un contexto”, no se halla fuera de éste, más bien lo complementa, organizando hechos, acciones y representaciones de la conducta. Y, finalmente, por que la

entrevista transforma al entrevistado/a en un actor/actriz relacionado con su rol social (Alonso L. E., 2007).

En efecto, el tipo de análisis utilizado para esta investigación será de contenido, ya que desde el rol que cumpla como investigadora y responsable de la Unidad de Género y Diversidad, es detectar diferencias, coincidencias, patrones y particularidades que expresan los discursos docentes sobre la desigualdad de género y el sexismo en las experiencias laborales y prácticas pedagógicas en el ámbito educativo del Instituto Profesional Arcos. Y, se caracterizará por un análisis indirecto, ya que, según lo expresado por Bermúdez, “es más sutil y refleja los contenidos latentes del lenguaje manifiesto... características formales del mensaje, como los silencios y los ritmos de conversación, los cuales constituyen indicadores ignorados por el emisor del mensaje” (Bermúdez, 1982, pág. 77).

c. Muestra

El tipo de muestra que corresponde a la presente investigación cualitativa responde a un estudio de casos en profundidad, ya que el interés se encuentra en la riqueza, profundidad y calidad de la información, y no la cantidad, estandarización y generalización de los resultados (Hernández-Sampieri, 2014). La unidad de análisis está relacionada a seis casos de docentes de Viña del Mar y Santiago. Mientras que, el universo estudiado son las y los docentes en ejercicio de ambas sedes del Instituto Profesional Arcos, siendo un total 353 docentes, 264 pertenecientes a la sede de Santiago y 89 a la sede de Viña del Mar.

Por otro lado, se utilizará como criterio de selección para la aplicación de la entrevista abierta a docentes representantes de cada escuela, resguardando criterios como la paridad, diversidad de roles que desempeñan en la institución, sede de procedencia y voluntad de participación en el proceso investigativo. Lo anterior, suma un total de 6 entrevistas abiertas.

Tabla distribución muestra de investigación			
Entrevistadas/os	Escuela	Rol que desempeña	Género
Entrevistada 1	Actuación	docente y directora	femenino
Entrevistade 2	Diseño y multimedia	docente y coordinadore	no binario
Entrevistada 3	Fotografía	docente y coordinadora	femenino
Entrevistado 4	Territorio y sustentabilidad	docente	masculino
Entrevistado 5	Cine y audiovisual	docente y director	masculino
Entrevistada 6	Sonido y música	docente	femenino

VI. RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La investigación tiene como propósito contribuir desde la disciplina del Trabajo Social una comprensión feminista del fenómeno de la desigualdad de género en la educación superior técnico profesional. Es decir, busca visibilizar la realidad particular y contextual de las y los docentes del Instituto profesional Arcos, espacio educativo que interacciona constantemente con la industria creativa y que, por tanto, es relevante en la medida que permite mostrar lo que ocurre en esa arista social que es más silenciada, en comparación a otras industrias y/o campos disciplinarios. A su vez, aporta desde una perspectiva crítica el abordaje del fenómeno social, resguardando la matriz dialéctica como clave interpretativa, con el propósito de destrabar la escasa participación de mujeres y grupos subalternos en la construcción y legitimación del conocimiento, y visibilizar la articulación del sexismo en dicho proceso. De este modo, contribuir a orientar “transformaciones en las condiciones estructurantes que someten y producen sufrimiento en vastos sectores de la sociedad y/o impactar en las manifestaciones que en la escala microsocial intersubjetiva tienen dichos patrones estructurales” (Muñoz G. A., 2019, pág. 183).

De este modo, eludir la conceptualización tradicional de intervención social, para desarrollar un modo complejo y situado de observar la realidad estudiada de este espacio educativo, del cual formo parte como funcionaria, docente e investigadora. Ello insta la apertura de diseñar estrategias de acción junto a la comunidad docente, para enfrentar con más luces e ideas, la encrucijada de la desigualdad de género anquilosada en las escrituras del sistema mundo como lo conocemos. Sin embargo, es preciso asumir un estado de alerta durante el proceso investigativo, para evitar el riesgo de la fragmentación del problema y apostar por la complementariedad entre las partes y todo. Pero, además, como señala Muñoz, “implica también asumir que en la intervención social hay intereses, conflictos y relaciones de poder en juego, y que es fundamental que los supuesto implícitos y explícito que fundan la intervención sean identificados y discutidos de manera sistemática” (2019, pág. 186) Por otro lado, es imperativo incidir en líneas investigativas desde el Trabajo Social Feminista en el campo de la educación superior técnica profesional, para instalar desde la disciplina una perspectiva crítica de producción y reproducción de relaciones sociales en dicho ámbito. Y, avanzar en la materialización de los tratados internacionales en Derechos Humanos para las mujeres suscrito por el Estado de Chile, como también en los compromisos que asumieron los planteles educativos en esta materia con la irrupción del mayo feminista 2018, para que se vean reflejados en la toma decisiones, composición de los distintos estamentos, en las prioridades de las direcciones de escuelas, en la convivencia estudiantil y docente, como también en la cultura organizacional, más que depender en voluntarismos individuales y aislados.

Comprendiendo aquellos elementos estructurales, culturales y relacionales en que se expresan los efectos negativos de la desigualdad de género al interior de la organización y la comunidad educativa, será consiste implementar desarrollar, como plantea Matus, “... una forma de ver, un régimen de la mirada, un sistema de enunciación, que se traduce en diversas dimensiones operativas” (Matus, 2002). Es relevante resguardar, para el desarrollo de este modo de ver, incluir las miradas que dan reconocimiento y valor al fenómeno social que se busca estudiar. Para el

Trabajo Social el valor se encuentra en la intersección entre los sujetos y el fenómeno propiamente tal, al ser un espacio privilegiado que contribuye a identificar los mecanismos de descoordinación funcional del sistema que ha perpetuado la exclusión, segregación y fragmentación de la realidad social. Por lo tanto, la investigación es en sí misma una intervención social, y se constituye en una de calidad en la medida que orienta sus resultados de manera integral, lo que significa “traducir con consistencia lo que se sostiene discursivamente a la forma que adquieren sus principales operaciones de mensuración” (Matus, 2012).

Finalmente, el desafío visualizado para el Trabajo Social es desarrollar en su acción política, intervenciones que comprenda e incorpore abordajes feministas en los sistemas de salud, judicial, municipales, territoriales y/o educación. Particularmente, esta investigación busca interpretar y transformar la realidad concreta de la educación a una realmente emancipadora, para las personas que componen la comunidad educativa del IP Arcos. Y, avanzar hacia una cultura educativa más amable, respetuosa, diversa e inclusiva, donde sea plausible erradicar lógicas sexistas, contenido ideológico subyacente a las decisiones de la organización por reproducir liderazgos exclusivamente masculinos y las condiciones de desigualdad y explotación que supone un orden patriarcal en la educación actualmente impartida.

VII. RESULTADO ANÁLISIS DE CONTENIDO

En el siguiente apartado analizo tres dimensiones que engloba la presente investigación cualitativa: sexismo en la educación, desigualdad de género y el habla docente, respecto de la educación impartida en el Instituto Profesional Arcos, sus experiencias personales y laborales en el medio artístico. Ello a propósito de una selección de citas extraída de los discursos docentes de entrevistas en profundidad realizadas el segundo semestre del año 2018.

En la primera dimensión relacionada al sexismo en la educación indago sobre cuatro categorías, una de ellas tiene relación con la percepción docente acerca del sexismo, la cual se configura en virtud de las denuncias realizadas por la

movilización estudiantil feminista, su estrecha relación con el abuso de poder y la falta de conciencia respecto de cómo el sexismo se articula con otras estructuras de poder. Seguido de la categoría juicios sexistas, donde los discursos docentes articulan una explicación respecto de la feminización y/o masculinización de ciertos campos disciplinarios, reforzando la reproducción de atributos y estereotipos y/o comportamientos con sesgos sexista. Posteriormente, indago en la categoría referentes para la formación, donde los discursos docentes manifiestan el contenido androcéntrico de la formación de las y los estudiantes, y la necesidad de incluir referentes femeninos en la construcción del conocimiento, para evitar que se un obstáculo en la trayectoria educativas de las mujeres. Y, finalmente, abordo la categoría necesidad de formación docente, en la cual se observa a las y los hablantes problematizar sobre la importancia de contrarrestar el sexismo y la desigualdad de género por medio del desarrollo docente por medio de propuestas formativas con perspectiva de género, además de asumir un compromiso ético y colectivo para desmantelar el orden discursivo en que opera el sexismo en las prácticas pedagógicas.

Una segunda dimensión corresponde a desigualdad de género, la cual contiene cuatro categorías en las que indago sobre los discursos docentes. La primera corresponde a desigualdad de género un tema histórico, en la que se aprecia una postura dominante de carácter ambivalente respecto del modo que se concibe el fenómeno y donde surge una posición discursiva individualizante del mismo. Luego abordo la categoría desigualdad de género que ocurre en el contexto laboral, cuyos discursos docentes hacen alusión al espacio laboral del Instituto Profesional Arcos, pero también en el medio artísticos. Aquí se aprecia una posición discursiva heteronormada y biologicista que justifica la ausencia de las mujeres en ciertos campos disciplinarios debido a la maternidad, invisibilizando la operación de origen estructural como la reproducción de la cultura hegemónica que acentúa la diferencia sexual. Por otro lado, abordo la categoría experiencia de machismo en el contexto laboral, cuyos discursos docentes despuntan una relación entre machismo con un choque generacional, debido la ocurrencia de casos de abuso sexual denunciados

en la movilización estudiantil feminista. Siendo los cuerpos femeninos los principales afectados por la desigualdad de género y el machismo. Finalmente, la categoría de el acontecer de la movilización estudiantil feminista, donde los discursos docentes refieren sobre el impacto que generó la movilización feminista en la práctica pedagógica y la diferencia generacional para enfrentar en el espacio educativo los hechos constitutivos de abuso sexual y sexismo.

Finalmente, el habla docente como dimensión considera tres categorías. La primera tiene relación con el sentido de la docencia y práctica pedagógica, en la que se observa un consenso en los discursos docentes sobre generar prácticas pedagógicas reflexivas y participativas, donde el rol docente es relevante en la medida que considera los procesos de aprendizajes de las y los estudiantes. La segunda categoría corresponde a percepción docente, en la que es posible observar una tensión en los discursos respecto de la representación en torno a las y los estudiantes, donde emerge una mirada peyorativa en cuanto a lo generacional, con sesgos de clase y marcadamente sexista. Y finalmente, la categoría rol docente en la formación profesional, en la cual se observa ciertas características del rol según la trayectoria educativa de las y los estudiantes, el rol de acompañamiento que cumplen las y los docentes, además de la transmisión de la propia experiencia profesional hacia el estudiantado como recurso pedagógico.

A. Sexismo en la educación

a. Percepción del sexismo:

La percepción docente acerca del sexismo en la educación se ve influenciada por los casos particulares que fueron denunciados en el contexto educativo del Instituto Profesional Arcos, pero también de la expresión más amplia de la movilización estudiantil feminista de mayo de 2018, que acaeció en gran parte de establecimientos de educación superior a lo largo y ancho del país.

La percepción está relacionada a un contexto sociohistórico particular, influenciada por la propia experiencia docente en relación al fenómeno y vinculada al espacio

laboral desde donde se denuncian casos de abuso sexual en las sedes de Viña del Mar y, posteriormente, en sede Central.

En esta línea argumentativa, se aprecia una relación entre sexismo y abuso de poder, enfatizado por conductas machistas de varones que ocupan una posición de superioridad en la relación pedagógica, ejerciendo acciones abusivas. En los discursos docentes es posible identificar como principales afectadas de estas acciones abusivas y sexistas a estudiantes mujeres, al evidenciar una mayor prevalencia de casos en este grupo objetivo, y en escuelas donde la corporalidad, la imagen adquieren un valor insoslayable para el campo disciplinario.

La siguiente cita corresponde a una profesora que cumple funciones de coordinación en una de las seis escuelas del Instituto Profesional Arcos. Por lo tanto, ha tenido la posibilidad de establecer conversaciones con otros/as docentes e indagar en las las percepciones que dan origen a esta problemática en la institución:

“La última conversación que yo he tenido con los profesores fue producto de las movilizaciones, de que... todo esto viene con... o esto quizás revienta porque... bueno esto revienta porque es un tema a nivel país, pero también acá en el ARCOS revienta con más fuerza quizás para nosotros porque en el verano hubo un caso de un profesor de la escuela de fotografía, un profesor hombre de la escuela fotografía. Y luego en todo el período de las movilizaciones surgen dos situaciones más, una que ya fue investigada y no se determinó como un caso de abuso sexual, pero también de nuevo son dos profesores hombres y de la escuela de fotografía. Entonces, claro, algo pasa con el rol de los docentes que quizás nos sentimos como con cierto poder, en que abusamos de ese poder, cada uno.... Pero también algo pasa con los hombres, y algo pasa con los hombres de la escuela de fotografía, ¿cachai? Entonces sí... si estamos hablando de una educación no sexista al interior de un instituto que ofrece estudios superiores, algo pasa con la fotografía puntualmente. Son machistas, se sienten superiores...” (Entrevistada 3, 2018).

Es decir, la percepción respecto del sexismo es construida a partir de la experiencia que surge de situaciones del abuso de poder, conductas y actitudes en que se despliega una masculinidad hegemónica, que no sólo está presente en la cultura dominante de la sociedad, sino que también tiene una expresión en el espacio educativo del Instituto Profesional Arcos. Lo anterior, por cierto, responde a un momento histórico de movilización feminista política y social (Morgade, 2001).

Tiempo antes de la movilización estudiantil feminista en mayo de 2018, algunos docentes reconocen en el intercambio de ideas y diversas experiencias pedagógicas, prácticas intuitivas del ejercicio de una docencia no sexista. En algunas escuelas sostuvieron dicha discusión entre docentes, cuyo propósito buscaba problematizar acerca de la reproducción del sexismo en los roles y estereotipos de género presente en la formación profesional del estudiantado,

promoviendo el intercambio de roles que tradicionalmente son ocupados en el campo laboral por mujeres y hombres.

La siguiente cita corresponde a un profesor que imparte clases y ejerce funciones de coordinación en una escuela del Instituto Profesional Arcos. En su discurso trae conversaciones que ha sostenido con otros profesores y profesoras respecto a problematizar el sexismo en la práctica pedagógica para evitar su reproducción en el proceso de enseñanza aprendizaje:

“Yo creo que, cuando nosotros nos juntamos con los profes de mi escuela, nosotros nos empezamos... no nos reíamos, pero nos llamaba la atención que nosotros estamos desde el año pasado hablando de la educación no sexista en la escuela, sin ponerle un nombre... porque estábamos tratando de... por ejemplo hablábamos de alguna manera de diversificar los roles, decíamos nosotros, y tus capacidades. Entonces dijimos que las mujeres productoras también tomen roles de producción técnica, e incentivamos mucho eso, y ahí salieron dos, por ejemplo, desde ahí, que se dieron cuenta de que también podían hacerlo... lo mismo al revés, tratando de que los que lideran también fueran hombres, no fueran puras mujeres siempre las que están liderando los proyectos. Y ahí... algunos, algunos nos funcionaron (ríe), pero al menos nos dimos cuenta de que sí se genera esa diversificación de roles y de capacidades en torno al género. Tratamos de que sea así, y ahora es más consciente y más intencionado, pero en un momento como que era más intuitivo... usted hágase cargo, claro, intuitivo, cómo usted va a ser siempre la anfitriona del evento, no puso un anfitrión, y siempre eso lo recuerdo que yo lo decía, por qué ponen a las mujeres de anfitrionas, pongan a hombres también. Y siempre, y ahí como que ya, sí, ahora empiezan a aparecer los hombres anfitriones... Siempre va la mujer, ¿por qué?... como que las mujeres lo único que pueden hacer es con una sonrisa, como que no, pongan a un hombre, sí también algunos sonriendo basta con que sonrían, les decía yo. Entonces eso como que era más inconsciente de alguna manera, pero ahora con todo lo que pasó obviamente ya nos dimos cuenta de que hay que declararlo, lo hacemos así, y, como te digo, eso es gracias también al cuerpo docente... o sea, por mucho que yo tenga una mirada así también, hay una cosa como que hemos construido con los docentes de la escuela, que como te digo además en su mayoría son mujeres” (Entrevistado 4, 2018).

En el anterior discurso docente se visualiza el sexismo como una problemática presente en la práctica pedagógica, en la cual es necesario desarrollar una conciencia crítica e intencionar acciones que visibilice las limitaciones que genera el sexismo en el desarrollo formativo de estudiantes. Surge un reconocimiento sobre la importancia de declarar explícitamente un enfoque antisexista en la práctica pedagógica, puesto que, en la medida que los agentes de la educación logren identificar y desarrollar una comprensión compleja de cómo el sexismo moldea las experiencias diarias de mujeres y hombres, favorecerá la implementación de acciones que busquen erradicar dicho orden. Mientras exista un compromiso ético por identificar el sexismo, mayor posibilidad hay de erradicar esta discriminación en

las relaciones de género que se despliegan en los procesos de enseñanza aprendizaje (Valdés & Olavarría, 1997).

Por otro lado, emerge una postura que revela la necesidad de formación docente para abordar el sexismo en la educación. Por medio de charlas y/o talleres propiciar discusiones que problematicen acerca del lenguaje androcéntrico, contenidos sexistas, metodologías, vínculo pedagógico durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo anterior permitiría dilucidar con mayor claridad los límites de la relación pedagógica, el uso de técnicas y métodos más tradicionales que pueden resultar abusivos al momento de potenciar al máximo el desarrollo y aprendizajes de estudiantes.

Hay ciertas disciplinas y/o oficios del campo de las artes que están mayormente desafiadas a incluir una comprensión más amplia acerca de cómo se manifiesta el sexismo en la formación, debido a la presencia de características específicas que delimitan el campo relacional del cuerpo-objeto, la acción del actor/actriz y el/la docente. En este sentido, debido al contexto y el contenido de la denuncia del movimiento estudiantil feminista, surge a modo de preocupación revisar los métodos de enseñanzas cuando involucra traspasar los límites corporales.

La siguiente cita corresponde a una profesora que además ejerce funciones de dirección en la escuela de actuación, la cual manifiesta una preocupación específica respecto de cómo abordar el sexismo y el abuso de poder en la formación disciplinar. Advierte la delgada línea que existe en el desarrollo de competencias técnicas, teóricas y prácticas en el teatro para potenciar la interpretación de personajes y tránsito del estudiante por el propio registro emocional, que podría traducirse como una práctica abusiva sino se cultiva una ética docente para distinguir los límites:

“Estamos hablando de educación no sexista, a mí me encantaría poder enseñarles a los profes, porque igual de repente algunos profesores son más autoritarios, más machistas, y ellos me lo han pedido: “ojalá que nos hagan taller de esto, porque yo no me lo sé, como mucho se hace, tienen muchas ganas”. Y lo dije la otra vez, como no nos perdamos, inventemos esto, hagamos charla, porque a veces uno no sabe mucho. Yo estoy como preocupada en el contenido, como de decir ahora digo. De quizás lo que estoy diciendo estoy siendo un poco cruel, chicos yo a veces hablo con el personaje, no con la persona, no

te quiero herir a ti como persona, quiero llegar al personaje para sacarle distintas cosas, entonces te voy a someter a ciertas situaciones en que...para doblegar al personaje, pa' que no se malinterprete. Te digo que ahí, en el teatro es súper jodido. Es súper delicado, porque de repente hay profesores abusadores perversos, pero cuando uno abusa, en que sentido, porque a veces para que tu llegues al personaje, al contenido y a la esencia tienes que pasar por un periodo muy doloroso, pero tienes que ser capaz de tu persona, ponerla detrás de ti y estar al servicio del personaje. Pero si yo tengo que sacarle a una chica que llegue al dolor del personaje y que tiene que pasar por su dolor, entonces ahí hay un punto que es súper delicado, de cómo manejarlo, de cómo...porqué un chico se puede sentir agredido o este profesor está haciéndome sufrir y está abusando de mí. En eso estoy yo ahora, en eso ando pensando, en eso ando estudiando, ando leyendo (...) entonces ahí hay un plano que es muy delicado, que hay que ver cómo tratarlo porque de repente como le paso a (...) que le dijo a la chica esta que estaba desnuda, bueno, pero no te empelotaste entera, encuentro que no llegaste a transgredir algo así con la esencia del ejercicio, y ella le dijo que lo acusó porque quería que estuviera en pelota Ella ahí...porque el arte de repente es feroz, oye tení que salir desnuda, ya muéstrame las pechugas porfa, haber necesito que me muestres las pechugas para saber. Entonces ahora como haces eso. No, no te muestra las pechugas. Y si le dices me muestras las pechugas estoy abusando sexualmente. Corrijo, como corrijo, todos los profesores ahora saben que tengo que pedir permiso para corregir. Uno toca mucho los cuerpos. Permiso, voy a corregirte. De repente hay una niña que tiene que estar en pelota, el profesor ¿va a hacer así? No po', no se tapan los ojos, entonces ahí hay una línea sutil muy delgada que hay que tener mucho cuidado y ese cuidado yo lo hago muy intuitivamente, pero debería haber como una metodología para ese cuidado" (Entrevistada 1, 2018).

Este discurso problematiza sobre aquellas prácticas que a nombre de la formación disciplinaria, podrían constituirse en actos de abuso de poder. Más aún cuando no hay claridad sobre qué se entiende por abuso sexual, cómo abordar situaciones de este tipo cuando acontezcan en el aula y frente a la ausencia de una conciencia crítica respecto del ejercicio del poder en el vínculo pedagógico.

En esta misma línea, la hablante ejemplifica una situación que podría transgredir la integridad de una persona al encontrarse desnuda en una escena, si es que el y/o la profesora no explícita previamente el modo en que realizará un determinado ejercicio y corrige la postura corporal del mismo. Por lo tanto, afirma la necesidad de realizar cambios en las prácticas pedagógicas e incluir en la actualización docente una perspectiva de género que mire críticamente las técnicas y representaciones culturales de la propia formación artística y su despliegue en campo de las artes y las culturas.

En este sentido, es necesario identificar el modo en que predominan ciertos consensos, representaciones sociales sobre el acto pedagógico, intereses particulares en la práctica discursiva y en el proceso de enseñanza aprendizaje, en

la cual se reproducen formas de opresión y dependencia legitimado en ciertos oficios (McLaren, 1984).

La siguiente cita corresponde a un profesor de la escuela de Cine y Audiovisual que ejerce funciones de dirección, quien sostiene que la escuela no reproduce sexismo en el programa académico al contar con una agenda de género al considerar paridad en la programación anual de profesoras y profesores.

En este discurso docente prevalece una comprensión reducida respecto de la percepción y abordaje del sexismo en la educación impartida en IP. Arcos. Por una parte, relaciona la ausencia de este fenómeno al contar con una agenda de género que se traduce exclusivamente a la programación docente de los Talleres Centrales, es decir, distribuir igualitariamente mujeres y hombres en las asignaturas de formación especializada. Mientras que, por otro lado, resulta contradictorio enfatizar en un interés por implementar una agenda de género que se reduce sólo a la programación paritaria de docentes y que no se encuentra explicitada formalmente en los lineamientos de la escuela:

“No tenemos una cosa sexista dentro del programa. Nosotros hemos tenido una agenda de género en la programación de profesores, no está explicitada en ninguna parte más que en ver la programación, que es sobre todo de taller. Eh... es bastante cincuenta y cincuenta, a veces es un poco más de hombre, a veces ha sido un poco más de mujeres, casi todas las directoras mujeres de este país han pasado por la escuela... (nombra a 4 profesoras) y que sigue haciendo clases, las profesoras (...) son súper fuertes en términos de agenda feminista... eh... las profesoras (nombra a 3 profesoras), que sigue con nosotros, o sea, está lleno de mujeres... la profesora (...) hace clases de taller... y tenemos eh... un profesor que, si bien, de identidad es como... físicamente masculino, yo creo que no, yo creo que él es totalmente no binario, yo no me atrevo a decir cuál sería su identidad, pero es el único director que ha hecho dos películas trans en Chile, sobre tema trans, como, entonces más allá de que no tengo idea de cuál es su identidad, sin duda es homosexual. Entonces creo que a nivel como de programación hay bastante como interés, no sé si es que no quiere decir que no hagamos... cometamos errores o tal vez reproduzcamos ciertos patrones que no tengo... capaz que lo hagamos no nos damos cuenta, pero sí hemos tenido como una intención en la programación, sobre todo de taller” (Entrevistado 5, 2018).

Por lo tanto, lo que podría concebirse como una estrategia relevante para incorporar un enfoque no sexista en la educación, culmina en una acción reducida para enfrentar el fenómeno en el sentido que la sola presencia de profesoras mujeres y otras expresiones de género podrían constituirse en la única alternativa considerada en la agenda de género para superar la reproducción del sexismo. La falta de

conciencia de cómo el sexismo se articula y reproduce con otras estructuras de poder, puede fortalecer una dimensión individual de esta problemática por sobre la matriz estructural que excluye, discrimina y promueve dinámicas de sometimiento continuo hacia las mujeres y disidencias sexuales en la esfera pública en que acontece lo educativo.

Si bien hay un interés declarado de promover la participación de docentes mujeres en el proyecto educativo, no hay convicción dar prioridad ética y visibilidad a la estrategia adoptada por la escuela de construir una programación con cuotas de género. Ello se reduce a ajustes específicos, mas no a generar procesos de transformación del espacio educativo (Kirkwood, 1986). Por tanto, se perpetúan las pautas culturales y sociales del sexismo en la educación del Instituto Profesional Arcos.

b. Juicios sexistas:

En relación a los discursos docentes, es posible apreciar juicios sexistas que articulan una explicación respecto de la feminización y/o masculinización de ciertos campos disciplinarios. Prevalece una interpretación sobre la segregación horizontal de género al momento de la elección vocacional, durante el transcurso de la formación profesional y en el desempeño laboral, que refuerza la reproducción de atributos y/o comportamientos con sesgos sexista.

El siguiente apartado corresponde al discurso de un profesor de la carrera Gestión y Producción de Evento, en la cual se diseminan juicios sexistas que tienen relación a su experiencia laboral en dicho campo:

“Ocurre en el medio, de cuando yo empecé a trabajar en producción, cuando me titulé de teatro, me llené de mujeres, estaba con mujeres por todos lados, mujeres, mujeres, entonces como yo creo que... sólo por la presencia es un oficio muy femenino. No lo hablo como desde la estigmatización, como que los hombres no sirven en la producción... no, pero sí hay más mujeres y eso hace que sea algo más femenino, cachai, o sea, la otra vez estábamos hablando con las profes y dije a quién... en una producción ¿a quién se le ocurre poner las mesitas con ciertas características estética? ¡a las mujeres! Yo tengo mis amigos que son productores y no están preocupados de esto, están preocupados de la luz, ¿cachai? Y eso es como súper innato y ahí siento que hay una diferencia, a lo mejor construida, perfectamente, que a lo mejor ese hombre productor nunca tuvo, verdad, estímulos, que le

ayudarán a explorar, verdad, el lado más visual, o más sensible, o más... como te digo yo, más minucioso” (Entrevistado 4, 2018).

En este sentido, el hablante asocia determinados intereses estéticos, visuales, mayor sensibilidad y minuciosidad de los quehaceres en el campo disciplinario, a una cuestión enraizadas al régimen tradicional al género femenino. Es decir, la diferencia práctica se traduce a conductas relacionadas al determinismo biológico entre mujeres y hombres, los cuales trascienden de la experiencia laboral a lo educativo.

Un juicio sexista que responde a una construcción estereotipada de género y que descansa en una supuesta diferencia natural que exagera ciertas habilidades femeninas como innatas. Reproduce segregación horizontal de género al sostener determinadas creencias, diferencias, intereses y estatus que ocupan las mujeres en oficios más feminizados como algo predeterminado.

Se aprecia una valoración benevolente al régimen binario de género lo que repercute significativamente en representaciones que se tiene ello, afectando marcos de subjetivación más amplio como en ámbito educativo y el mercado del trabajo (García, 2019).

Seguidamente, el mismo docente refuerza creencias que dan cuerpo a juicios sexistas, asociado a ciertas habilidades que responden a la diferencia tradicional de los sexos y que favorece al grupo culturalmente hegemónico. No obstante, persisten algunos juicios que logran identificar determinados comportamientos y/o intereses, responden a una construcción social estereotipada, siendo el ejercicio pedagógico una herramienta para deconstruir aquellas barreras, aportando nuevos aprendizajes y enseñanzas en la educación formal que reciben las y los estudiantes:

“Yo soy de los que cree que las mujeres tienen mayores habilidades que el hombre, en términos de la rigurosidad, ser minucioso, capacidad de apreciar lo visual... entonces como que eso se ve en producción, se ve muy muy claro. O sea, la mayoría de los productores son productoras. En el mundo, o sea, de hecho, la mayoría son puras mujeres docentes, casi. La mayoría son productoras. Eh... no sé si será por eso, o algo orgánico, que aparece que la mujer es organizada de por sí, planifica bien, se ordena, puede ser... hay matices obviamente, porque hay hombres igual que creo que somos organizados... pero se da más en mujeres, por ese componente que yo creo. Yo al menos en todos los estudiantes y las estudiantes que han pasado, y creo que las mujeres han sido mucho más destacadas que

los hombres. En producción técnica, por ejemplo, el cable, enchufar el foco, el parlante, todo eso... es más de hombre. Pero no le dice “ya los hombres se hacen cargo”, siempre el que coincidentemente en todos los cursos son dos o tres hombres los que más les gusta eso, entonces, como... ahora tenemos una mujer sí, que ya se empoderó. Yo creo que... sí, un poco les gusta eso y porque es una construcción más social de que la parte eléctrica, verdad, como más del traslado de equipos, como de peso pesado... De repente yo tengo a todas las niñas trasladando cajas y cosas, martillando, porque yo incentivo eso, yo en lo personal, trato de que no se separe que, ya, el hombre va a llegar las cosas pesadas... “no poh’, llévelo usted”, le digo, la flaquita igual... “pero aprenda, así, saque músculo”, le digo yo. Y los hombres, “por qué usted no puede ponerse a ver los diseños”, Entonces como que tratamos de deconstruir desde ahí, con las profes que tengo, que aportamos todos a eso. Pero es orgánico, o sea, es natural que el profesor tiene que terminar siendo un hombre, porque le gusta el sonido, los cables, trasladar parlantes, o porque han trabajado en música. El mundo de la música y de la producción musical es muy masculino. La mayoría de las tocatas, el productor es hombre, el sonidista es, hombre, entonces son todos hombres los que se relacionan al sonido, más a lo técnico” (Entrevistado 4, 2018).

El juicio sexista opera a partir de la diferencia interpretativa de los discursos que esbozan características en función de la construcción binaria de lo “femenino” y “masculino” y que significa a los cuerpos sexuados (Scott, 2011), es decir, la naturalización de los roles por género.

Siguiendo a Butler, se legitima la idea de relación mimética en que el género refleja el sexo, limitando su lugar y constituyéndose como medio discursivo de la cultura dominante en que se expresan las relaciones de poder y, por tanto, un orden hegemónico sexuado en el ámbito de lo educativo y laboral con fuerte identidad masculinista (2016, pág. 92).

El siguiente argumento corresponde a una docente y coordinadora de la escuela de fotografía, quien destaca ciertos estereotipos de género en la valoración masculina de la práctica profesional del estudiantado. Problematiza la ausencia de una conciencia crítica que genera como efecto juicios sexistas en el ejercicio pedagógico, reforzando acciones discriminatorias y que son parte del continuo de violencia hacia las mujeres en el sistema educacional, una expresión de la narrativa que acontece en nuestra sociedad. Esto puede influenciar la autoimagen que tienen las y los estudiantes respecto de su desarrollo personal, competencias, expectativas y logros durante el proceso de formación profesional, afectando incluso su vinculación con circuitos de circulación donde eventualmente pudiesen exponer sus obras y/o proyectos artísticos:

“No, no es equitativo. Es un poco más cargado hacia el género masculino. Chuta, emm... Eh... está como loco lo que te voy a decir, pero parecen ser un poco más profesionales los hombres. Yo mujer, coordinadora de la escuela de fotografía, por ejemplo, tengo que mandar... me piden postulantes para Balmaceda Arte Joven para hacer una exposición. Y pienso en quiénes serían los alumnos del universo de la escuela de fotografía que podrían ser competentes para ese llamado... como que se me vienen más a la cabeza... he mandado más hombres. Yo, mujer, que también está en esta... y por qué ha sido así, porque si analizo sus proyectos fotográficos, sus competencias me parecen más profesionales y responsables. También está como para analizar qué pasa ahí con las mujeres ¿o no? Eso es como que... reclamamos nuestro lugar porque somos mujeres, o reclamamos porque... porque ya después no vamos a tener que reclamar nada poh', si somos competentes ¿cachai? O sea, yo lo digo en términos fotográficos, si somos competentes no vai a tener que reclamar nada, te vai a ganar tu lugar sola. Pero está loco eso, como que... me cuesta decirlo, pero parecen ser un poco más profesionales. Más serios” (Entrevistada 3, 2018).

En definitiva, las creencias de las y los docentes que dan cuerpo a juicios sexistas pueden resultar ser problemáticas para la formación de las y los estudiantes. Por un lado, la falta de conciencia acerca del poder que ejercen los juicios en los procesos de enseñanza - aprendizaje, contribuye a transmitir dichos estereotipos sexistas hasta convertirlos en una realidad para las y los estudiantes. Y, por otro, advierte que la complejidad del fenómeno no debe ser reducido a acciones individuales de un cuerpo docente en específico, sino más bien contemplar el funcionamiento institucional en que se plantea la educación superior técnico profesional.

c. Referentes para la formación:

En el contexto de la movilización estudiantil feminista, las y los docentes problematizan acerca de cómo se expresa el sexismo en sus propios campos disciplinarios, concluyendo que los principales propulsores y referentes del arte en la formación de las y los estudiantes, son hombres.

La siguiente cita corresponde a una profesora de género no binario que cumple funciones de coordinación en la escuela de Diseño y Multimedia, quien desde su rol declara haber contribuido a generar espacios de reflexión docente respecto del androcentrismo en la construcción de los conocimientos en el campo disciplinario:

“Nos empezamos a cuestionar tanto los profes el tema de la historia del arte, por ejemplo, que siempre ha sido escrita y leída por hombres, y escrita por hombres, sobre todo. Entonces empezamos como a tratar de buscar distintos tipos de, como se llama, de nombres, de autoras, de influencias, de referentes, intentamos de que sean referentes bien contemporáneos también, Por ejemplo, tiene una clase de vanguardia artística de segundo

año, y se ve harta performance, harto de arte, harto formato como contemporáneos y que tienen que ver más o menos con, pero siempre haciendo ese vuelco hacia atrás, entonces es bien interesante. Pero si po', están bien cargados a los hombres los referentes. Esa es una muy buena pregunta que nos hicimos ahora con todo lo que pasó y lo conversamos con los docentes. Bueno, y por eso estás tú también acá. Como que igual a mí me interesa poder empezar a colocar más referentes femeninos, pero los procesos de adquisición de libros son lentos, recién están llegando libros que pedimos hace como un año y medio, dos años. Entonces como que, no sé, tampoco es como súper amigable todo, pero si, igual ahora estamos trabajando varios referentes también que no tienen que ver con las asignaturas directas, pero tienen que ver con lo de extensión que se hace alrededor de la carrera” (Entrevistada 2, 2018).

El discurso anterior es relevante en tanto se constituye en una práctica pedagógica reflexiva que se pregunta y problematiza, particularmente en este contexto, sobre la ausencia de referentes femeninos en la formación de estudiantes. No obstante, el androcentrismo como práctica consciente y/o inconsciente que otorga mayor valor al conocimiento propuesto por varones, ha sido fuertemente denunciado por teorías feministas.

El acto dialógico que surge de docentes en la escuela de Diseño entrega atisbos de la construcción moral de una comunidad educativa que busca avanzar en principios democráticos en el proceso de enseñanza aprendizaje, asumiendo un compromiso solidario con los grupos oprimidos y excluidos en la construcción del conocimiento proponiendo la inclusión de más referentes femeninos en la formación de estudiantes y da respuesta a un aspecto de las demandas impulsada por el movimiento feminista en Arcos (Giroux, 2003).

A continuación, la docente hablante pertenece a la escuela de Sonido y Música que se caracteriza por tener mayor presencia de matrícula masculina y un cuerpo docente con baja contratación femenina. En el relato la docente recoge su experiencia individual, para enfatiza la importancia de contar con referentes femeninos en la formación de estudiantes:

“Por ahí pienso que, por el perfil de las carreras, como históricamente han sido más carreras vinculadas a lo masculino, pienso que por eso nadie mucho a egresado quizás en, que puedan estar dando clases por ejemplo en las ingenierías en sonido. Si pienso en mí, en mi historia para mí ha sido muy importante los referentes, que, en la generación anterior a la mía, haber visto mujeres desempeñándose en funciones que yo hoy me desempeño, entonces el haber visto que lo hacían y que lo pueden hacer de una manera competente, para mí siempre fue inspirador. Vengo de una cultura distinta también, entonces los lugares donde yo estudié siempre había mucha presencia femenina. Yo creo que el perfil de acá en

las carreras hace que sea un poco más reduccionista, me da un poco esa impresión. Pero sobre todo creo eso que el tener referentes, que los chicos o que las chicas puedan tener, ver que hay una productora musical mujer que es exitosa y que puede conseguir un desempeño laboral, eso te inspira, te inspira poder alcanzar lo mismo. Creo que la ausencia de referentes es un obstáculo” (Entrevistada 6, 2019).

Existe una valoración positiva respecto de contar con referentes femeninos en la formación, ya diversifica y amplía las proyecciones del estudiantado en la trayectoria educativa, desempeño laboral y/o artístico, traduciéndose como un elemento inspirador para la formación en la educación superior técnico profesional. Además afirma que la ausencia de referentes femeninos en la formación, sobre todo en carreras que históricamente han sido de dominio masculino y con profunda segregación horizontal de género, puede constituirse en un obstáculo para la trayectoria estudiantil de las mujeres.

La exclusión de referentes femeninos en la formación de estudiantes es una práctica sexista que puede ser consciente y/o inconsciente, cuya matriz al ser multifactorial y multidimensional posee elementos estructurantes obstaculizadores que provocan distancia de estos grupos respecto del centro social en que acontece la educación (Jiménez, Luengo, & Tabermer, 2009).

d. Necesidad de formación docente:

En el contexto de movilización estudiantil feminista que acontece en el Instituto Profesional Arcos, surgen voces docentes que manifiestan preocupación respecto de ciertas prácticas pedagógicas al servicio de la reproducción de dinámicas sexistas en la formación de estudiantes, como por ejemplo, la utilización de herramientas técnicas y programas especializados para acentuar estereotipos de género.

La cita descrita a continuación corresponde a una docente de la escuela de Fotografía que manifiesta su preocupación respecto del uso de programas como Photoshop en la práctica docente, para la reproducción de estereotipos de género en la cultura, erotización y cosificación de los cuerpos femeninos, contribuyendo a una cadena transmisora de sexismo en la formación de estudiantes:

“Hay profesores que les enseñaban ciertas técnicas de Photoshop para manipular el cuerpo y que quede con estereotipos... está instaladísimo esta herramienta para adelgazar la cintura, esta herramienta es para alisar la piel, esta herramienta es para agrandar las pechugas. Pero también el mercado pide eso. Entonces, también el profesor, estoy inventando, tiene que enseñar eso porque después el mercado le va a pedir eso a los alumnos, entonces es toda una cadena. Pero yo creo que ahora recién, como con lo que pasó, entonces sería súper bueno no dejar que se duerma esto, sino que meterse, meterse, meterse, meterse, venir, hacer charlas, hacer conversaciones con los profesores, es empezar a instalar esto. En el lenguaje, en los referentes, en cómo estoy enseñando. Hay una... hay como... como que está en el cerebro de todos, pero se puede diluir, rápidamente. Y seguimos repitiendo los mismos comportamientos y los mismos patrones. O le damos, venimos, hacemos charlas, conversamos, traemos expertos, le damos, le damos, le damos, hasta que ya se les instale en el cerebro, no se les salga” (Entrevistada 3, 2018)

Esta problemática sintoniza con la necesidad de fortalecer el desarrollo docente por medio de propuestas formativas con perspectiva de género, para abrir esta discusión y desarrollar herramientas que favorezcan al reconocimiento del sexismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es preciso atender la necesidad de formación docente y contribuir en el desarrollo una conciencia crítica acerca del sexismo, para poder identificarlo y abordarlo correctamente. Tal fenómeno no debe reducirse en su complejidad ya que afecta la formación de estudiantes, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, incluso el funcionamiento y la cultura institucional, pudiendo perpetuarse prácticas discriminatorias y excluyentes a favor de un grupo dominante.

En consecuencia, y retomando la cita anteriormente señalada, resulta problemática aquella creencia que busca responsabilizar exclusivamente al cuerpo docente de la reproducción del sexismo, ya que individualiza un fenómeno social complejo y lo aísla de aquellos factores estructurales que lo producen y reproducen. Es decir, si el propósito es desmantelar el sexismo de la educación impartida en el Instituto Profesional Arcos, se requerirá más que formación docente con perspectiva de género, sino también de un compromiso e involucramiento de toda la comunidad educativa, mirar críticamente el actual proyecto educativo, cómo interactúa con el sistema educacional y su vínculo con el mercado laboral.

Comprender la educación como una agencia socializadora compleja y dinámica se torna significativo para cumplir el rol docente, ya que sus propias representaciones de género en la formación son transmitidas a estudiantes por medio de la práctica

pedagógica, siendo elemental la actualización de sus propios conocimientos (Araya, 2004).

La próxima cita corresponde a una docente de la escuela de Sonido y Música. Ella sostiene esta necesidad de revisar la forma de enseñar del equipo docente, para actualizar conocimientos en materia género y transformar el sentido de lo educativo. Sugiere considerar al estudiante como un sujeto íntegro de su proceso de enseñanza aprendizaje, incluyendo su vida emocional, espiritual, relacional, y no sólo su intelecto y capacidad productiva como ha ocurrido hasta ahora:

“yo no sé si hay como una diferencia entre la formación de los hombres y las mujeres acá en ARCOS, porque los grupos igual son mezclados, son integrados, entonces no se si en un grupo tú puedes... a no ser que sea alguien que definitivamente elija hacer una discriminación y evalúe distinto por ejemplo a una mujer que a un hombre, pero en la forma de impartir la enseñanza me parece que el contexto no se si da para hacer una distinción entre uno y otro, creo que es bastante igual en ese sentido, porque no se si en la forma de enseñar se podría hacer una revisión, una actualización docente también que considere como lo dije antes el todo del alumno, no solamente su intelecto, su capacidad productiva, sino que considere el todo, su vida emocional, su espiritual, su vida relacional, esa parte creo que no está muy desarrollada en el equipo docente del instituto” (Entrevistada 6, 2019).

El discurso anterior hace hincapié al desarrollo docente y la necesidad de contar con espacios de formación permanente que considere las diversas dimensiones que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para erradicar los efectos nocivos del sexismo en los contextos educativos implica reconocer cómo este se articula con estructuras de poder para ejercer dominación y, desde ese lugar, abordar la complejidad del fenómeno que, si bien, tiene una expresión respecto de las representaciones de las y los docentes sobre sexismo, no se agota exclusivamente en las prácticas pedagógicas desplegadas en este estamento.

Por su parte, el siguiente discurso docente de la escuela de fotografía esboza algunas características de cómo debería darse esta formación, la cual responde a un modelo instruccional capaz de crear hábitos, impositivo al punto de instalarlo cognitivamente, metódico, de consideración obligatoria y promovido por el Instituto Profesional Arcos:

“Hay que hacerle un poco el hábito, instalarselo, instalarselo, hablarlo, hablarlo, hablarlo, hablarlo, hablarlo, meterlo, meterlo, meterlo hasta que se les instale en el cerebro. Y ahí ya

no se les va a salir más. Entonces de aquí para adelante nuestra educación va a ser no sexista... pero hay que hacer un trabajo ahí constante, metódico, instalar un hábito. Pero debiese ser más como una obligación. Sí, debiese ser como una obligación instalada por el instituto, como obligación del docente. El docente aporta desde su experiencia profesional, también necesito que deberían ser más formados pedagógicamente” (Entrevistada 3, 2018).

Detrás del interés genuino prevalece una concepción tradicional respecto del proceso de enseñanza aprendizaje en docentes, anulando la posibilidad de generar experiencias reflexivas, deliberativas y emancipadoras. Además, se observa una concepción tradicional de autoridad y concepciones relacionadas al control, selección y procedimientos que busca establecer “un nuevo orden del discurso” sobre el sexismo, que tiene por función conjurar sus poder y peligros en el Instituto Profesional Arcos (Foucault, 1973).

Por otro lado, en contraposición a lo explicitado anteriormente, la siguiente cita del coordinador y docente de la escuela de Diseño y Multimedia, sitúa su posición discursiva desde la experiencia y reconocimiento de la realidad de las y los profesores del Instituto Profesional Arcos, cuya contratación se caracteriza por la vasta experiencia en el oficio y desenvolvimiento en el campo artístico, más no necesariamente, por su formación académica vinculado a la pedagógico:

“No es necesario contratar gente que tenga pedagogía. Porque también tiene que ver con los oficios, o sea mi formación, por ejemplo, yo estudié con puros ilustradores, yo tuve cursos con (nombra 3 referentas/e), te vas formando como en talleres, entonces sí sería bueno que nos hicieran cursos como de herramientas pedagógicas, estaría súper bueno. Ahora igual hay profes que nunca han estudiado pedagogía, y son brígidos, entonces, como que pasa eso, que tienen que ver con la metodología que usan. Por eso te decía con motivación porque igual, claro como no son personas que estudiaron pedagogía, tienen que tener esta capacidad de enseñar, y que tiene que ver con motivar, con tener paciencia, con tener distintas herramientas necesarias para poder desenvolverte en una clase, si hay algún problema, como trabajar en equipo, las energías que pasan ahí en el aula igual. Ahora, todas las personas que trabajan acá o son diseñadores o artistas visuales o no sé, historiadores, escritores, no son profesores. Entonces quizás, solo esta bueno igual, no sé la verdad, podrían tener una preparación mínima de pedagogía. Entendiendo que lo académico siempre es afectado por la vida personal. Entonces si hay herramientas que los profesores no tenemos, hay herramientas que te las da la experiencia también, pero si, si, totalmente. sino es como lo que decía antes de separar al alumno, como si el intelecto solo pudiese crecer por sí solo, el ser humano es uno, y tu vida emocional va a afectar tu rendimiento académico. Eso lo vemos todos los días, los profesores. Pero no se habla mucho de eso” (Entrevistada 2, 2018).

En este sentido, se visualiza la importancia de complementar ambos aspectos, para desarrollar herramientas metodológicas en función de fortalecer los procesos

enseñanza aprendizaje y motivación, de las y los estudiantes. El desarrollo de habilidades como la paciencia, el trabajo en equipo para atender las problemáticas que acontecen en el aula, concebir al estudiante con su historia de vida, no disociándolo de su mundo emocional y entendiendo que lo académico siempre influenciado por la vida personal, se torna fundamental en lo pedagógico. En consecuencia, los aportes de las pedagogías feministas son fundamentales para el ejercicio de la docencia, ya que favorece poner en el centro del acto pedagógico las experiencias y trayectorias de vidas, para generar aprendizajes significativos. Y, de lo cual, se habla poco en los equipos docentes.

Finalmente, y en relación a lo expuesto con anterioridad, el circuito reservado de saber que se forma en el interior de un aparato de producción (Foucault, 1992, pág. 34), como la especialización en pedagogía, no reconoce e incluye los aportes de las pedagogías feministas, parecieran ser menos relevantes que la formación del propio oficio. Por lo tanto, es imperativo seguir fortaleciendo el pensamiento complejo de lo educativo, como resultado de una acción dialógica y de co-construcción con los sujetos, en el entendido que nunca termina por completarse y vuelca de sentido los discursos y prácticas docentes (Morin, Ciurana, & Motta, 2002).

B. Desigualdad de género

a. Un tema histórico:

Respecto a la desigualdad de género se aprecia una postura dominante que es ambivalente en el modo de concebir el fenómeno. Por una parte, los discursos docentes lo relacionan con una cuestión más amplia y de carácter histórico, que reproduce inequidades y brechas en la división sexual del trabajo reproductivo y de cuidados, al que tradicionalmente han estado relegados los cuerpos femeninos. Y, por otro, se vislumbra una mirada individualizante de la problemática al relacionar la tardía participación de las mujeres al trabajo productivo y remunerado.

El siguiente discurso corresponde a una profesora de la escuela de Fotografía, quien analiza la desigualdad de género como un fenómeno histórico, en que alude a las mujeres como principales responsables de la corrección de esta desigualdad.

Por medio del esfuerzo individual, el mérito y la producción de obras serias y profesionales, las mujeres podrían obtener el lugar que les corresponde en el campo artístico y revertir esta desigualdad histórica:

“Yo creo que la desigualdad es netamente un tema histórico, así como que las mujeres de a poco se han ido metiendo en cosas que no sean la casa, la maternidad y el aseo doméstico. Entonces, claro, viene todo más atrasado, la producción de las mujeres viene... creo que tiene que ver con eso. Ahora, hay un tema que se ha dado en la fotografía ahora último, en la que estoy absolutamente en desacuerdo, que es que las mujeres reclaman su lugar por el hecho de ser mujeres, y ahí creo que están en un profundo error, yo creo que las mujeres tenemos que reclamar nuestro... y ni siquiera vamos a necesitar reclamar nuestro lugar si es que producimos obras serias, profesional... pero reclamar tener mi lugar en la fotografía por que soy mujer, creo que ha sido un profundo error en el que han caído las mujeres, las colegas fotógrafas” (Entrevistada 3, 2018).

En este sentido, el discurso anterior resulta problemático al no visualizar aspectos estructurales que reproducen la desigualdad de género en el campo artístico profesional. Ello invisibiliza factores que inciden en las trayectorias laborales diferenciadas entre mujeres y hombres, así como los obstáculos que deben enfrentar en el transcurso de la vida laboral activa.

Hay mujeres en el campo de la fotografía, que hayan sido históricamente ignoradas e invisibilizadas no implica asumir que no existen. Evidentemente la presencia de obstáculos y barreras que afectan de modo diferenciado a mujeres y hombres en el acceso a ciertos circuitos de circulación de obras, desempeños y proyecciones laborales y/o profesionales, es una expresión más amplia de las relaciones sociales de dominación y poder que también se despliegan en ese contexto.

Del mismo modo, este discurso, invita problematizar acerca de los argumentos sexistas que justifican la ausencia de las mujeres en el campo artístico. Siguiendo a Claudia Korol (2007), alcanzar una igualdad homologable a la de los varones en el campo disciplinar no tiene como propósito la transformación del sistema que se habita. Para ello se requerirán prácticas críticas de transformación al orden androcéntrico, histórico, cultural y económico que busquen erradicar la desigualdad de género, la pobreza, la precarización y flexibilización laboral que genera la dominación capitalista y patriarcal.

El siguiente discurso corresponde a una docente de la escuela de Sonido y Música, quien manifiesta una posición discursiva caracterizada por una mirada individualizante acerca de cómo alcanzar mejores condiciones de igualdad de género. Según lo que señala la hablante, ella rechaza la violencia y enfatiza en métodos pacíficos de manifestación, aludiendo principalmente al modo en que se utiliza el lenguaje, para generar cambios en cuestiones de carácter cotidianas en el ámbito privado (familiar) y en los contextos concernientes al ámbito público relacional (docencia):

“A mi lo que no me gusta es la violencia, no me gusta cuando la cosa se exagera de tal forma que ya no hay un control de uno mismo y teniendo que usar palabras que descalifican a otros, hacer unos carteles que descalifican a otros, ese tipo de expresiones no me gustan, yo creo que uno puede luchar por su derecho a la igualdad de una forma más pacífica y también en el día a día en las cosas pequeñas que uno hace. También hay una contradicción entre las manifestaciones sociales, pero si en el día a día yo no trato bien al que tengo al lado, esa manifestación pierde todo su peso porque yo los cambios los puedo hacer desde mi lugar cotidiano. Por eso no sé si una manifestación de miles de personas va a hacer un cambio verdadero si en mi familia yo no trato bien a mi esposo o si no trato bien al profesor que trabaja conmigo o al alumno que está en mi sala, entonces yo tengo más esa idea de que los cambios se pueden hacer desde mi lugar cotidiano más que de una expresión multitudinaria. Porque también lo que hace la multitud es que es una expresión de todos y de nadie, es como que se pierde la individualidad, entonces no sé si eso tenga tanta fuerza a la hora de generar un cambio social. Tengo dudas en ese sentido. A lo mejor sí y a lo mejor me equivoco” (Entrevistada 6, 2019).

No obstante, me surge la pregunta ¿Cuál es la violencia que incomoda y se toma el discurso? Pareciera ser que incomoda más la violencia del movimiento estudiantil feminista que los abusos sexuales denunciados en este contexto y/o la violencia estructural que reproducen los sistemas, entre ellos, el educacional. En esta misma lógica individualizante, la docente apuesta por sustituir la expresión multitudinaria de esas conquistas por la acción individual, ya que para ella adquiere mayor valor y sentido que las estrategias de acción colectivas.

En consecuencia, esta mirada le atribuye valoración positiva a las acciones individuales para generar cambios que apunten alcanzar la igualdad de género entre mujeres y hombres, considerando la propia vivencia personal y las acciones cotidianas. Por ejemplo, evitando incurrir en descalificaciones a un otro u otra, manteniendo el autocontrol, generando cambios en las relaciones más próximas como en la familia, el vínculo pedagógico, etc.

El modo de comprender la desigualdad resulta tan heterogéneo que su uso se convierte en una expresión laxa, que «ya no duele», que se integra inocuamente en discursos que contemporizan con el tipo de sociedad que genera la exclusión, como también ocurre con la educación en sociedades capitalistas y neoliberales. Finalmente, lo problemático es la ausencia del valor de lo colectivo para generar transformaciones sustantivas (R. Castel, 2004).

La siguiente cita corresponde a la percepción de la misma docente, respecto de su experiencia y participación en la escuela de Sonido y Música. Señala tener las mismas oportunidades que sus compañeros varones, pudiendo participar y hablar en las reuniones, dando su parecer, opinando y sugiriendo fortalecer el trabajo del equipo docente, por medio de la planificación conjunta, solicitando una dirección más clara en relación a la didáctica en la manera de enseñar y salvaguardando el diálogo con las y los estudiantes. Sin embargo, no existe una atención más desarrollada para identificar la presencia de desigualdad de género en aquellas preocupaciones mencionadas, siendo sólo identificable en la composición del cuerpo docente donde las mujeres son minoría en aquellas carreras caracterizadas por ser tradicionalmente masculinas:

“Yo creo que en general, no puedo decir haber tenido una experiencia de sentirme distinta o con un trato, ni mejor ni peor que un hombre porque creo que mi experiencia acá ha sido igual, con las mismas oportunidades, la misma participación, en cuanto a, por ejemplo, las reuniones de profesores que, bueno esa es otra actividad que no te dije, también tenemos fuera de las clases, una vez por semestre, una reunión de profesores. Siempre tuve la oportunidad de hablar, de dar mi parecer, de dar opiniones, sugerencias y en ese sentido creo que no, no siento que haya sido distinto a las posibilidades de otros profesores. Hay cosas quizás que yo acentuaría porque veo como una necesidad que es por ejemplo más el trabajo en equipo, que se empezó hacer ahora con la planificación conjunta que antes no se hacía. Pero eso se podría profundizar un poquito más grande, con todos los profesores de la escuela, por ejemplo. Una dirección quizás un poquito más clara frente a la didáctica, por ejemplo, en cuanto a la forma, la manera de enseñar, porque somos muchos profesores de diversas edades también, entonces hay muchos tipos de formación que uno trae consigo y de repente no está tan... no digo que tampoco sea tan unificado, pero que no sea confuso para los alumnos la forma de enseñar y eso tiene que ver con las relaciones de repente también y con el diálogo. Entonces esos espacios de diálogo son muy escasos porque una vez se hace muy poco para todas las necesidades que uno va transitando a lo largo del semestre. Pero en relación a los demás docentes de la escuela, ahí sí hay muchos más, este, hombres, o sea de hecho a veces hay reuniones de profesores que... yo la única profesora mujer que conozco de la escuela de sonido es Fernanda que es la otra profe de piano. Pero no, al menos en mi experiencia no lo viví, yo en los lugares en que estuve no lo he visto de manera cercana digamos, por ahí he escuchado comentarios, pero muy lejanos

más que nada. Pero no, la verdad es que no te podría decir que yo lo experimente o que alguien de cerca de mí yo haya visto esa distinción o que han preferido un hombre o una mujer para un cargo directivo, por ejemplo, eso la verdad es que no lo he visto de primera mano.” (Entrevista 6, 2019).

En el discurso anterior se aprecia una negación del sexismo, el cual no permite identificar desigualdades de género más profundas, que trascienda de la propia experiencia individual. Esto responde al conformismo social por evitar cuestionar a fondo de la desigualdad de género y la ausencia de estrategias que permitan instalar una discusión respecto del problema político-estructural que atañe a la educación (González, 2016).

Ahora bien, la argumentación que circunda respecto de la desigualdad de género entre mujeres y hombres, en ciertos campos artísticos y/o disciplinarios, devela nuevamente esta dificultad por reconocer aquellos factores que inciden en su reproducción.

La misma hablante devela falta de interés de las mujeres, para acceder a determinados cargos o asumir la docencia de ciertas asignaturas más específicas. Por ejemplo, la producción musical, donde el argumento que predomina y justifica la ausencia de mujeres productoras musicales, es que no cuentan con trayectorias importantes, como sí tienen otros profesores de la escuela. Pues, el paralelo femenino a este no existe, enfatizando que la trayectoria de las mujeres en ciertos campos artísticos, tiene valor en la medida que se homologa la experiencia y recorrido al que realizan los hombres en su trayectoria laboral:

“En piano somos dos mujeres, pero hay hombres también dando piano y claro hay otras asignaturas que no hay mujeres pero... no sabría decirte a qué se debe eso, no sé si se debe a que no ha habido, mujeres que no han querido acceder a esos cargos, si o sea lo que son las asignaturas más específicas por ejemplo de producción, como es el taller de producción por ejemplo, yo creo que se debe a que no hay productoras mujeres, esa es la sencilla razón me parece, que no hay productoras mujeres de la trayectoria que puede tener un profesor como los que hay porque hay profesores que son, tienen una trayectoria importante en la producción musical en Chile. Entonces si tu quieres buscar un paralelo femenino de esa persona, no lo vas a encontrar porque no existe, no hay una persona que haya hecho, mujer que haya hecho ese mismo recorrido. Entonces pienso que quizás por eso a la hora de acceder a las horas se busca más el profesionalismo en ese sentido. Y en otras asignaturas que son más, por ejemplo, teoría musical que si había mujeres formadas para eso, el mismo nivel de los profesores que hay, no tengo claro porque no hay más mujeres. No lo tengo claro, no se si es porque no han postulado mujeres o quizás hay profesores que pueden dar asignaturas más vinculadas a la carrera en sí misma y también

ellos dan teoría ¿Me entiendes? Porqué teoría musical es una asignatura que sí yo creo que hay un montón, no sé si un montón pero muchas mujeres formadas suficientemente como para dar... pero no tengo claro porque no están en esa asignatura, en las otras que te digo yo creo que es porque hay carencia de profesionales mujeres en esa área, como la de producción... Yo pienso que la producción musical por ejemplo, primero que son carreras nuevas y recién esta generación de alumnos de estos años, van a empezar a salir las primeras mujeres referentes, era un poco lo que te decía al principio. Cuando ellas empiezan hacer su recorrido musical, sus producciones y empiecen a tener un grado de reconocimiento, yo pienso que ahí va a empezar una generación detrás de ella que ya le sea más natural la carrera en sí misma como una opción de formación y de trabajo” (Entrevistada 6, 2019).

La entrevistada señala que las nuevas generaciones de estudiantes podrán revertir tal desigualdad, en la medida que las mujeres desarrollen su propio recorrido musical como productoras y logren reconocimiento por su formación y trabajo.

Finalmente, queda expuesto en el discurso la idea de mérito, reconocimiento y en la responsabilidad de nuevas generaciones, erradicar la desigualdad de género en el campo profesional. La docente no logra identificar condiciones estructurales que podrían explicar la ausencia de mujeres en este rol profesional y/o relevar aquellas mujeres que ejercen como productoras musicales en proyectos donde promueven su participación en la industria musical chilena. Por ejemplo, Ruidosa Fest, La Matria Fest, por mencionar algunos. A su vez, no anuncia los modos en que es plausible revertir esta desigualdad de género durante el proceso de formación y el rol que cumplen docentes en este sentido, ya que no se desarrollará de manera espontánea, más aún cuando la atención y preocupación de docentes no incorpora una dimensión de género reflexiva en el ejercicio pedagógico y profesional. Por tanto, no sólo se requieren cambios en la práctica educativa la cual es semillero de la transmisión de los contenidos hegemónicos de género, sino también en relación a las experiencias de vida de las y los docentes (Araya, 2004).

b. Desigualdad de género que ocurre en el contexto laboral:

El estudio realizado el año 2018 (Instituto Profesional Arcos, 2018) y que tuvo como propósito analizar la desigualdad de género en la educación técnico profesional del Instituto Profesional Arcos, develó una composición disímil según sexo en distintos ámbitos de la organización. Por ejemplo, en el ámbito estratégico donde son

tomadas las decisiones institucionales, la composición según sexo se distribuye un 86% hombres y 29% mujeres, seguido del ámbito táctico estratégico donde el 60% corresponde a hombres y 40% mujeres. Sin embargo, en el ámbito operativo tiende a equilibrarse tal distribución, correspondiendo un 50% hombres y mujeres, mientras que, en el ámbito táctico operativo agrupa la mayor concentración de las mujeres en la institución, relativo al 57% y 43% los hombres.

Lo anterior, demuestra en términos cuantitativos la distribución de mujeres y hombres en la institución en áreas donde predomina una tradicional división sexual del trabajo, que reproduce segregación vertical. Es decir, la separación de actividades, responsabilidades, disparidad en la ocupación de cargos jerárquicos que reproduce jerarquías sociales, roles y estereotipos de género en relación a la valorización diferencial de los trabajos, generando brechas en las remuneraciones (García, 2019). Evidenciando mayor presencia de hombres en el ámbito estratégico de la toma de decisiones, mientras que la mayor presencia de mujeres se concentran en el ámbito táctico operativo, relacionado al trabajo de gestión administrativa. Por ejemplo, según el mismo estudio, de la totalidad de seis escuelas que alberga el instituto, sólo 1 de ellas es dirigida por una mujer.

En las siguientes citas surgen apreciaciones respecto de cómo se expresa la desigualdad de género en el contexto laboral del Instituto Profesional Arcos.

El discurso de la docente y coordinadora una de las escuela de la sede de Viña del Mar, advierte la composición desigual de género del cuerpo docente, la cual está medida por las decisiones de la dirección de la escuela quien selecciona el ingreso de docentes a la institución y la cantidad de carga académica. Plantea una relación entre las influencias que ejercen las direcciones de las escuelas y la contratación del cuerpo docente, para la reproducción de la desigualdad de género en este contexto laboral. A su vez destaca el rol de incidencia que ejerce desde la coordinación de la escuela como elemento clave en la toma de decisión, de este modo equiparar dicha desigualdad de género:

“No, no está igualitario. Hay más hombres, pero desde que yo estoy en la coordinación hay más mujeres que ha ido ingresando. O sea, el director de la escuela decide quién ingresa y

quién no ingresa, y quién va a qué ramos y quién no va a equis ramo. O sea, yo tengo muy poco, ahora último es lo que he podido incidir en esa toma de decisiones. Pero en los diez años de vida que ha tenido esta escuela es el director quien toma esa decisión. Yo estoy acá, yo veo como funcionan las cosas acá. Yo veo si este profesor funciona acá, escucho los comentarios, yo vivo acá mi cotidiano, entonces yo sé cómo podría funcionar quizás, un poco mejor la cosa. El director, con todo respeto, no viene... no está acá en su cotidiano, entonces no ve las cosas, no escucha lo que yo escucho. No me comentan a mí lo que... Pero acá, acá mi rol es súper relevante para esa toma de decisiones. Hay más hombres, pero como te decía desde que estoy yo han entrado por lo menos cuatro profesoras mujeres a hacer clases. Y eso ha equiparado un poquito más, pero sigue siendo... Cuatro mujeres y... a ver, te puedo contar... son como siete hombres y cuatro mujeres” (Entrevistada 3, 2018).

Por lo tanto, existe una relación con las posiciones de poder que ocupan los sujetos al interior de la institución, para la reproducción y/o erradicación de la desigualdad de género en este contexto laboral.

Por otro lado, la misma docente señala en la siguiente cita que la desigualdad no sólo se expresa en el contexto laboral más próximo, como es el caso del Instituto Profesional Arcos, sino también, en el medio artístico en que se despliegan las y los docentes. Existe una percepción sobre aquellos campos del arte que tradicionalmente han sido ocupados por hombres, como marcadamente machistas, puesto que destacan mayoritariamente a referentes masculinos, transfiriendo ese sesgo de género a los procesos de formación de estudiantes. Manifestación de aquello se expresa en los lineamientos y orientación que adopta la escuela en las sedes de Viña del Mar y Santiago, como también en la Asociación de Fotógrafos Independientes (AFI), la cual está conformada principalmente por hombres:

“Yo veo que el medio fotográfico es tremendamente machista, es marcadamente machista, entonces todos los referentes fotográficos que uno estudia son 99% de autores hombres. Ahora último hay más textos de mujeres que han investigado en torno a la fotografía de Europa, Estados Unidos, pero no sé tanto acá en Viña, pero si en Santiago la escuela tenía una orientación mucho más marcada hacia la fotografía documental, y la fotografía documental está conformada principalmente por hombres. O sea, la AFI, creo que había una o dos mujeres. Pero las mujeres no producen, tampoco producen al nivel que producen los hombres, no producen proyectos fotográficos del nivel que producen los hombres, no investigan. Entonces, también, yo creo que, de aquí a veinte, treinta años más, en los referentes van a haber mucha más participación de mujeres, pero la fotografía fue tremendamente... bueno, está instalado en la sociedad, pero son hombres los que generaron los primeros resultados fotográficos, son hombres los que se dedicaron a viajar y a generar primeras imágenes del viaje, entonces, claro, hay un tema que está arrastrado. Yo espero que de aquí a treinta años más eso ya esté mucho más cambiado ese escenario. Pero si decidís ser mamá es una responsabilidad asumida y te saca del medio laboral hartorato, en tu producción, como que al final yo ahora que tengo a mi hijo un poco más grande... tiene 10 años y mi hija va a cumplir 7 años. Pero claro... pero igual están todo el día en el

colegio hasta las dos de la tarde y luego hasta que yo llego están con la niñera. Y eso también te lo cargan en algún momento. Pero también tengo que trabajar, no puedo dejar de trabajar, tengo que mantener mi casa. Y cuando puedo me arranco al taller por que también necesito hacer mi obra, entonces lidiar con todo eso. Yo creo que hay poca producción femenina en la fotografía por un tema de que el patriarcado ha estado instalado y nos ha costado despertar de eso, pero también no me dormiría en los laureles de que nosotros ahora necesitamos nuestro lugar porque somos mujeres” (Entrevistada 3, 2018).

El marcado androcentrismo en el medio fotográfico tiene un correlato en los referentes seleccionados para la formación de estudiantes, constituyéndose en un problema cuando es normalizada esta realidad y no se cuenta con herramientas para identificarla. Sin embargo, esta realidad androcentrista del medio fotográfico tensiona el supuesto discursivo que refuerza la idea que las mujeres no producen obras, proyectos y/o investigación fotográfica al nivel que lo realizan los hombres, por el impacto que genera la decisión y ejercicio de la maternidad en la vida laboral activa. Dicha justificación es heteronormada y biologicista, ya que da por hecho que la ausencia de las mujeres en el medio fotográfico es producto de la maternidad, como si esta realidad fuera igual para todas las mujeres. ¿acaso no hay fotográficas que no son madres? Quizás la argumentación sobre la ausencia de mujeres fotógrafas en la formación de estudiantes se deba al bajo interés por conocerlas y visibilizarlas.

Por otro lado, es una realidad que las mujeres se ven enfrentadas a mayores dificultades al momento de conciliar la vida familiar y laboral, donde muchas veces la diferencia de roles reproductivos que vigoriza la etiqueta de lo natural y que anula la operación de origen cultural, perpetúa la desigualdad de género y económica que enfrentan las mujeres. Además es asumida como un costo individual, dejando la exclusividad del dominio público a lo masculino.

Esto robustece la idea sobre los rostros de la opresión que señala Iris Marion Young, es decir, donde el género y la clase -por su condición asalariada- son parte de la estructura de opresión que adopta una forma particular de dominación, la cultural dominante al devaluar las diferencias, luego subordina y produce la marginación de las mujeres, privándolas y/o dificultando su participación útil de la vida social (McLaren, 1984, pág. 85).

Si bien existen percepciones que dan cuenta de un cambio epocal, prevalecen creencias acerca del bajo interés que tiene la industria creativa para observar el fenómeno de la desigualdad y destinar acciones que permitan revertir estereotipos y expectativas de género, al momento de establecer una relación contractual.

La siguiente cita del docente y director de la escuela de Cine y Audiovisual refleja convencimiento respecto del rol crucial que juegan las instituciones educativas para erradicar la desigualdad de género. Ello ha posibilitado revertir la segregación horizontal de género que se produce en ciertos ámbitos del arte y en la formación de estudiantes, se constata más posibilidades de ocupación de cargos que tradicionalmente han sido de dominio masculino, potenciando nuevas generaciones de mujeres en estas áreas:

“Los tiempos han cambiado, ahora, a la industria en el fondo le importa un pepino el tema de género a la hora de contratar un eléctrico... van a contratar un tipo musculoso por sobre una mina, ¿no, es que, yo también puedo hacerlo, sí, puedes hacerlo, pero no puedes cargar los 80 kilos que puede cargar los hombres. ¿no, es que, las mujeres pueden, sí, pero tú no. ¿Cachai? Es como, no por ser mujer te voy a dar esto si no cargas 80 kilos, es como, si me traes una mujer que carga 80 kilos, seguro que la contratan y yo creo que no hay muchos peros, tienes que ser capaz de... y son unos hueones así, musculosos, tatuados... ahora, hay chicas que hacen caña, más que eléctricos en la industria, hay mujeres que hacen sonido... pero no tanto, hay cada vez más camarógrafos, pero no tanto. Yo creo que no sólo esta escuela, todas las escuelas están sacando generaciones de mujeres que están haciendo entrar sobre todo a foto. Yo creo que dirección y producción es lo que ya más se ha permeado. Tiene algo menos físico, dirección y producción. Yo creo que aquí se rompe esos sesgos, es que efectivamente a todos les toca hacer todo. Yo creo que eso es lo que se puede hacer, y una vez que uno hace eso, importa mucho el propio alumno, que le interese, que le apasiona, entonces yo estoy seguro que si una alumna le interesa el sonido va a hacer no sé, las flexiones de brazos, hará lo que sea para ser cañista, es como... aquí lo pudo hacer, pero pa ganarse el cupo afuera tendrá que dar la pelea que... pero en el fondo aquí, creo que aquí están abiertas las posibilidades de que cualquier cargo sea tuyo. Ese es como lo que la industria no necesariamente te da lo que aquí sí... pero no solamente aquí, yo creo que todas las escuelas están un poco en eso” (Entrevistado 5, 2018).

Sin embargo, la barrera estructural que agudiza las desigualdad de género es la industria creativa y el campo laboral. En este sentido, el docente refuerza explicaciones biologistas para justificar la ausencia de mujeres en ciertos campos ocupacionales, cuya mirada es similar a la cita anteriormente descrita que justificaba dicha ausencia en el campo de la fotografía debido al ejercicio de la maternidad.

En definitiva, la educación se constituye en un espacio privilegiado para romper con los sesgos de género en la formación de las y los estudiantes, desarrollando habilidades de agenciamiento que les permita enfrentar situaciones de desigualdad en razón de género en industria creativa. La relación pedagógica cumple un rol central al momento incentivar, acompañar y fortalecer los intereses vocacionales de estudiantes mujeres que optan por áreas tradicionalmente masculinizadas. Entonces se vuelve aún más necesario reconocer y abordar la tensión existente por modificar la desconexión entre la formación de oficio y/o profesional con el desempeño laboral en la industria creativa (Renold & Caves, 2018).

c. Experiencia de machismo en el contexto laboral:

Las experiencias de machismo que reconocen las docentes del Instituto Profesional Arcos se enmarca en el medio artístico y contexto laboral en que se desenvuelven. La siguiente cita corresponde a una docente de la escuela de Diseño y Multimedia de Viña del Mar, quien señala estar inmersa en rubro artístico pero enfrenta dificultades para desarrollarse íntegramente, ya que predomina un sistema sumamente machista y patriarcal que refuerza aún más las desigualdades, sobre todo en el trabajo independiente y en ámbitos donde tradicionalmente ha habido mayor presencia masculina, particularmente el mundo del cómics:

“Yo soy ilustradora hace mucho tiempo, como ya doce años más o menos, siempre el tema ha sido donde trabajar y poder desarrollarse y es súper complicado, por el mismo sistema súper patriarcal, o sea, el mundo del comics, por ejemplo, es súper machista, siempre se prioriza el trabajo independiente de los hombres, en la línea narrativa transversal a todas las mallas, es cómo fomentar el trabajo autogestionado, entendiendo la autogestión como autosustentable igual, como algo que te puede sostener y que tu puedes parar con eso” (Entrevistade, 2, 2018).

El discurso anterior ejemplifica el caso de una persona que es parte de un rubro, pero no logra desarrollarse laboralmente en el medio porque que privilegian mayoritariamente la participación masculina, por sobre el desempeño de las mujeres en el mismo ámbito. Entonces me surgen las siguientes preguntas ¿Es el machismo una conducta atribuible sólo a los sujetos? ¿Puede ser una característica que responda a una cultura organizacional y ámbitos laborales?

El siguiente discurso docente anuncia experiencias de machismo en el contexto laboral del Instituto Profesional Arcos, particularmente en aquellos espacios de colaboración e involucramiento de la comunidad docente en el desarrollo del proyecto educativo. Es decir, en reuniones de equipo y en espacios donde convergen reflexiones, contraposiciones de ideas, coordinaciones con la escuela y en los procesos de aprendizajes institucional.

La docente asocia su experiencia de machismo con la diferencia etaria de algunos docentes. En los espacios de reuniones de docentes se expresa la diferencia en los estilos de enseñanzas, las resistencias a los cambios, cuya ocurrencia es mayor en profesores hombres y de edad avanzada. Emerge una apreciación distinta respecto de docentes más jóvenes que desarrollan un vínculo más cercano con las y los estudiantes, proponiendo metodologías, prácticas pedagógicas innovadoras y flexibles:

“En las reuniones de profes se nota, como que están los más tradicionales ¿Cachai? Como los que llevan años haciendo clases, y como que no quieren mucho que cambien de todo, o si quieren, pero dentro de los márgenes. Y que tienen más neutral al estudiante también, como que no se involucra. Y, por otro lado, están los jóvenes que están como súper así con el estudiante y que son más innovadores en su metodología y en sus prácticas, y eso les puede acomodar a los alumnos. Y en las opiniones también como que tienen, tiene ideas novedosas, entonces yo diría que eso es como la...hay una diferencia bien potente en eso, hay profes viejos y hay profes jóvenes. Es duro decirlo así, pero esa es una diferencia, esa es una diferencia y suele ser que los más viejos son machistas. De hecho, todos los profes que acusaron de abuso eran de fotos y hombre y viejo, entonces como que ese perfil no sé si es un patrón, pero tiene que ver con eso del poder, llevo tanto tiempo. Quien soy tu. Y tener jefas mujeres, les pasa eso a los hombres, tengo algún, me ha pasado con algunos profes, como que les digo, yo nunca me quedo callada, les digo oye que onda así, y se ha solucionado en el momento y ya es problema tuyo ¿Cachai? Es tu problema, les digo. Y no se si mujer mas que, mas que mujer y yo más encima que...quizás con un estudio diferente, como que también hay gente muy tradicional acá. Entonces piensan que porque estí así, no estás haciendo bien la pega. Entonces esos prejuicios a la larga dañan ene porque trabajamos mucho, con mucho corazón, entonces te empieza como a decir. Y uno que entrega tanto y terminan en esas conclusiones de mierda” (Entrevistada 3, 2018).

Como expresa la cita anterior, despunta una relación entre machismo y diferencia etaria, cuya ocurrencia está medida por los casos de abuso sexual denunciados en la sede de Viña del Mar durante la movilización estudiantil feminista el año 2018, que en su mayoría fueron profesores hombres adultos y de una escuela en particular. Pero también, la experiencia de machismo tiene relación con la

degradación simbólica de los liderazgos femeninos en la coordinación de las escuelas, prevaleciendo expectativas y prejuicios de género en relación al desempeño laboral.

El discurso docente que se expresa a continuación da cuenta de la trayectoria laboral en el Instituto Profesional Arcos y la posibilidad ascender al actual puesto de coordinación de escuela de Fotografía. Esta posición le ha permitido pesquisar conductas machistas de profesores, además de constatar una normalización e invisibilización de las barreras de género que enfrentan los liderazgos femeninos al interior de organizaciones con mayor presencia masculina:

“Yo llevo diez años haciendo clases acá en el ARCOS y yo soy coordinadora hace cinco años, cuatro años. Entonces yo llego a ser coordinadora en un equipo de docentes ya formado, no por mí. Y ahí tengo profesores que son tremendamente machistas, que no se si no aceptan que yo sea la coordinadora por un tema de género o generacional, o ambos. Yo tuve una situación, tengo problemas con un profesor puntual. Le dije que si tenía algún problema conmigo... después de un tiempo... después de un tiempo también me costó como sacar la voz un poco más... si él tenía un problema generacional o de género conmigo, o ambas. Y “que no, que no” ... pero también tuve una... y... o sea lo niega, pero yo creo que no dice la verdad. Y tuve una discusión con él, donde había otra profesora presente, pero porque estaba en la oficina de los coordinadores, y fue súper dura la conversación, y después ella me dice “me parece súper machista cómo te trató”. Y yo le comenté a la directora y le comenté al director de la escuela y no hicieron nada. Entonces, yo no me afecto, me entendí, pero me caga la onda... o sea, sí me afecta, pero ahí hay un caso de machismo y de que no nos hacemos cargo, no nos llamamos la atención al profesor, hay una profesora que fue testigo de esa dura conversación, yo le aviso a mis superiores y no se hacen cargo. Entonces yo me pregunto, claro, un alumno que se siente vulnerado, que se siente pasado a llevar... no nos hacemos cargo. Si yo como coordinadora solicito que se haga algo al respecto, que se hable con el profesor, y no se habla con el profesor. Claro, después de ese hecho me apoyan porque yo... el profesor tiene problemas con un ramo, insistentemente, con un grupo de alumnos. Entonces yo digo que al profesor hay que cambiarlo, pal segundo semestre, esa es mi decisión, o sea, esa es mi opinión. Y ahí me apoyan. Pero cuando yo les digo que el profesor fue tremendamente mal educado y machista conmigo, ni siquiera lo llaman para conversar. Entonces sí, como que todavía no nos hacemos cargo, nos cuesta enfrentarnos con esos temas” (Entrevistada 3, 2018).

Lo que describe la hablante resulta interesante porque identifica el machismo como una característica de los sujetos, pero en su relato evidencia una afectación mayor que impacta en las relaciones laborales, dinámica sexista del poder y el ejercicio de autoridad, por mencionar algunos.

Sumado a ello, hay una percepción de desprotección y ausencia de medidas institucionales que permitan resolver situaciones de este tipo, puesto que, al

momento de ser informadas a las autoridades y/o jefaturas pertinentes, no están asumiendo el rol que se espera que cumplan para enfrentar y resolver conflicto que se presenta. Es decir, los cuerpos femeninos vivencian el machismo y el sexismo de modo diferente al grupo dominante, sin desconocer que también les afecta, pero la posición subalterna de los cuerpos femeninos evidencian una desvalorización más profunda que reproduce injusticias y desigualdades de género.

En definitiva, el machismo es un complejo de rasgos que caracterizan la concepción de masculinidad, aquello que es relativo al dominio y virilidad. Responde a una cultura hegemónica que acentúa ciertos valores de superioridad, legitima el predominio masculino y reacciona de modo irracional contra las demandas de igualdad de la mujer (Valdés & Olavarría, 1997). En el caso del Instituto Profesional Arcos, es reconocido por medio de las experiencias de docentes, respecto de conductas machistas que buscan acentuar valores de superioridad y dominio en ciertos campos artísticos, caracterizado por diferencias etarias y una cultura institucional que actúa de modo pasivo frente a situaciones de este tipo.

d. El acontecer de la movilización estudiantil feminista:

El acontecimiento de la movilización estudiantil feminista para las y los docentes del Instituto Profesional Arcos, generó preocupación inicialmente por la interrupción de la planificación académica para el año 2018. La situación afectó la cotidianidad de la práctica docente viéndose sobrepasada por el contexto de movilización, toma del espacio educativo y situaciones de conflicto en la relación pedagógica. Muchas veces las reuniones del equipo docente de las escuelas estuvieron centradas en lo académico, alejándose del procesos político-social que aconteció en ese momento. El siguiente discurso docente de la escuela de Sonido y Música representa lo que significó el acontecer de la movilización estudiantil feminista, la cual favoreció abrir una discusión y análisis sobre el fenómeno del sexismo en el espacio educativo. Emergieron posiciones docentes disímiles, algunas con mayor resistencia al cambio, con dificultades para observar la problemática, pensar una forma de educación distinta y que se ajustara a las demandas del estudiantado. Mientras que,

la generación de docentes más jóvenes fueron cercanos a la movilización estudiantil feminista, lograron identificarse con la demanda y empatizar con las experiencias vivenciada por las estudiantes:

“Que se vieron desbordados. Que estaban re preocupados y no sabían qué hacer, no sabían qué hacer para que las clases volvieran, entonces no querían, este, pelearse con los alumnos, pero no querían que continuara la toma y no sabían qué hacer. O sea, a mí me sirvió para escuchar de repente otros profesores también hablar de este tema porque como te digo en las reuniones de profesores siempre uno habla más de lo académico entonces en esos espacios se escuchaba. Yo creo que de parte de cierta generación de profesores como de ciertas edades no hay mucho reconocimiento a las necesidades del cambio, les cuesta mucho ver o pensar la educación de una forma distinta a como ellos la hicieron siempre, les cuesta mucho, hay una generación como de cierta edad en adelante que como que ya son así y el cambio les cuesta más, me parece, por las cosas que escuchaba en las reuniones y después hay otra generación con un perfil como más juvenil y que se identifican más con esta generación no que piensa como ellos, pero es más fácil el ponerse en el lugar porque han vivido experiencias también parecidas entonces dicen, yo lo sé porque lo viví” (Entrevistada 6, 2019).

La hablante reconoce el valor de la diversidad que alberga en la comunidad educativa, para ir más allá de lo discursivo, así encarnar prácticas comprometidas con nuevas visiones, perspectivas y representaciones que generen transformaciones en el desarrollo institucional, de este modo, el espacio será más inclusivo (Vásquez & Alarcón, 2016).

Por otro lado, la misma docente, en este contexto, logra caracterizar a las sujetas políticas que inician la movilización estudiantil feminista como una generación que no se deja avasallar, que verbaliza y denuncia las experiencias dolorosas de acoso y/o abuso sexual, a diferencia de otras generaciones de docentes, que se encuentran actualmente impartiendo clases en comunidades educativas, quienes asumieron y normalizaron situaciones de violencia contra las mujeres:

“Yo igual creo igual que esta es una generación que no se deja llevar mucho por... no se deja pasar por arriba, como que me parece que es una generación que habla las cosas, que se defiende, diferente a lo que fue mi generación, por ejemplo, que nosotros escuchamos cosas súper horribles acerca de la mujer y lo teníamos asumido como así, entonces nunca íbamos a quejarnos en torno a eso. Ahora esta es una generación de chicas que no es así, yo pienso que, si ellas escuchan un comentario de un profesor, ellas se lo van a hacer saber y lo van a hablar con sus compañeros y le van a decir que eso no es así o porque está hablando de esta manera, esta falta de respeto, lo van a, que se van a defender de cierta forma. Yo creo que depende de la persona, depende del trabajo que uno ha hecho con su propia vida porque hay personas que en su adolescencia o en su infancia han sido marcadas o heridas por situaciones de acoso y de abuso, de palabras, de denostación sobre la

persona, entonces esa persona crece con todo ese bagaje de historias dolorosas y no trabaja en su vida, si va a ser una persona que va a dar lo que recibió. Ahora si esa persona tuvo una historia compleja a ese nivel, pero ha trabajado en su vida buscando ayuda, a sanado su corazón va a dar eso, va a ofrecer lo mismo que le dieron, una oportunidad diferente” (Entrevistada 6, 2019).

Por un lado, el discurso docente tiene un cariz individualizante para describir el desarrollo de la movilización estudiantil feminista. Y, por otro, anuncia un choque generacional sobre la realidad del sexismo en el espacio educativo, el cual no se constituye como un fenómeno nuevo y atingente a un tipo de generación, más bien siempre estuvo presente. La diferencia está en la respuesta generacional para enfrentar este fenómeno, configurándose una sujeta política que desmantela el sexismo y el abuso sexual en el espacio educativo, propicia la organización estudiantil para enfrentarlo y politiza las experiencias e historias de vida personal, volcándolo al ámbito público en enclave de denuncia. Por tanto, el interés pedagógico recoge este acontecimiento y las trayectorias de vida de las propias estudiantes y sus necesidades situacionales, para centrarse exclusivamente en los procesos y procedimientos (Quintar, 2008) en este contexto.

Continuando con la posición discursiva de la docente, es posible identificar un cuestionamiento respecto de la estrategia política adoptada por la protesta estudiantil y la toma del espacio educativo, como elemento negociador para alcanzar el desencadenamiento de las transformaciones que se buscaba. La estrategia utilizada no logra legitimarse para la totalidad de las y los docentes que, en parte, se debe al escaso flujo de información respecto de las demandas impulsada por el movimiento estudiantil feminista y que, posteriormente, fue asentándose con mayor claridad:

“La pregunta que yo me hago es si era necesario. Eso es lo que... no sé si era necesario cerrar el instituto, romper cosas, para lograr hablar de ciertas cosas. Esa es la duda que me genera. Yo creo que desde mi lugar de persona me falta información al respecto porque yo he preguntado, pregunte a alumnas en particular que yo sabía que estaban involucradas, bien involucradas, en que habían quedado las demandas y bueno algunas cosas me fueron contando, pero no me quedó muy claro la solución de los temas en particular y bueno sinceramente a los directores no les he preguntado tampoco. Que hubiera podido hacerlo, que a veces las instancias de reuniones de profesores se van a veces más en lo académico entonces no una conversación en torno a esos temas, entonces no sabría decirte como con

claridad estoy de acuerdo o no estoy de acuerdo o me parece que faltó esto, en cuanto a la resolución” (Entrevistada 6, 2019).

En esta cita, la docente se desvía del asunto de fondo que originó la movilización y se refiere sólo a la forma en que sucedieron los hechos. Si bien se aprecia un interés personal en conversar con las estudiantes involucradas, no logra comprender el sentido de las demandas. Y por otro lado, en las reuniones del equipo docente no contaban con mayor información sobre las demandas de las asambleas, tampoco se identifica mayor interés por desencadenar este tipo de conversación, las cuales se centraron en cuestiones estrictamente académicas y desvinculada de los procesos más amplios de movilización social.

Posteriormente, avanzada las conversaciones y tomadas las acciones necesarias para erradicar los hechos de violencia de género y sexismo en la educación impartida en I.P Arcos, se aprecian discursos docentes que identifican algunos cambios institucionales.

Continuando con la posición discursiva de la docente, la siguiente cita da cuenta de ello. El espacio educativo se vio transformado por el acontecer de la movilización estudiantil feminista, cuyo ejemplo más explícito fue la creación de la Unidad de Género y Diversidad, espacio que acoge este tipo de conversaciones, actividades e inquietudes, como señala la siguiente cita:

“Las actividades que hacen ustedes, por ejemplo, los espacios donde los alumnos pueden hablar y pueden preguntar, en ese sentido sí, si ha habido cambios. Por lo menos antes de la toma no se veía este tipo de conversaciones y actividades. Yo pienso que los chicos si lo hablaban entre sí, pero no estaba organizado como algo de la institución. En ese sentido. Yo creo que se habla cuando o sea al menos solo he hablado con alumnos que estuvieron especialmente involucrados o más cercanos a lo que fue el grupo que como que llevaba adelante la manifestación. También, cuando creo que fue el semestre pasado, que hubo no se si uno o dos días de, cuando pasó lo de la chica del Instituto Nacional ¿Te acuerdas de...? Que hubo un día de suspensión de clases entonces ahí también hubo alumnos que se me acercaban al salón y me preguntaban que van a haber clases o no va a haber clases entonces aprovechamos de hablar de que pensaban ellos y que pensaba yo de esa situación. Por ejemplo, esas cosas antes no se hablaban porque al menos yo como docente no las hablaba porque no había un generador de ese tipo de charlas” (Entrevistada 6, 2019).

Finalmente, el aula también se vio transformada, pues ahora hay mayor apertura por acoger las conversaciones que son de preocupación para las y lo estudiantes. Se aprecia una valoración positiva y disposición por abordar las situaciones que

acontezcan en el aula y poner sobre la mesa temas de conversación que antes eran invisibilizados. Llama la atención que el discurso docente asocie la Unidad de Género como un espacio pensado sólo para estudiantes y no como un dispositivo que interaccione con la red del Instituto Profesional Arcos para el desarrollo organizacional en materia de género y diversidad.

Esta nueva disposición debe complejizar más allá de la presencia o ausencia de mujeres en la educación y el campo artístico, sino en las relaciones de poder desplegadas en estos contextos para transformarlos, teniendo en cuenta que es un proceso permanente y que no tiene fin (Booth & Ainscow, 2011).

C. El habla docente

a. Sentido de la docencia y práctica pedagógica:

Uno de los ámbitos de inquietud que surge en los discursos docentes en el contexto de la movilización estudiantil feminista del 2018 en Arcos, tiene relación con el rol que cumplen y el sentido de la práctica pedagógica en este tipo de escenarios.

La siguiente cita da cuenta del contenido de las conversaciones que sostienen los equipos docentes en el contexto de movilización estudiantil feminista, donde valoran el despliegue de las capacidades de docentes para generar espacios de formación en aula, tomando como referencia la propia experiencia, para el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Asimismo destaca la utilización de metodologías participativas para el desarrollo de la clase, la instalación de discursos que posibiliten construir relaciones óptimas con las y los estudiantes, generar reflexión y motivación para que puedan seguir explorando nuevos aprendizajes:

“Una cosa que hemos conversado este año nomás, tiene que ver con ser docente. O sea, me refiero, no haber estudiado algo relacionado con la pedagogía, pero yo privilegio, la verdad, la capacidad de generar espacios formativos en un aula, que la vasta experiencia de una persona. Por ejemplo, la experiencia haciendo clases y la forma en que ellos tienen su discurso de docente me importa harto. Porque me pasó una experiencia que tuve una profesora que hizo el ramo de relaciones públicas, y creo que era la persona con mejor currículum en relaciones públicas de la región. Y no funcionó, no funcionó, no tenía la metodología, no era estratégica para las clases, no era asertiva, no tenía buena relación con

los estudiantes y al final, por contratar a la mejor relacionadora pública de la región no me funcionó. Claro, porque yo no tengo cómo saber si ella va a hacer la clase de una manera que realmente genere un espacio formativo, reflexivo, que los chiquillos exploren y aprendan, etc. No tengo cómo saberlo en un currículum, pero era ella la directora de la carrera de relaciones públicas en la UVM... y puros reclamos, puros problemas, yo no le entendía cuando me... o sea, no, fue un caos. Entonces yo ahora me preocupo mucho de que, por ejemplo, cuando hay profes nuevos pregunto qué es para ti la docencia, para contarte más o menos lo que es para nosotros acá entre todos los profes. Yo siempre hablo como de los profes de mi escuela, no hablo como desde mí, yo tengo una mirada súper personal y particular” (Entrevistado 4, 2018).

En este sentido, el discurso docente enfatiza su interés en la posibilidad de generar prácticas reflexivas, más que instalar una racionalidad técnica en la relación pedagógica. En consecuencia, más allá de contar con docentes con formación especializada en pedagogía y/o alta calificación profesional, adquiere mayor significado una práctica pedagógica capaz de impulsar procesos de reflexión y participación en el estudiantado.

Lo anterior se ve reflejado en la práctica cotidiana, ya que no prospera la permanencia de docentes en la institución cuando privilegian lógicas instruccionales en la transmisión de conocimiento, propio de los procesos estandarizados, contraponiéndose al modelo educativo de Arcos, traduciéndose en un obstáculo para la escuela, y para el propio proceso de enseñanza aprendizaje que ocurre en la relación pedagógica.

Aludiendo a lo señalado por Foucault, el discurso que ordena, controla, selecciona y redistribuye la realidad pronunciada o escrita por docentes, dentro y fuera del aula, no solo manifiesta o encubre el deseo sobre el sentido de la docencia; es también el objeto de deseo. Por lo tanto, en este no solo se traducen las luchas o intereses por promover prácticas reflexivas en las y los estudiantes, sino también, por medio de lo cual se lucha, un poder del que se quiere apropiarse y separar, rechazar y/o excluir todo aquello que quede fuera de este orden (El orden el discurso, 1973).

El siguiente discurso corresponde a una docente de la escuela de Sonido y Música, que alude al sentido que adquiere para la docencia el reconocimiento de la particularidad en los procesos de aprendizajes de cada estudiante. Se torna relevante comprender los ritmos, formas, miradas personales que convergen en el proceso de enseñanza aprendizaje, en los espacios de socialización colectiva y

formativos. En este sentido, la hablante anuncia el valor que significa para ella las reuniones mensuales de equipo, las cuales contribuyen a compartir experiencias didácticas e intercambio de conocimientos, acentuando el foco en la integralidad de los sujetos que convergen en el aula, como seres únicos e irrepetibles:

“Las capacidades de habilidades blandas que tienen que ver con la empatía, todo lo que es relacional, la comunicación es fundamental. Como la importancia del otro, por ejemplo, me gusta cuando hablamos que cada uno tiene su proceso de aprendizaje, cuando llegamos como a ese discurso para mí ya tiene como sentido, porque en el fondo yo soy de las que cree que cada uno tiene sus ritmos de aprendizaje, sus formas de aprender, sus miradas personales, que eso converge obviamente en un colectivo y en un espacio formativo. Me gustan los profes que son más dinámicos, por ejemplo, para proponer actividades, que no nos quedamos ponte tú en lo teórico, power point, sino que, hay profes que... y nosotros nos juntamos, me junto casi todos los meses con los profes, y nos vamos contando lo que hacemos, entonces ahí nos damos cuenta que estamos coincidiendo, entonces, y nos damos cuenta además porque uno tiene estrategias con un grupo, que no sirven con el otro grupo, entonces como docentes yo creo, cuando me dicen que se preocupan de esa de lo integral del ser humano, como una persona única e irrepetible, como que si avanzas de allá, yo le encuentro sentido y me parece una persona que va a funcionar, porque es una persona que va a ser más empática, pero va a saber exigir lo que tiene que exigir a quien corresponda. Pero también, la formación constante en lo específico de tu área, como puede ser el piano en mi caso, pero también en otras áreas más vinculadas a la pedagogía en sí misma, porque también algo que pasa en las carreras musicales, es que a veces hay profesores que son muy buenos profesionales pero no son tan buenos maestros, porque no tienen esa cosa de llegar al corazón del alumno o de ponerse en los zapatos ni en el lugar de la historia del alumno, entonces ahí se hace una brecha y puedes tener un profesional que sepa un montón pero que no sepa llegar a las necesidades del alumno. Eso, la actualización, el trabajo en equipo creo que es una característica súper importante para un profesor actualmente” (Entrevistada 6, 2019).

Las habilidades que son reconocidas como significativas en este discurso docente tiene relación con validar al estudiante desde su historia de vida y como un sujeto activo de su proceso de aprendizaje, siendo la empatía y la comunicación elementos fundantes en la relación pedagógica.

Por otro lado, adquiere relevancia la actualización docente en materias que son importantes para cada disciplina. Pero advierte que esto no favorecerá la relación pedagógica, si en la especialización docente y experiencia profesional sostenga en su base una racionalidad técnica e instruccional, descuidando componentes claves y significativos de la relación estudiante-docente.

El discurso docente descrito a continuación problematiza sobre las conductas conservadoras que están presente en el ejercicio de la docencia, identificando

resistencia al cambio que de docentes de su escuela y que tienen relación al mejoramiento continuo, anulando toda posibilidad de participación en espacios de autoevaluación de prácticas. Del mismo modo, la hablante relaciona la prevalencia de este tipo de resistencias a una cuestión de carácter generacional, ya que la ocurrencia es en docentes con mayor experiencia profesional:

“A veces, como esta es mi postura y de acá no me muevo, no querer autoevaluarse en relación a la práctica docente. El pensar, este, así soy yo y lo hice así siempre y no querer hacer una autoevaluación y reconocer que en realidad puedes mejorar, puedes ser mejor. Eso sí lo he visto, pero tiene que ver un poco me parece con lo generacional, con la gente más grande que tienen a lo mejor veinte años de experiencia docente o más, entonces esa es su plataforma y esto es lo que yo se hacer y no estoy dispuesto a un cambio. Eso sí lo he visto. Bueno la verdad es que lo he visto en gente joven también. Ese planteo de, al profesor le cuesta mucho autoevaluarse, a todos creo que nos cuesta eso y de repente no se dan muchas instancias de hacerlo también, de alentar a eso, a la autoevaluación, porque en definitiva la autoevaluación que nos hace la Intranet que es al final de cada semestre es algo más teórico que al final no sé si está profundamente pensado cuando cada persona lo hace” (Entrevistada 6, 2019).

En este sentido, alude a generar más espacios de autoevaluación docente. Si bien el Instituto Profesional Arcos cuenta con un instrumento de estas características y que semestralmente debe responder cada docente en la plataforma informática Intranet, emerge como necesidad incitar a los equipos docentes a la autoevaluación.

Pero ¿Qué significa el instrumento de autoevaluación para las y los docentes que genera resistencias marcadas por lo generacional? ¿Es realmente una solución efectiva para el desarrollo docente? ¿Es la autoevaluación un instrumento estandarizado donde se desvanece la integralidad de los sujetos? Pareciera ser que, aquello que se evita en el proceso de enseñanza aprendizaje para el estudiantado, vale decir, como proceso individualizante, estandarizado, instruccional y que no considera la integralidad de los sujetos, en el discurso anteriormente analizado deja fuera de esa ecuación a las y los docentes ¿Por qué?. Por otro lado, la siguiente posición discursiva de la docente de la escuela de Diseño y Multimedia, destaca la experiencia de una práctica pedagógica reflexiva, investigativa, vinculada con lo que acontece dentro y fuera del aula. Ejemplo de ello fue el contexto de movilización estudiantil feminista que favoreció la toma decisiones

en función de realizar adecuaciones pedagógicas, reformular las clases, equiparar referentes del campo disciplinario en razón de género y promover la investigación, otorgándole mayor sentido a la propia práctica docente:

“Por ejemplo, el semestre pasado, con todo el tema, lo que hicimos fue equiparar los referentes que nuestro, en términos de género, trabajar con las olas feministas, entonces les dijimos que hicieran unos afiches, unos carteles y que investigarían los episodios de la historia del feminismo que quisiera. Les dimos como la clasificación de las cuatro olas feministas... porque nosotros nos organizamos porque nos pareció muy relevante y todo. Entonces los chicos tenían que investigar y en base a eso desarrollar distintas cosas. Y salieron cosas igual interesantes, pero claro se mostró en salas, en un taller, nosotros queríamos que se hicieran en otro lado, en un espacio más grande, pero no se dio porque otros llegaron a montar, porque se tuvo que cerrar el semestre con las notas y todo ese proceso que fue medio... Pero este semestre si esperamos poder hacerlo, ahora lo que hicimos al tiro fue seguir con el tema del feminismo de una manera, así como tan directa, para poder empezar a preparar bien igual, nosotros como... igual yo quiero hablar con los profes para que el otro año si o si incluyan referentes en las asignaturas. No se si Arcos nos irá a pedir eso también. Por la comisión. Debíamos empezar a trabajar eso, en si o si tener referentes, hacer charlas, conversatorios, mostrar hacia afuera nos falta más, nos falta más extensión” (Entrevistade 2, 2018).

Promover en las y los docentes la incorporación del entorno en el proceso de enseñanza aprendizaje, no sólo favoreció conocer la historia de los movimientos feministas, sino que también generar aprendizajes significativos a partir de este contexto, para traducirlo en obras y productos. De este modo, la cita expuesta releva la importancia de propiciar aprendizajes situados, para potenciar la creatividad en el estudiantado e invertir el aula tradicional. Además, las preocupaciones que traen las y los estudiantes también se trasladan hacia los equipos docentes, movilizándose a observar el fenómeno, tomar decisiones en virtud de realizar las adecuaciones en virtud de lo que acontezca en el entorno, entendiendo lo pedagógico como una cuestión que está en movimiento e interconectado con la sociedad en que nos situamos.

En la siguiente cita corresponde a la misma docente, en ella es posible identificar una pedagogía que promueve una acción afirmativa de género en lo académico al incluir referentes femeninos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes, incentivar la participación de las mujeres e incluir los aportes de las teorías feministas en el campo disciplinario. Y también, desde las teorías críticas feministas, analiza los procesos de producción de obras, los materiales utilizados al

momento de trabajar, como se constituye el lenguaje en los timbres, patrones, matrices, el ejercicio del poder en el aula y las jerarquías en el aula:

“Quería hacer una residencia, porque me parece muy poco aprovechado el contexto tradicional del aula. Como que no es una galería así de un barrio, es una galería que está en una escuela entonces tiene que ser una galería mirando a los estudiantes más que al señor de afuera. Igual puede generar extensión y puede venir gente de afuera. Y no po, va a estar la chica que es una ilustradora y narradora, se llama (nombra a una referente de la ilustración) y es muy loco porque tratamos de abarcar el tema del feminismo, pero desde la producción de obra y desde los materiales que ocupamos al momento de trabajar. Entonces, como ella va a hacer timbres, vamos a hacer timbres, bueno con los timbres tu hacer patrones, y el patrón y la matriz... Y empezamos a ver que hasta en las palabras está el tema, y como cuestionado eso. Yo creo en esto de que las salas de clases no son piramidales, o sea igual todas aprenden de todos, desde nosotras con los estudiantes, los estudiantes de nosotros, entre ellos y en espacios, y ahí estamos mal en ARCOS, deberían tener salas diferentes. Las salas nos limitan, estas salas son...necesitamos salas con mesones con estantes para poder poner los materiales, con lavaderos para trabajar y eso nos limita harto el espacio. Si lo comparamos con un libro, tu puedes comunicar en un libro a través del texto y del formato, y acá tenemos la imagen, el texto y el profesor y el formato no nos apaña...” (Entrevistade 2, 2018).

En virtud de lo señalado anteriormente, la docencia adquiere sentido en la medida que tiene la posibilidad de transformar el aula tradicional a una residencia que entrega otras posibilidades pedagógicas, como montar una galería en la propia escuela mirando siempre a las y los estudiantes, promoviendo otro tipo de experiencia educativa.

A su vez, la voz docente descolla la relación pedagógica a partir del encuentro entre experiencias y subjetividades de docentes y estudiantes, el medio social e histórico que convergen en un momento dado, apenado a un espacio de colaborativo y de aprendizaje mutuo, donde los límites del aula tradicional, en tanto jerarquías, se desdibujan. Destaca, además, la importancia de contar con espacios físicos propicios para innovar en prácticas pedagógicas, en este sentido la infraestructura de la institución termina siendo una limitante.

Una práctica pedagógica crítica invita a mirar lo educativo como un proceso complejo, cuyo resultado deviene de una acción dialógica que es co-construida y que sintoniza con las experiencias individuales y colectivas. Incluir una perspectiva de género interseccional en la práctica pedagógica, invita a mirar la complejidad y su entramado con las dimensiones de opresión que están presente en el acto

pedagógico, comprender los efectos que inciden en las relaciones de género y dilucidar cómo se articula el sexismo con otras estructuras de poder según cada contexto (Troncoso, Follegati, & Stutzin, 2019).

En esta misma línea argumentativa, el siguiente discurso docente alude al caso particular de la escuela de Actuación donde prevalecen posiciones que invitan a mirar el aula de modo complejo. La docente reflexiona entorno a las elecciones de obras que realizan las y los estudiantes de un curso en específico dónde está compuesto mayoritariamente por mujeres, pero escogen obras donde las mujeres tienen escaso protagonismo:

“En actuación, por ejemplo, eligen obras donde las mujeres tienen muy poca participación. Yo les digo, ¡oye! este curso hay doce mujeres y tres hombres, ¿las mujeres tienen poca participación porque ustedes quieren hacer de hombre? ¡No! me dicen, entonces porque eligen esta obra, porque no privilegian obras donde su género sea el poderoso. Generador de conflicto, los personajes principales, la mayoría de los personajes. Ah y no se dan cuenta. Entonces también está como en el inconsciente como que el teatro es como de hombre y para hombre, eh también está. Yo ahora estoy trabajando en la acción en cámara y casi todos los hombres hacen personajes de mujeres, les doy mucha libertad en los personajes que quieran hacer y es muy raro que una mujer haga un personaje de hombre. Como que está esa diferencia como que ellos si son capaces de entrar en un cuerpo de mujer, pero ellas no en un cuerpo de hombre, no sé por qué. Esas cosas me interesan al interior de la educación, digamos. En general, el género si eres hombre o mujer, en general se hacen roles en relación a tu género. Tú haces de mujer si eres mujer, tú de hombre si eres hombre. En general las obras tienen muchos mejores protagonistas hombres, en general, las obras que están escritas. Por eso yo también tengo una opción acá en la escuela de hacer creación colectiva. O sea, generación colectiva te genera tus contenidos, tus necesidades, tus personajes. Los eligen ellos, en general cuando uno está estudiando el rol te lo ganas. O sea, si tu trabajas mucho y te interesa lo que se está montando, lo más probable es que tengas un mejor rol. Uno trata de hacer, como son cursos de ocho, de doce, de veinte, tienes que hacer cosas bien equitativas o en general se montan dos obras o la misma obra con dos elencos y va a estar en los roles protagónicos la gente que más trabaja. Pero no hay discriminación de género al respecto. No para nada. De hecho, yo siempre les digo que esté abierto poder hacer un rol de otro género” (Entrevistada 1, 2018).

En este sentido, la práctica docente no establece limitaciones de roles o identidades de género para el desarrollo de personajes. Sin embargo, reflexiona acerca los sesgos de género que contienen las obras elegidas por las y los estudiantes, la dificultad de las mujeres en personificar hombres, y el valor que adquiere para la práctica pedagógica la generación de espacios de creación colectiva.

El problema político feminista de los discursos docentes, y por tanto, de su materialización en el encuentro pedagógico, tiene relación con la idea de “mujer”

adsrita a una identidad común, estática, homogénea y universal del género femenino. El género no siempre se constituye de forma coherente o consistente a los contextos históricos en que se genera dicha diferenciación sexual, “porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales, y regionales de identidades discursivamente constituidas” (Butler, 2016, pág. 49).

b. Percepción docente sobre las y los estudiantes:

En relación a la percepción docente sobre las y los estudiantes del Instituto Profesional Arcos, se observan discursos donde se asume un rendimiento académico diferenciado según clase social, una mirada peyorativa de las juventudes en cuanto a lo generacional y con sesgos sexistas según ámbitos de interés.

Por una parte, el siguiente discurso docente de la escuela de Actuación surge a propósito de experiencias anteriores en que ha impulsado iniciativas pedagógicas que no logra cautivar el interés de las y los estudiantes. Frente a ello refiere la presencia de una desidia intelectual muy fuerte en estudiantes que obstaculiza procesos de enseñanza aprendizaje más específicos del oficio, la cual tiene relación con el diseño y postulación de proyectos que permitan gestionar recursos del Estado, como es el caso de los Fondos de Cultura del Ministerio de las culturas, las Artes y el Patrimonio:

“No se sienten capaces. Porque ponte tú, yo dos veces he traído a la gente de fondart, a la gente del ministerio de educación, a explicarles como se hace un proyecto y todo y en la conversación participan cinco personas, diez personas, entonces ya no puedo invitarlos más. No les interesa. No se sienten capaces, no así la gente de la Chile y de la católica que son la gente que más postulan, a postular a un proyecto independiente que tengan muy buenos profes de gestión y que les haga un semestre completo. No se tienen fe. Yo no sé porque, de hecho, los exalumnos que yo tengo, que ahora están en festivales, yo les pregunto y me dicen, ¡no, eso nos da lata! Como una desidia intelectual muy fuerte. Yo les digo, pero oye, pero hay gente que tu le puedes pagar si te ganas el proyecto, gente que te ayuda, que arma proyectos. No se po’ aquí la ex coordinadora la Manuela Oyarzún que ahora hace clases, el Dani, hay gente que sabe mucho. Has el proyecto, ve al profesor, muéstraselo. No, no les interesa. Claro, cuando ven cosas de los profesores, obras muy bien hechas, ellos van y dicen ¡oh, el profe es increíble! Porque parte obligatoria del ramo de actuación es ver una cierta cantidad de obras en el año, tienes que hacer críticas y análisis. Y claro, no lo pueden creer, y yo les digo y ¿Sabes como lo hicimos? Son tantos meses de ensayo, este nivel de producción, se trabajó con esta plata, se hizo el proyecto y no sé qué.

Así se hace, esto que ustedes quedaron tan alucinados, se hace de esta manera, sino no se hace. Entonces también yo he pensado y digo de repente tengo que tenerles que hacer las cosas más fáciles” (Entrevistada 1, 2019).

En el discurso anterior es posible identificar una diferencia de clase en la reflexión expuesta, aludiendo que las personas que estudian universidades tradicionales como la Universidad de Chile y Universidad Católica, tienen mayor interés en postular a proyectos de financiamiento público, a diferencia de quienes estudian en la educación superior técnico profesional. Ello reproduce un juicio clasista y totalizante del grupo de estudiantes que accede a este tipo de formación, al contar con carreras más cortas, accesibles a estudiantes de sectores socioeconómicos más postergados y fuertemente vinculada al mundo productivo y del trabajo, infiriendo habilidades diferenciadas según la accesibilidad a los espacios educativos (Arroyo & Pacheco, 2018).

Establece una diferencia que se ve reflejada en la falta de interés y habilidades de estudiantes del Instituto Profesional Arcos, para desarrollar un trabajo intelectual que les permita gestionar recursos públicos. Este discurso no sólo reproduce uno de los rostros de la opresión que tiene relación con el estatus social y la división del trabajo, que generan ciertas normas y privilegios de pertenecer a ciertos espacios educativos (Young citada en McLaren, 1984: 85), sino que, además no incluye otras variables estructurales que permean las decisiones vocacionales, preocupaciones intelectuales, las trayectorias educativas y vitales de las y los estudiantes.

Por otro lado, el siguiente discurso docente corresponde a la escuela de Sonido y Música, el cual expresa alguna de las construcciones discursivas que surgen de la sala de profesores y profesoras que adosan una connotación peyorativa respecto de las y los estudiantes. La docente entrevistada se diferencia de este tipo de juicios que circulan en espacios de exclusivo encuentro entre docentes y con mayor presencia masculina, ya que considera que son juicios estigmatizadores que afectan a toda una generación:

“La verdad es que no me acuerdo concretamente ahora si he escuchado algo así como de ese nivel de hacer como una diferenciación así en un sentido peyorativo en este contexto del instituto no recuerdo haber escuchado alguna vez. La verdad es que no me acuerdo.

Creo que no lo he escuchado de parte de mis compañeros, de mis colegas. O sea, lo que a mí me pasa en particular en la sala de profesores a veces es que no me siento identificada con el tipo de comunicación que se da a veces en ese entorno, es más masculino entonces a veces no participé, por ejemplo, eso también me pasa como profesora en el equipo docente. Siempre las reuniones que tiene que ver más bien con lo académico entonces no hay demasiados espacios de lo otro, de lo que tiene más que ver con lo relacional o con la parte más social. Pero, si he escuchado comentarios peyorativos hacia los alumnos en general, como que esas son las situaciones que no me gustan, se habla como que esta es una generación así, así, así, como englobando a todo el mundo en lo mismo, ese tipo de comentarios si los he escuchado” (Entrevistada 6, 2019).

Adicionalmente, el discurso anterior refiere sobre los espacios de reunión docente que propicia la escuela que, en general, se centran en lo académico excluyendo todo lo relativo al ámbito relacional y social del estudiantado. Algunas docentes mujeres no logran identificarse e involucrarse con el tipo de comunicación que allí converge ya que son proporcionalmente menor en comparación a los hombres, constituyéndose en un espacio altamente masculinizado con discursos que tienen un evidente marcaje de género.

Por lo tanto, los discursos que circulan en la sala de profesores y profesoras contiene una percepción peyorativa respecto de una generación en particular, predominando una mirada adultocéntrica que reproduce relaciones de subordinación y dominación con este grupo etario.

Y finalmente, el discurso docente que continúa corresponde a la sede de Viña del Mar, particularmente la escuela Territorio y Sustentabilidad, quien alude a su experiencia como docente de la carrera de turismo y cuya percepción sobre los intereses de las y los estudiantes tiene una connotación sexista:

“No voy a generalizar, pero sólo por el perfil de los estudiantes que tengo ahora en turismo, el hombre es el que más quiere como ir al cerro, hacer excursiones, el deporte... la mujer es la que quiere como... las chicas quieren como investigar, verdad, tienen más discurso. Y lo he visto harto, así como en esa diferencia, cuando fui al examen pasaba efectivamente eso, y los hombres son los que más me dicen: ya poh’ profe, hagamos salidas a terreno... mañana se van a la campana, van a hacer buceo después. Los hombres son los que más incentivan como el deporte, así como, las mujeres... quieren moverse, quieren irse para allá, para acá. Generalmente las mujeres son las que están más preocupadas, las ves en la biblioteca, las de turismo, o con discurso... hay un grupo de feministas bien fuerte ahí, por ejemplo. Entonces como que, como que esa es la diferencia que yo observo en ese grupo, no me atrevería a decir que esta carrera va a generar esto, yo creo que en ese grupo en particular se provoca eso, que son los que me han leseado todo el año...” (Entrevistado 4, 2018).

Los juicios manifiestos en los discursos docentes respecto de estudiantes, por cierto, están permeados por sus propias creencias, mundo subjetivo, aprendizajes sociales y culturales. Pero, no reconocer aquello puede ser problemático al momento de establecer una relación pedagógica, ya que no sólo puede reproducir estereotipos de género, sino que constituirse en una realidad y reforzar la desigualdad de género. El docente percibe intereses diferenciados según el género, donde los hombres sugieren la realización de excursiones, salidas a terreno, vincular la experiencia del aprendizaje del turismo aventura con el deporte, mientras que, las mujeres están preocupadas de investigar, trabajar lo narrativo del turismo y utilizar la biblioteca.

Aludiendo a las tres citas anteriormente expuestas me surge la siguiente pregunta ¿son los discursos docentes una respuesta de la estructura e identidad institucional, cuya percepción respecto de las y los estudiante se basa en las categorías de clase, género y etario? De ser así, sería interesante entonces profundizar la reflexión sobre el adultocentrismo en los discursos docentes y su cruce con las categorías de clase y sexismo, para comprender su articulación con la desigualdad de género en la educación superior técnico profesional.

c. Rol docente en la formación profesional:

Surgen dos posiciones discursivas dominantes al momento de indagar acerca del rol docente en el proceso de formación profesional de las y los estudiantes. Por un lado, a juicio de las y los docentes este rol estaría relacionado con el desarrollo de habilidades técnicas consistentes a las áreas propias del oficio y en virtud de lo que demanda el mercado laboral.

A continuación abordaré el discurso docente de la coordinadora y docente de la escuela de Fotografía de Viña del Mar, quien refiere que el rol docente en la formación de estudiantes está centrado en el desarrollo de competencias técnicas y de producción de proyectos fotográficos. Sin embargo, señala, que aún queda por profundizar otras áreas que son consideradas relevantes para la formación profesional, como son los dispositivos de impresión y desarrollo de conocimiento

acerca de los papeles que se utilizan para ello, el montaje, la investigación fotográfica. En este sentido, existe la creencia por parte de la docente que la institución educativa no está asumiendo un rol protagónico en la formación de las y los estudiantes:

“Formar fotógrafos en el área técnica y en la producción de proyectos fotográficos. Pero ya la fotografía no solamente está necesitando fotógrafos que hagan proyectos fotográficos, sino que también está necesitando profesionales que se dediquen a otras áreas de la fotografía que no sean necesariamente la formulación de un proyecto fotográfico. Profesionales que entiendan todo como el dispositivo de impresión. El fotógrafo que hace un proyecto fotográfico necesita los servicios de un impresor, y hay pocos en el medio, hay pocas personas que estén dedicadas al tema de la impresión, que sepan de papeles, de distintos sistemas de impresión, de montaje, ponte tú. El fotógrafo también necesita alguien que esté capacitado en montaje, y no hay, o personas que estén investigando en torno a la fotografía, entonces, ya en este momento como que se está viendo necesario que los profesionales vinculados con el área de la fotografía puedan desarrollar otras áreas. Y de eso no nos estamos haciendo cargo en este momento. En una primera etapa tenemos que formarlos mucho más técnicamente, que adquieran la técnica para que después la pongan en práctica, independiente de que estas asignaturas van siempre tributando al taller. Pero todo debiese ser más riguroso, tienes que formarnos en esa disciplina, en ese rigor, en ese profesionalismo, desde el semestre número uno. No puedes esperar en el semestre ocho lo adquieran” (Entrevistada 3, 2018).

A su vez, el rol docente adquiere ciertas características según la etapa de la trayectoria educativa del estudiante, caracterizada por ser muy técnica al inicio y cuya formación se encuentra estrechamente vinculada al rigor profesional, para que los conocimientos sean puestos en práctica desde el primer semestre y esté presente durante toda la trayectoria educativa.

Ocurre de manera similar en la escuela de Actuación. En el siguiente discurso se aprecia el despliegue del rol docente el cual está estrechamente vinculado con experiencias personales y con el desempeño laboral de la hablante, cuyo conocimiento es transmitido en la formación profesional. A su vez problematiza acerca conducta de los estudiantes frente a la falta de disciplina y compromiso de las y los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje, como también aquellos procesos que implica un trabajo colectivo, ya que el teatro se sustenta en el acciones colaborativas:

“Mi hija llegó una vez atrasada a clases de actuación, y la tuve que ir a dejar e iba llorando en el auto. Eso acá, no existe. Yo le digo, y por eso es actriz. Y por eso está donde está. Yo

todas las cosas que he hecho, o sea ustedes no me llegan a una clase a las ocho y media de la mañana. Yo he grabado tres meses y he entrado a las seis veinte de la mañana. Y he grabado tres meses. Todos los días tenía que estar a las seis veinte. Y aquí son las ocho y media y hay dos personas. Así este oficio no se hace. Entonces somos súper estrictos, pero ya llega un punto en que tu dices ¿Para qué? Como que desgaste entonces ya no me voy a desgastar más, entonces por eso, ya no voy a pasar lista, yo le enseño al que quiera estar. Pero en actuación no puedes, porque en actuación tú necesitas en grupo, necesitas saber quiénes van a estar, o sea porque te falla uno y te falla la escena. Lo mismo en movimiento, se hacen cosas grupales, lo mismo en bobo que es un poquito más individual. Pero, claro, o sea la disciplina y el rigor, digo yo, ¿Ustedes creen que los actores podemos llegar tarde a la escena, al teatro, a la sala? La función es a la ocho y ¿voy a llegar a las ocho y cuarto? Oye perdona lo que pasa es que me quede dormida. Al teatro hay que llegar dos horas antes, entonces como quieren que no nos pongamos pesados. La puerta se cierra cinco minutos que empieza la clase y si no estás atrasado y si no, este oficio no se puede hacer. Estudia otra cosa. Hay miles de cosas que estudiar. Y esa disciplina nosotros la tenemos y la vamos a tener hasta el final. No vamos a bajar la guardia. Yo quiero que cuando vayan a un casting, la gente vea y digan ¡ah! Estos chiquillos de aquí son de ARCO llámalos primero. Eso quiero que ocurra.”

El rol docente en la formación profesional de estudiantes utiliza como recurso pedagógico la propia experiencia personal adquirida en el desarrollo del oficio, transmite y enfatiza características elementales que son elementales como es la disciplina, el rigor y el trabajo en equipo.

En definitiva, cumple un rol que invita a generar procesos reflexivos en el desarrollo de la formación de las y los estudiantes, pero también repercute en la práctica docente cuando aparece la preocupación por transmitir el sentido de la práctica artística, más aún con el antecedente de la movilización estudiantil feminista en Arcos. Al ser una disciplina que aborda aspectos complejos de las relaciones humanas, es sustancial reflexionar en torno al contenido y la práctica de enseñanza aprendizaje. Explicar los ejercicios previos a la ejecución, señalando los límites y el rol que cumplen las y los docentes en la relación pedagógica, evitando interpretaciones erradas sobre la misma e incurrir en situaciones de abusos de poder.

Por ello, la práctica reflexiva es fundamental para comprender cómo se expresa el sexismo en la educación, como señalé en el primer apartado sobre percepción de sexismo, y las dificultades que surgen en la relación pedagógica cuando no se explicitan los límites, más bien “atisba los peligros y las prohibiciones que recaen

sobre él revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder” (Foucault, 1973, pág. 15).

Para finalizar el análisis de contenido, el siguiente discurso docente de la escuela de Turismo y Sustentabilidad expresa el rol que cumple la relación pedagógica, caracterizada por promover ideas innovadoras en el desarrollo de la formación profesional, donde las y los estudiantes puedan analizar determinantes sociales, medioambientales, culturales y económicos del territorio, para aplicar los conocimientos vistos en aula en contextos situados:

“No es enseñarles como hacer turismo, sino que en el fondo lo que ellos van a hacer después es proponer ideas cuando egresen y sean titulados, ideas innovadoras para poder desarrollar territorios en relación al turismo. Eso tiene que ver con análisis sociales del territorio, medioambientales, económicos, entonces son varios aspectos los que convergen en ese taller, que finalmente, como te digo, el taller es de investigación. Y el producto final son proyectos, un proyecto de investigación en torno a alguna problemática turística, eso fue el primer semestre y este segundo semestre es lo mismo. Ahí el énfasis que se le va a dar a cada semestre va a depender mucho de la contingencia, de las indicaciones del director, de lo que propone el docente... ahora por ejemplo están todos con el medio ambiente. Tenemos muchos alumnos, por ejemplo, que viven en Quinteros. Entonces obviamente para ellos es algo que les toca en su realidad cotidiana, por lo tanto, evidentemente iban a trabajar esa problemática. No es solamente analizar estadísticas turísticas y cómo convencer a un turista, o cómo trabajar en un hotel. Sino que en realidad estamos hablando de que el turismo es un polo de desarrollo económico de un territorio, y no sólo económico, también social, entonces, y cultural. Y es ese el enfoque del taller de turismo y eso es al menos lo que ha sido atractivo para nuestros estudiantes, y lo que ha sido complejo también para ellos, porque no es llegar y “ha, hablemos de hoteles”, sino que impactos medioambientales...”

En este sentido, el rol docente acompaña la formación desde la realidad contextual de cada estudiante, situando el aprendizaje, problematizando y vinculándolo con experiencias cercanas que responden a situaciones reales que son propias del campo laboral. Ello favorece modificar y resaltar la importancia de conectar la formación con el desarrollo productivo del país y mercado laboral (Renold & Caves, 2018). No obstante, no quiere decir que el acento que le otorgan algunos docentes sea suficiente para la transformación del sistema educacional que habitan estudiantes y docentes, como la comunidad educativa más amplia, por lo que siempre será necesario tener una mirada crítica para erradicar la desigualdad de género, la pobreza, la precarización y flexibilización laboral (Korol, 2007).

VIII. CONCLUSIONES

En el desarrollo de la investigación se aprecia que la percepción de las y los docentes acerca del sexismo en la educación surge a partir de los casos denunciados por el movimiento estudiantil feminista, cuya particularidad está acentuada por situaciones de abuso de poder, conductas y/o actitudes machistas de personas que ocupan una posición de superioridad en la relación pedagógica y/o estatus social (Young citada en McLaren, 1984: 85). Incluso, la experiencia sexistas de las docentes mujeres y no binarias, tanto en el espacio educativo del Instituto Profesional Arcos como el medio artístico en que se desenvuelven, favoreció problematizar aún más sobre este fenómeno y vehicular prácticas reflexivas e intuitivas sobre el ejercicio de una docencia no sexista.

El sexismo es una problemática presente en el Instituto Profesional Arcos. Una forma que se expresa es mediante los discursos transmitidos en práctica pedagógica que, por cierto, no se constituye una responsabilidad exclusiva y aislada al cuerpo docente. Es más bien, un modo de organización institucional que se articula y reproduce con otras estructuras de poder interna, las cuales excluye y discrimina a las mujeres de las decisiones institucionales estratégicas y tácticas, prevaleciendo un desequilibrio importante en razón de género en la composición de los cuerpos docentes por escuelas, cargos directivos y órganos ejecutivos. Sin embargo, es importante soslayar que el horizonte de transformación debe ser sustantivo para avanzar hacia una representación efectiva de intereses, ya que la sola presencia de más mujeres no garantiza la desarticulación del sexismo en la educación técnico profesional.

En esta misma línea, según los discursos docentes el sexismo se expresa por medio de juicios que articulan una explicación respecto de la feminización y/o masculinización de ciertos campos disciplinarios, lo que evidencia un importante sesgo sexista que sitúa las diferencias biológicas como algo natural e innato, propio del imaginario de la cultura hegemónica. La falta de conciencia crítica sobre este fenómeno social es problemático para los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que reduce e individualiza un fenómeno complejo que es estructural y que luego

puede ser transmitido en estereotipos sexistas pudiendo convertirse en una creencia inamovible para la formación de estudiantes.

Los estudios de género y las teorías feministas han denunciado históricamente el androcentrismo en la construcción del conocimiento. El estudio permitió cotejar desde los discursos docentes que esta realidad también está presente en la formación de las y los estudiantes. Y por lo tanto, declaran la necesidad de visibilizar e incluir referentes femeninos de los diversos campos de las artes, para la formación de las y los estudiantes, ya que permite contar con mayor diversidad en la construcción del conocimiento y amplía las proyecciones del estudiantado en sus trayectorias vitales, educativas y laborales. Mientras que, la ausencia de referentes femeninos puede constituirse en un obstáculo para la trayectoria estudiantil de las mujeres, incluso afectado su continuidad académica.

Lo anterior debe ir acompañado de un desarrollo docente que incluya propuestas formativas con perspectiva de género, para desarrollar herramientas que favorezcan el reconocimiento del sexismo en los procesos de enseñanza aprendizaje. Además de un compromiso e involucramiento de toda la comunidad educativa, para mirar críticamente cómo se materializa el actual proyecto educativo, interactúa con el sistema educacional y sostiene su vínculo con el mercado laboral. Si bien las experiencias sexistas no se limitan al ámbito educativo, es evidente la necesidad de discutir sobre la desigualdad estructural de género que provoca la invisibilización de este fenómeno social complejo. Los discursos docentes atribuyen la desigualdad de género a un tema histórico presente en el ordenamiento de la vida personal, social, política y económica, donde las mujeres han sido objeto de subordinación por el sistema patriarcal, siendo invisibilizado y/o devaluado su trabajo en campos de desempeño como las artes, pero ello no implica asumir que no existen mujeres en la fotografía, en la música y el cine, por mencionar algunos. Más bien es una expresión amplia de las relaciones sociales de dominación y poder que despliegan en esos contextos artísticos.

Existe una dificultad por reconocer aquellos factores que inciden en la producción y reproducción de la desigualdad estructural de género en el ámbito de la educación

superior técnico profesional. En desmedro de ello, emerge con fuerza una idea individualizante para contrarrestar los efectos de la desigualdad de género, la cual está asociada a la idea de mérito y delega responsabilidad a generaciones más jóvenes para su erradicación, como si la categoría etaria en sí misma fuera un agente de cambio y de transformación social.

En efecto, los discursos docentes expresan que, la desigualdad de género ha estado presente en el transcurso de sus experiencias laborales. Lo identifican en la composición desigual de género del cuerpo docente, en la disparidad de ocupación de cargos jerárquicos en la institución, pero también el medio artístico que se desenvuelven. Aquellas docentes mujeres que ocupan un rol de coordinación en las escuelas, explicitan la utilización de estrategias de incidencia para la toma de decisiones en la contratación de docentes mujeres, como proponer candidatas mujeres, gestionar la contratación cuando existe algún grado de autonomía como es el caso de la sede de Viña del Mar, de este modo, contribuir en la equiparación de este tipo de desigualdad.

Seguidamente, una manifestación de la desigualdad de género tiene relación con las experiencias de machismo en el contexto laboral del Instituto Profesional Arcos, particularmente en aquellos espacios de colaboración e involucramiento de la comunidad docente con el proyecto educativo. Lo complejo es que se identifica el machismo como una característica de los sujetos, pero en lo concreto tiene una afectación mayor que impacta en las relaciones laborales, dinámicas sexista del poder, la representación en torno a la autoridad y surge una percepción de desprotección frente a la ausencia medidas institucionales que permitan resolver situaciones conflictivas que se presentan.

La discusión propuesta en esta investigación constituye un aporte para el Instituto Profesional Arcos en la medida que visibiliza cómo se expresa el sexismo y la desigualdad de género en los discursos de docentes, particularmente en el ámbito de las artes. Del mismo modo, invita a problematizar acerca de las principales contradicciones presente en los discursos docentes, donde se observa una postura dominante ambivalente en el modo de concebir la desigualdad de género. Por una

parte, los discursos docentes lo relacionan con una cuestión más amplia y de carácter histórico, que reproduce inequidades y brechas en la división sexual del trabajo reproductivo y de cuidados, al que tradicionalmente han estado relegados los cuerpos femeninos. Y, por otro, se vislumbra una mirada individualizante, cuya justificación es heteronormada y biologicista, que da por hecho que la ausencia de las mujeres en ciertos campos artísticos es producto de la maternidad, como si esta realidad fuera igual para todas las mujeres. ¿acaso no hay mujeres desarrollándose en el campo de las artes y que decidieron no ser madres, pero que se ven enfrentadas a desigualdades estructurales?

Lo anterior alude a una diferencia de roles reproductivos que vigoriza la etiqueta de lo natural y que anula la operación de origen cultural que perpetúa la desigualdad de género y económica que enfrentan las mujeres. Además es asumida como un costo individual y que invisibiliza el despliegue del poder patriarcal que ejerce control ejercido sobre los cuerpos y la función reproductivas de las mujeres.

Desde luego, este trabajo investigativo invita a observar las tensiones presente en los discursos docentes respecto a la apertura y disposición por contrarrestar los efectos complejos de esta problemática. Ya que hay voces docentes que creen necesario abrir una discusión con las y los estudiantes, pero esta conversación no puede quedar sólo en el estamento estudiantil o docentes, más aún cuando lo académico ha excluido el ámbito relacional y social del estudiantado, o cuando existe una ceguera respecto de espacio altamente masculinizados con discursos y presencia con evidente marcaje de género.

En esta misma línea, los discursos docentes se tensionan cuando la percepción respecto del estudiantado adscribe, por una parte, a considerarlos como sujetos integrales, aludiendo a sus trayectorias de vidas e intereses personales, pero por otro lado, en la sala de profesores y profesoras persiste otra configuración discursiva que es de carácter peyorativa respecto de una generación en particular, predominando una mirada adultocéntrica que reproduce relaciones de subordinación y dominación con este grupo etario. Entonces me surge la pregunta ¿son los discursos docentes una respuesta de la estructura e identidad institucional,

cuya percepción respecto de las y los estudiante se basa en las categorías de clase, género y etario? De ser así, sería interesante desarrollar una línea de investigación desde las y los estudiantes que profundice una reflexión sobre el cruce entre las categorías de adultocentrismo, clase y sexismo, para comprender su articulación con la desigualdad de género en la educación superior técnico profesional.

Respecto de ello, los discursos docentes se ven fuertemente tensionado cuando indago sobre la violencia que incomoda y se toma el discurso, puesto que aparece como mayor incomodidad la violencia del movimiento estudiantil feminista que los abusos sexuales denunciados en este contexto y/o la violencia estructural que reproducen los sistemas, entre ellos, el educacional. En este sentido, la incomodidad se focaliza en una acción política del movimiento estudiantil feminista que está deslegitimada por incurrir en acciones violentas, y no en el contenido de las demandas que impulsa el movimiento por contrarrestar la violencia de género, abusos sexuales y de poder que sistemáticamente han vivenciado las mujeres y disidencias sexuales.

Para concluir esta investigación y traducir los aportes de la misma en acciones concretas para el Instituto Profesional Arcos, implica inicialmente reconocer que la decisión política de atender las demandas de la movilización feminista estudiantil, crear la Unidad de Género y Diversidad, fortalecer la normativa reglamentaria para la violencia de género y discriminación arbitraria, así como el diseño de la Política de Equidad e Igualdad de Género y diversidad, es el camino correcto para avanzar en el desarrollo institucional en materia de género, contrarrestar el sexismo y la desigualdad de género presente en el espacio educativo, pero no es suficiente.

La investigación aquí desarrollada encamina algunas lecturas políticas necesarias de realizar, para comprender cómo se expresa el sexismo y la desigualdad de género en el contexto particular del Instituto profesional Arcos. En este sentido, y como señala Sara Ahmed, el trabajo estratégico sobre los temas de género y diversidad es elemental para poner palabras a las vivencias y experiencias relacionadas con el sexismo y la desigualdad de género, de este modo cambiar

cómo las personas de la organización ven estos temas, utilizar y generar acciones más colaborativas (2017).

En este sentido, Ahmed (2017) refiere que es importante evitar la apariencia de transformación, ya que en lo concreto no produce cambios. Se requiere un empuje institucional para desencadenar los cambios a los que se aspira, ello implica politizar la educación, puesto que la sola presencia de una profesional idónea contratada no significa que la institución vaya a transformarse, la sola presencia no es suficiente. Más aún cuando lo pedagógico es un fenómeno vivo donde el proceso y el resultado ocurre al mismo tiempo, nunca ha sido un acto privado, es público y se requiere de otros.

Por lo tanto, el ámbito de la educación al ser un espacio privilegiado y una agencia socializadora compleja, para contribuir a la erradicación del sexismo y la desigualdad de género, requiere que las y los integrantes de la comunidad educativa asuman un compromiso ético y social con este problema político-estructural que atañe a la educación. Es fundamental avanzar hacia una pedagogía feminista que fortalezca el pensamiento complejo en lo educativo en tanto acción dialógica y de co-construcción con los sujetos, que incorpore la vida cotidiana, las experiencias colectivas y comprenda que, en sí mismo, es un proceso inacabado, permanente, que requiere la potencialidad de lo comunitario (Morin, Ciurana, & Motta, 2002), para transitar de actos declarativos a prácticas deliberativas y emancipadoras que apunten a transformar las condiciones de vida de todas y todos.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, P. (17 de mayo de 2018). *El Desconcierto*. Obtenido de <https://www.eldesconcierto.cl/2018/05/17/a-un-mes-de-la-toma-de-la-uach-todo-lo-que-necesitas-saber-sobre-las-movilizaciones-feministas/>

Alarcón, J. L., & Donoso, S. D. (2018). Nuevo paradigma en la política educativa chilena? Debates sobre educación y transformación social. *Revista Educación*, 1-18.

Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., & Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En C. Korol, *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (págs. 107 - 128). Buenos Aires: El Colectivo.

Alonso, L. E. (2007). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Fernández, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 225-240). Madrid: Síntesis.

Amunátegui, M. L. (6 de Febrero de 1877). www.bcn.cl. Recuperado el 13 de 2018 de 2018, de https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/34121/Examenes_de_las_mujeres_para_optar_titulos_profesionales.pdf.

Araya, S. U. (2004). Hacia un educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-13.

Arcos. (9 de julio de 2019). Instituto Profesional Arcos. Obtenido de <http://www.arcos.cl/historia/>

Arroyo, C., & Pacheco, F. (2018). Los Resultados de la Educación Técnica en Chile. Santiago: Comisión Nacional de Productividad, CNP.

Asamblea Feminista Arcos. (2018). Documento Petitorio de las Demandas por Una Educación No Sexista Asambleas Feministas I.P Arcos. Santiago: Sede Central Instituto Profesional Arcos.

Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.

Bermúdez, M. (1982). El análisis de contenido procedimientos y aplicaciones. *Ciencias Sociales*, 71-80.

Biobío Chile. (25 de junio de 2018). Obtenido de <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-metropolitana/2018/06/25/estudiantes-realizan-nueva-toma-feminista-en-instituto-profesional-arcos.shtml>

Blázquez, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En F. F. Norma Blázquez Graf, *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. (págs. 21-38). D. F. México: Colección Debate y Reflexión.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: 3era edición: Centre for Studies in Inclusive Education.

Bordalí, A. S., & Zúñiga, Y. A. (2009). Análisis del fallo del Tribunal Constitucional sobre la píldora del día después. *Anuario de Derechos Humanos Universidad de Chile*, 173-182.

Butler, J. (2016). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.

CEDAW. (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*. Obtenido de https://www.ohchr.org/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/Documents/ProfessionalInterest/cedaw.pdf&action=default&DefaultItemOpen=1

CEPAL. (2017). *Estrategia de Montevideo. para la Implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030*. Santiago: Naciones Unidas.

Chorvet, E. S. (Junio de 2014). *Género y calidad en educación superior*. Seminario Internacional: *Calidad de la educación superior y género*. Quito, Ecuador: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Espejo, A., & Espíndola, E. (2015). La llave maestra de la inclusión social juvenil: educación y empleo. En *Juventudes: realidades y retos para un desarrollo con igualdad* (págs. 23-67). Santiago: Comisión Económica para América y el Caribe (CEPAL).

Follegati, L. (2018). El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017). *Revista Anales*, 263-291.

Foucault, M. (1973). *El orden el discurso*. Paris: Marginales.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

García, S. A. (2019). *Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en el Ecuador*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

González F, L. E. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Santiago: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

González, A. E. (2016). Una reflexión feminista para una educación no sexista. En R. C. Mujeres, Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación (págs. 47-54). Santiago: Andros Impresores.

Harding, S. (1987). ¿Existe un método feminista? En S. Hardin, *Feminism and Methodology* (págs. 6-26). Bloomington: Indiana University Press.

Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. DF México: Interamericana Editores.

hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Instituto Profesional Arcos. (2018). *Estudio Diagnóstico sobre Desigualdad de Género en la Educación Superior Técnico Profesional del IP Arcos*. Santiago: IP Arcos.

Instituto Profesional Arcos. (2019). *Reglamento de Violencia de Género y Discriminación Arbitraria*. Obtenido de www.arcos.cl: http://www.arcos.cl/pdf/reglamento_violencia_genero.pdf

Jiménez, M., Luengo, J., & Tabermer, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11-49.

Kirkwood, J. (1986). *Ser Política en Chile*. Santiago: FLACSO.

Kirkwood, J. (1987). *Feminarios*. Santiago: Documentas.

Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista Géneros y educación popular. Pañuelos en rebeldía*. Buenos Aires: El Colectivo.

Larrañaga, O., Cabezas, G., & Dussillant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional. *Estudios Públicos*, 7-58.

Latorre, C., González, L., & Espinoza, O. (2009). *Equidad en la educación superior. Análisis de las políticas públicas de la concertación*. Santiago: Fundación Equitas.

Maira, G. V., Santana, P. N., & Molina, S. S. (2008). *Violencia sexual y aborto. Conexiones necesarias*. Ñuñoa: Red Chilena Contra la Violencia Doméstica y Sexual.

Matus, T. (2002). *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.

Matus, T. (2012). *Desarrollo de un Modelo de Gestión de Calidad para Programas Sociales (Vol. 1)*. Santiago, Chile: Editorial Librosdementira Ltda.

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Mécio: Siglo XXI.

Ministerio de Educación. (2014). Educación para la Igualdad de Género: plan 2015-2018. Santiago: Reforma educacional. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016). Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ministerio de Educación. (2017). Protocolos Contra el Acoso Sexual en la Educación Superior. Sugerencias para su elaboración. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (27 de Agosto de 2019). Protocolos de Actuación Frente al Acoso Sexual en la Educación Técnico Profesional. Obtenido de <https://equidaddegenero.mineduc.cl/assets/pdf/protocolos%20acoso%20TP.pdf>

Modelo Educativo IP Arcos. (2019). Modelo Educativo Instituto Profesional Arcos. Obtenido de <http://www.arcos.cl/modelo-educativo/>

Morgade, G. (2001). Aprender a ser mujeres, aprender a ser varón. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2002). Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa.

Muñoz, P. A. (2015). La Perspectiva de Género en las Institución de Educación Superior Públicas en México, Frente a los Problemas de Desigualdad y Violencia en Razón de Género. En M. O. Rojas, Estado, Derecho y Desigualdad. México.

Muñoz, G. A. (2019). Epistemologías críticas e intervención social. En B. C.-S. Flotts, Imaginarios de transformación. El trabajo social revisitado (págs. 159-188). Santiago: RIL.

Muñoz, R. C. (2019). Educación técnico-profesional y autonomía económica de las mujeres jóvenes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Naciones Unidas. (17 de enero de 2020). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Lugar de publicación: www.un.org. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.

Naciones Unidas. (1995). Cuarta Conferencia Mundial Sobre la Mujer. Beijing: Naciones Unidas.

Palestro, S. (2016). Androcentrismo en los textos escolares. En R. C. Mujeres, Educación No Sexista Hacia una Real Transformación (págs. 15-23). Santiago.

Paloma Palau Pellicer. (2013). Reflexiones en torno al arte, la educación y género. Dossiers Feministes, 7-21.

Quintar, E. B. (2008). *Didáctica No Parametral. Senderos hacia la descolonización*. México: IPECAL.

R. Castel. (2004). *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. En S. Karsz, *Encuadre de la exclusión* (págs. 55-86). Barcelona: Gedisa.

Ramírez, F. (19 de mayo de 2016). www.uchile.cl. Obtenido de Comunicaciones CIAE - Universidad de Chile: <http://www.uchile.cl/noticias/121706/2006-2016-las-transformaciones-en-la-escena-educacional-chilena>

Ramírez, V. H. (1996). *Tipos de investigación y manejo de hipótesis. Reflexiones Científicas*, 104-108.

Renold, U., & Caves, K. (2018). *Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional*. Santiago: Ministerio de Educación.

Richard, N. (2001). *La problemática del feminismo en los años de la transición en Chile*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 227-239.

Rico, M. N., & Trucco, D. (2014). *Adolescentes: Derecho a la educación y al bienestar futuro*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Ríos, M. T. (2002). *Feminismo chileno de la década de 1990: paradojas de una transición inconclusa*. En A. Panfichi, *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina: Andes y cono sur* (págs. 297-330). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rivero, L. (2019). *Educación técnica profesional en Uruguay. Aproximación al análisis de aspectos claves bajo una mirada con enfoque de género*. Uruguay: Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) al Instituto Nacional de las Mujeres (InMujeres – MIDES) y al Consejo de Educación Técnico Profesional de Uruguay (CETP).

Ahmed, S. (2017). *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Duke University Press.

S. Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Sanhueza de la Cruz, J. M. (24 de marzo de 2015). *Instituciones de educación en un contexto de mercado: el caso de la educación superior técnico-profesional en Santiago, Chile*. Obtenido de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133257/Instituciones-de-educacion-en-un-contexto-de-mercado-el-caso-de-la-educacion....pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Scott, J. W. (2011). *Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? La manzana de la discordia*, 95-101.

Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Sepúlveda, L. (2017). La educación técnico-profesional en América Latina Retos y oportunidades para la igualdad de género. Santiago: Naciones Unidas.

Sevilla, M. P. (2017). Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe. Santiago : Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Sevilla, M. P., & Dutra, G. (2016). La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe: Una perspectiva regional hacia 2030. Santiago de Chile: UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Sevilla, P. M., Sepúlveda, L., & Valdebenito, J. M. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL), 1-17.

Toro, M. S. (2007). Debates feministas latinoamericanos: Institucionalización, autonomía y posibilidades de acción política. Santiago de Chile, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades: Tesis Magíster en Estudios Latinoamericanos.

Troncoso, L., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aporte de pedagogías feministas interseccionales. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 1-14.

UNESCO. (2012). World Atlas of Gender Equality in Education. UNESCO. Francia: Naciones Unidas.

Universidad Austral de Chile. (2016). 1er Diagnóstico de Género y Diversidad. Valdivia: Universidad Austral.

Universidad de Chile. (2014). Del Biombo a la Catedra. Igualdad de Oportunidades de Género en la Universidad de Chile. Universidad de Chile, Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género, Santiago.

Universidad de Concepción. (diciembre de 2016). www.udec.cl. Obtenido de <http://www.udec.cl/panoramaweb2016/content/udec-dio-conocer-estudio-sobre-las-relaciones-de-genero-al-interior-de-la-institucion>

Universidad de Santiago de Chile. (2016). www.usach.cl. Obtenido de <http://www.usach.cl/news/plantel-exhibe-avances-sobre-la-situacion-genero-aun-tiene-desafios>

Universidad de Valparaíso. (2018). Análisis sobre las relaciones de género en la Universidad de Valparaíso. Valparaíso: María Carolina Contreras.

Váldez, J., & Olavarría, T. (1997). Masculinidad/es. Santiago: Andros Ltda.

Vásquez, B., & Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana.*, 1-19.