

Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile

Politics, Body and School: Feminist Expressions within the Framework of the 2011-2016 Middle School Student Movement in Chile

Política, corpo e escola: expressões feministas no marco do Movimento Estudantil Secundário 2011-2016 no Chile

Daniela Lillo Muñoz

Escuela de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile,
Santiago de Chile, Chile

Recibido el 6 de junio de 2018; aceptado el 11 de febrero de 2019

Disponible en Internet el 15 de noviembre de 2019

Resumen: El presente trabajo consiste en un intento de periodizar y analizar los feminismos surgidos en el contexto del movimiento estudiantil chileno de los últimos años (2011-2016) a través de los conceptos de cuerpo y escuela como dispositivos políticos y en relación con les estudiantes de secundaria. Las conclusiones señalan que el movimiento estudiantil marca una nueva etapa desde 2011 hasta la actualidad, diferenciada principalmente por la inclusión de demandas por una educación no sexista, las cuales son expresadas por les estudiantes desde y contra las escuelas y utilizando como principal herramienta el cuerpo tensionado en lo abyecto.

Palabras clave: Movimiento estudiantil; Feminismo; Cuerpo; Escuela

Abstract: This article is an attempt to periodize and analyze the feminisms that arose in the context of the Chilean student movement of recent years (2011-2016) through the concepts of body and school as political devices and in relation to middle school students. The conclusions indicate that the student movement marked a new stage

Correo electrónico: danie.lillo.m@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-8084-8498>

Debate Feminista 59 (2020) pp. 72-93
ISSN: 0188-9478, Año 30, vol. 59 / enero-junio de 2020/

<http://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.59.04>

© 2020 Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios de Género. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

from 2011 to the present, mainly differentiated by the inclusion of demands for a non-sexist education, expressed by students from and against schools and using the abjectly stressed body as the main tool.

Key words: Student movement; Feminism; Body; School

Resumo: O presente trabalho tenta periodizar e analisar os feminismos que surgiram no contexto do movimento estudantil chileno dos últimos anos (2011-2016) por meio dos conceitos de corpo e escola como dispositivos políticos em relação com estudantes do ensino médio. As conclusões indicam que o movimento estudantil marca uma nova etapa de 2011 para o presente, diferenciada principalmente pela inclusão de demandas por uma educação não sexista, que são expressas por estudantes desde e contra as escolas e usando como ferramenta principal o corpo estressado no abjeto.

Palavras-chave: Movimento estudantil; Feminismo; Corpo; Escola

Introducción

Si bien es posible periodizar en distintas etapas los movimientos estudiantiles (ME) posdictatoriales en Chile por sus características comunes, su principal y transversal bandera de lucha es la “demanda histórica” de defensa y promoción de la educación pública (Thielmann, 2012). Estos movimientos han tenido como protagonistas a estudiantes tanto secundaries como universitarias, les cuales trabajan desde sus propios espacios de organización e instituciones, y figuran como dos corrientes paralelas que, aunque en ocasiones coordinan un trabajo común, poseen sujetos, espacios y demandas que les diferencian entre sí.¹

A les estudiantes de secundaria, un espacio fundamental que les diferencia de les universitarias es la propia escuela. Con horarios establecidos para la recreación, la atención, la entrada, la salida y el almuerzo; con sistemas de fiscalización y vigilancia para el control de conductas, la escuela y los sujetos que en ella se instalan están marcados por un poder opresivo mucho mayor que el de las universidades. Del mismo modo, la escuela marca una diferencia fundamental entre secundaries y universitarias en relación con

¹ En este trabajo, en un intento por ser consecuente con lo aquí planteado, se evita el desdoblamiento —“los/las” “alumnos/alumnas”— y en su lugar se usa el morfema de terminación neutra “e”.

el entre-espacio público/privado que ocupa, donde les estudiantes figuran en una institución social —la escuela— pero, al mismo tiempo, no pueden ejercer una ciudadanía públicamente validada por ser “menores de edad”, sujetos atados al mundo privado de la familia, lo cual genera un espacio intermedio ambiguo desde donde se articula su participación política.

Por otra parte, el poder que la escuela ejerce sobre los sujetos de la educación secundaria recae, primeramente, sobre el cuerpo. Como señala Foucault (1979), la materialidad del poder sobre los individuos se ejerce en el cuerpo; de este modo, el poder de la escuela actúa sobre el cuerpo de forma normativa y restrictiva, condicionándolo, amoldándolo, educándolo y dictándole cómo debe vestirse, maquillarse, interrelacionarse y posicionarse; y patrulla con recelo que se cumpla este mandato bajo la vigilancia escolar que lo rige (Foucault, 2010), configurando el *habitus* de los sujetos (Bourdieu, 2000). Este *habitus* esquematiza diversos aspectos de la identidad de los sujetos; entre ellos están las concepciones de género y sexualidad. El género está presente en todas las instancias que conforman el sistema educativo, puesto que la escuela constituye un mecanismo de poder que encarna, produce y reproduce relaciones de género (Valdés, 2013; da Silva, 2001) y ejerce una violencia hacia les estudiantes al imponerles formas de relacionarse con el género y la sexualidad.

De lo anterior es posible deducir que la escuela y el cuerpo funcionan como dispositivos que marcan la participación política en el movimiento. Esto último se observa, por ejemplo, en la puesta en tensión que les estudiantes de secundaria han realizado respecto al género y la sexualidad en la educación y la escuela a través de expresiones como “la marcha de las putas”, el colectivo Lemebel y las secretarías de género en liceos y colegios, las cuales se analizarán en detalle en el presente artículo. Estas expresiones, que se autodefinen o enmarcan desde los feminismos, ponen en evidencia, al mismo tiempo, la emergencia de una nueva perspectiva para analizar y criticar las relaciones de poder y discriminación que se presentan en la educación, la cual suma a la “demanda histórica” de defensa de la educación pública una nueva consigna de lucha: “Educación pública, de calidad... y no sexista”.

Lo anterior se desarrolla en el contexto educativo chileno, marcado por lógicas discriminatorias y prácticas violentas hacia las mujeres y la comunidad LGTB, como la presencia de discursos LGTB-fóbicos y misóginos por parte tanto del estudiantado como del profesorado, agresiones relacionales y excluyentes, la ausencia/minoría de referentes mujeres o LGTB en el currículo

educacional y la reproducción de estereotipos, entre otros ejemplos (Infante *et al.*, 2016; Azúa, 2016b; Palestro, 2016; Lillo, 2016).

Este trabajo pretende periodizar y analizar expresiones feministas surgidas en el contexto del movimiento estudiantil chileno de los últimos años (2011-2016), principalmente en la ciudad de Santiago, a través de los conceptos de *cuerpo* y *escuela* como dispositivos políticos, con la intención de visibilizarlas. Dichas expresiones diversas se presentan como una transformación relevante en el movimiento que cruza las opresiones del patriarcado con las de la educación surgida desde el capitalismo neoliberal.

Escuela, cuerpo y movimiento estudiantil

El movimiento estudiantil secundario, si bien se alinea en diversas ocasiones con el movimiento universitario, está caracterizado por sujetos, espacios y demandas que lo diferencian. Entre los componentes diferenciadores se destaca el lugar que ocupan los sujetos, es decir, la escuela.

La escuela donde se desenvuelven los sujetos del ME secundario tiene su origen estructural en la Modernidad y se presenta como un espacio coercitivo de producción (Apple, 1997) en el cual el poder de la institución se proyecta hacia les estudiantes a través del uso del tiempo, la disciplina, la vigilancia y el cuerpo, entre otros (Foucault, 2010). En relación con el tiempo, en la escuela existe, como señala Foucault, “Toda una fiscalización de la duración por parte del poder: posibilidad de control detallado y de una intervención puntual —de diferenciación, de corrección, de depuración, de eliminación— en cada momento del tiempo” (Foucault, 2010, p. 148). Por otro lado, este tiempo se vincula con una intención disciplinante; se pretende que esta distribución impositiva del tiempo sea reproducida automáticamente por cada estudiante, como una estandarización para optimizar la producción. El poder disciplinario es asegurado mediante la vigilancia, la cual se ejerce a través de instrumentos como la inspección, el libro de clases, la sanción normalizadora y el examen (Foucault, 2010); de este modo, mediante el dispositivo escolar, que todo lo ve y todo lo controla, es posible corregir a los sujetos una y otra vez, imponiendo una estructura de dominación que afecta el proceso identitario de los sujetos (Bourdieu, 2000).

Este control del tiempo, la vigilancia y el disciplinamiento recaen en la primera materialidad de los y las estudiantes: su cuerpo. El cuerpo, como señala Foucault, es “la superficie de inscripción de los sucesos” (Foucault, 1979,

p. 14). En la escuela, el poder se ejerce sobre los cuerpos de forma restrictiva y normativa con el propósito de volverlos dóciles y productivos. A través de rituales, del encierro, del uniforme, del pupitre y de la restricción de gestos e interacciones corporales, la escuela educa a un cuerpo dócil donde proyecta la ideología social. Como señala Apple, “El sistema educativo y cultural es un elemento extraordinariamente importante para el mantenimiento de las actuales relaciones de dominación y explotación” (1997, p. 25); de este modo, el cuerpo que fabrica la escuela es binario, heteronormativo y patriarcal, restringido en su sexualidad y placer, marginando y discriminando todo aquello que se escape de la norma. Pero este cuerpo fabricado no está condenado a este amoldamiento; el cuerpo no es “una superficie disponible que espera significación”, sino “un conjunto de límites individuales y sociales que permanecen y adquieren significado políticamente” (Butler 2007, p. 99).

Esta tensión entre lo individual y lo social también se da en la estructura de dominación de la escuela; como señala Michel de Certeau (1996), la presencia y circulación de un acto de colonización no indica precisamente lo que ese acto representa para los usuarios, sino que muchas veces esos usuarios engañan al poder puesto que lo subvierten “no mediante el rechazo o el cambio, sino mediante su manera de utilizarlas con fines y en función de referencias ajenas al sistema del cual no podían huir” (p. XLIII). De este modo, les estudiantes en la escuela son capaces de consumir el aparato escolar con sus dinámicas de disciplinamiento, pero también de resignificar y utilizar estos mismos aparatos normalizadores como herramientas para crear brechas y abyecciones al interior del mismo espacio escolar. A partir de ello, el cuerpo dócil se convierte en un lugar de diferencia y disidencia, un lugar de tensión y transformación política (Butler, 2002).

Por otro lado, la escuela, como el ámbito donde se desenvuelven los sujetos del ME secundario, se presenta como un espacio singular entre lo privado y lo público. Para Celia Amorós (1990), estos dos espacios sociales se definen como una “invariante estructural” jerarquizada, donde el espacio público es más valorado que el privado. El espacio público, asignado a los hombres, contempla las prácticas políticas y sociales, mientras que el espacio privado asignado a las mujeres se refiere a aquellas actividades relacionadas con la maternidad, el hogar y el cuidado de los hijos. Frente a estos dos espacios, la escuela se presenta como uno intermedio. Por un lado, se sitúa en el espacio público desde su lugar “fuera” del hogar y también en lo político en relación con su función reproductora como aparato del Estado, en una relación dia-

lética con la sociedad, donde les estudiantes encarnan un “producto” para la vida laboral y económica que perpetúa la hegemonía ideológica. Por otro lado, la escuela se sitúa desde lo privado a partir de los sujetos a quienes está dirigida: escolares, niños, niñas, jóvenes, menores de edad. Si bien el espacio público está asignado a los hombres en una sociedad jerarquizada por la dominación patriarcal, las gramáticas de la violencia (Richard, 1996) que cruzan a los sujetos también precisan que ese hombre sea adulto. En el marco de una sociedad adultocéntrica (Duarte, 2012), niñas y jóvenes no tienen derecho a la ciudadanía ni a elegir a instituciones o sujetos que les representen, además de la exigencia de estar bajo el cuidado de otros. De esta forma, la escuela representa un *ch'ixi* (Rivera Cusicanqui, 2015), comprendido como aquello que es y no es al mismo tiempo, aquello que conjuga los opuestos —lo privado y lo público— y sitúa, por ende, a los estudiantes en un espacio *tatype*, es decir, una zona de contacto que permite vivir al mismo tiempo adentro y afuera (Rivera Cusicanqui, 2015). A través de ese espacio fronterizo, ese adentro y afuera, los estudiantes de secundaria levantan su lucha política en los ME.

Los ME posdictatoriales universitarios y secundarios, como señala Thielemann (2012), son constatables “en los ciclos de luchas estudiantiles, en el marco de la ‘demanda histórica’ de defensa y promoción de la Educación Pública” (p. 38). Si bien estos movimientos han sido procesos largos y continuos, se han caracterizado por diversos elementos que permiten esbozar una periodización en etapas. Thielemann (2012) establece tres periodos: 1987-1997; 1997-2000; 2001-2011. A estos es posible agregar un cuarto, que contempla de 2011 a 2016.

El primero de estos periodos se enmarca en los años previos al fin de la dictadura militar en Chile y estuvo caracterizado por la lucha directa contra esta. Se destaca en este periodo el movimiento universitario, el cual logra en 1987 la salida del rector designado de la Universidad de Chile. En los años de transición, el ME tuvo como foco principal la defensa del sistema público de educación superior, el cual comienza a adoptar formas neoliberales de administración, sobre todo en lo referido a las formas de financiamiento (Thielemann, 2012).

El segundo periodo estuvo marcado por la profundización en las críticas del ME hacia la Concertación,² lo cual rompía con el tabú social de que res-

² Coalición de partidos políticos de izquierda, centroizquierda y centro que estuvieron involucrados en las iniciativas para el término de la dictadura militar y el inicio de la Transición en Chile.

tar apoyo podía traducirse en el retorno militar. Este descontento proviene principalmente de las bases, las cuales se sitúan como una masa crítica de los partidos políticos que tradicionalmente encarnaban el poder de los ME. Como consecuencia, surgieron nuevos grupos de izquierda menos institucionalizados y, a partir de estos, se reconstruyeron las organizaciones estudiantiles. Esto dio como resultado el debilitamiento de la hegemonía comunista en los ME. Por último, esta etapa estuvo marcada por la exigencia de acabar con el modelo de educación instaurado en la dictadura y concretado en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE); dicha exigencia no sería alcanzada sino hasta el tercer periodo del movimiento (Thielemann, 2012).

Por último, el tercer periodo del ME señalado por Thielemann tiene como primer hito la desaparición de la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago (FESES), la cual es eliminada en su último congreso y reemplazada posteriormente por la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES). Las principales demandas se enfocaron, en una primera instancia, en el *pase escolar*, mediante acciones políticas que impulsaron la renovación del movimiento estudiantil y social en general.³ Más adelante, en 2006, el ME es radicalizado por los estudiantes de secundaria, quienes apelan al rechazo del marco jurídico que en ese momento regía el ámbito educativo básico y secundario: la LOCE (Rifo, 2013). Lo anterior conseguiría la derogación de la ley y su reemplazo por la Ley General de Educación (LGE), supuesta “solución” que traería consigo el descontento —“pérdida de la inocencia”— por parte del ME para con la clase política (Thielemann, 2012). Este descontento origina las manifestaciones de 2011, donde las demandas estudiantiles van por la educación pública, la gratuidad y la calidad a nivel nacional, en contra del lucro y en protesta por el fin a la subvención. El movimiento se articula principalmente desde los estudiantes de secundaria a través de la ACES y la Cones (Coordinadora Nacional de Estudiantes), creada durante ese año (UNICEF, 2014).

En los tres periodos se manifiesta un logro progresivo y transversal, el cual se relaciona con el propósito de posicionar, en la agenda política, la mejora y la equidad del sistema educacional chileno como contingencia nacional.

Posteriormente, a partir de 2011, poco a poco comienza a aparecer la reflexión en torno al sexismo, la cual surge de las alumnas —de secundaria

³ El pase escolar es una credencial escolar y universitaria que permite al titular una rebaja en el costo del pasaje en el transporte público por su calidad de estudiante.

y universitarias— frente a actitudes machistas de las autoridades y, también, de sus propios compañeros del movimiento (Azúa, 2016a). Como señala Eloísa González, vocera de la ACES durante 2012: “Es un tema que desde hace poco se está discutiendo en el conjunto de los estudiantes secundarios, y desde hace poco porque lo hemos podido visibilizar por el mismo impacto de la violencia de forma palpable en las recientes movilizaciones” (González, 2013, p. 5).

En los años que suceden a 2011 y hasta 2016, esta reflexión respecto al sexismo logra instaurarse como una demanda más en el movimiento estudiantil a partir de diversas iniciativas gestionadas por les estudiantes de secundaria: “Además de movilizarse por una educación pública, gratuita y de calidad, los estudiantes secundarios han sumado, por primera vez, la demanda por una educación no sexista que les permita erradicar el machismo de sus prácticas cotidianas” (Miranda, 2016, s/n). Como señala Oriana Miranda, esta inclusión de las temáticas y críticas al sexismo en la educación no tiene precedentes en el ME, por lo cual marca un nuevo ciclo clave (que se ha ampliado y transformado en la actualidad) y presenta esta particularidad como componente fundamental: educación pública, de calidad... y no sexista.

Feminismos en el contexto del movimiento estudiantil

Las movilizaciones estudiantiles iniciadas en 2011 se desencadenan a partir del descontento generado en les estudiantes a partir de las soluciones entregadas por el gobierno a las demandas expuestas durante 2006, como el cambio de la LOCE por la LGE promulgada en 2009 (UNICEF, 2014). La principal demanda se enfocó en la desmunicipalización de los liceos bajo la consigna de la recuperación de la educación pública (UNICEF, 2014), lo que llevó a las movilizaciones a una duración de aproximadamente siete meses, en los cuales diversos liceos a lo largo de país se mantuvieron tomados por sus estudiantes, además de realizarse marchas en conjunto con les universitarias. Durante ese mismo año, Camila Vallejo es electa presidenta de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (Fech) e incorpora como temática clave en su mandato —y posteriormente en el ME— la lucha por superar la discriminación de las mujeres: “Como mujer puedo ver y vivenciar en carne propia, las actuales formas de opresión de la que somos víctimas en la actual configuración machista de la sociedad [...] estas son

las condiciones que desde mi Presidencia también buscaré transformar” (Camila Vallejo, en *The Clinic Online*, 2011). Si bien Camila Vallejo representa al sector universitario en la movilización estudiantil, marca un precedente en la inserción de temáticas en torno a las mujeres en estas organizaciones.

A finales de 2011 les estudiantes comienzan a desalojar los colegios y liceos tomados. En este marco, en enero de 2012, el alcalde de Ñuñoa, Pedro Sabat, realizó declaraciones en contra de las alumnas del Internado Nacional Femenino (INF), donde señaló que “El Internado Nacional Femenino era un puterío. Entraron muchísimos hombres y estuvieron conviviendo ahí durante meses”, y también que en la toma se había transado sexo por drogas y dinero (*El Mostrador*, 2012). Como reacción a estas declaraciones, las alumnas del INF convocaron a una marcha frente a la Municipalidad de Ñuñoa con el objetivo de manifestar su rechazo a las acusaciones realizadas. La denominada “Marcha de las putas” —como irónicamente la llamaron las estudiantes y que evoca una marcha con el mismo nombre realizada desde 2011 en muchos lugares del mundo en contra de la violencia hacia las mujeres— se presenta como una primera acción feminista de estudiantes de secundaria en donde se cuestionan la misoginia y el machismo de las palabras del alcalde. Lo Giuria, vocera del INF, señala: “La verdad es que nosotras creemos que es un tema netamente de género acá. Existe discriminación porque somos mujeres. No se ha visto ninguna declaración de ningún alcalde de este tipo hacia colegios de hombres o colegios mixtos” (CNN Chile, 2012). Como señala Giuria, las declaraciones del alcalde surgen desde su oposición al uso de la escuela y el cuerpo que las estudiantes despliegan en su movilización política. Por una parte, el espacio sacro de conocimiento y normalización de la escuela es resignificado por las estudiantes como un espacio de organización política y, la toma del colegio en sí, como una forma de demanda y protesta, respondiendo al *ch’ixi* que representa la escuela. Por otro lado, las acusaciones del alcalde se sostienen en función del uso libre del cuerpo y la sexualidad que las alumnas ejercieron durante la toma del colegio: “Era un puterío, lo dijeron hoy los profesores [...] Entraron muchísimos hombres, conviviendo, viviendo durante meses ahí” (Pedro Sabat en *MentirasLaRed*, 2012).

La violencia ejercida por la autoridad del alcalde contra las alumnas movilizadas corresponde con la violencia estatal especialmente perpetrada contra las mujeres por las Fuerzas Especiales y Carabineros durante las marchas del ME, violencia particular que las estudiantes comenzaron a distinguir a partir de 2012 y, poco a poco, a denunciar: “Hemos recibido varias

denuncias en los últimos desalojos respecto a desnudez forzada, tocaciones. Tenemos casos judicializados respecto de golpes a la vagina” (Patricia Rada, en *Publimetro*, 2012). El cuerpo en las marchas estudiantiles es fundamental. Es a partir del cuerpo que se realiza la expresión de la protesta, a partir de ese cuerpo que debería estar uniformado y entre cuatro paredes en la escuela y que, en vez de eso, está en la calle impidiendo el paso de los autos. Como señala Eloísa González: “Hemos tenido que llegar al punto de ocupar incluso nuestro cuerpo como herramienta política, y tiene que ver con que es la herramienta con la que nosotros contamos de forma inmediata” (2013, p. 67). De este modo, el cuerpo actúa como dispositivo político y, por ende, es este cuerpo el blanco al momento de reprimir, y principalmente aquel que no pertenece a lo público, que es el cuerpo de las mujeres: “Cuando los estudiantes secundarios de la ACES se tomaron el Servicio Electoral, en el momento del desalojo había más pacas que pacos⁴ y fuimos especialmente golpeadas las mujeres y de forma mucho más violenta que hacia los hombres” (González, 2013, p. 66). La intervención policial sobre las estudiantes y su cuerpo presenta una paradoja que grafica el entre-espacio público/privado, el *ch’ixi*, que habitan los sujetos escolares al estar afuera y adentro de lo público al mismo tiempo: “Hemos tenido que llegar al punto en que estudiantes secundarias, que son menores de edad, que no tienen cabida en la institucionalidad, no podemos votar, pero podemos caer presas, tienen que ocupar su cuerpo como herramienta de denuncia” (González, 2013, p. 67).

Ese mismo año, 2012, y con su primera aparición —previa a la asignación de su nombre formal— en la Marcha de las Putas, aparecen en el panorama de las movilizaciones Las putas babilónicas (LPB), el primer colectivo de estudiantes homosexuales de Chile, creado por alumnos del Liceo Municipal José Victorino Lastarria. Las putas babilónicas se identificaban como un colectivo artístico-social que surge desde el desafío de “transformarnos en colas⁵ subversivos y revolucionarios, en un colegio de hombres emblemático, autoritario, ubicado en una comuna ultra facha”⁶ (Sebastián, en Pizarro, 2013). A partir de este objetivo, el colectivo comienza a involucrarse como partícipe activo en el ME y propone con ello su propia revolución: “Muchos compañeros creen que hacer revolución es leer a Marx, ir a las marchas y tirar piedras. No-

⁴ “Paco/a” es un término coloquial para referirse a los miembros de la fuerza policial.

⁵ Colas = homosexual o relativo a homosexualidad.

⁶ Ultra facha = referido a una persona o pensamiento fascista.

sotros les hemos demostrado que la revolución debe ser también sexual. Los compañeros asumen ahora que buscamos otra manera de lograr los cambios y que todos podemos formar parte de una única revolución” (Carlos, en Pizarro, 2013). La revolución sexual a la que se refiere LPB entra en acción a través de diversas intervenciones realizadas por estudiantes, tanto en las marchas como en los liceos. Ese mismo año, por ejemplo, un grupo de alumnas del Liceo 7 pidió a LPB que realizaran un taller de sexualidad y género, en el cual se discutió, entre otras, la temática del aborto y la Ley Zamudio:⁷ “ha sido gratificante porque las niñas comenzaron a entender su sexualidad a partir de los movimientos políticos de liberación de la mujer” (Sebastián, en Pizarro, 2013).

Respecto de los dispositivos políticos del colectivo, el cuerpo en LPB es fundamental: “Nos preocupamos mucho por la imagen, en sí somos un colectivo artístico-político, entonces el cuerpo escénico es muy importante para nosotros. El uniforme escolar del Lastarria, al que le sumamos los labios pintados con *rouge* rojo intenso y tacones altos, es nuestra estética a la hora de marchar” (Ramos, 2013). Como señala Butler (2002), los cuerpos que importan socialmente son aquellos que encarnan la norma del sexo, los cuerpos dóciles que la escuela desea como producto; la estética de un cuerpo biohombre con tacones y labios pintados se posiciona socialmente como un cuerpo abyecto, que no se adapta a la norma y que desde esa abyección condiciona la subversión: “la necesidad de generar un quiebre irrumpiendo en la monotonía de un liceo de ‘machitos heterosexuales’. Y la única forma para lograrlo, aseguran, fue a través de la disidencia sexual” (Pizarro, 2013). De este modo se irrumpe en el espacio de las reiteraciones performativas que permite la norma a partir del exceso, el transformismo y la disidencia; este exceso subversivo se configura como transgresión y expropiación de los actos por los cuales la normatividad se presenta como “lo natural”, de ahí que los cuerpos abyectos están en condiciones de subvertir la norma: al descentrar la línea recta que condiciona los cuerpos, al alterar la identidad de los sujetos (Butler, 2002). Para LPB, esta subversión de la norma se ve reflejada en el cambio de normalidad que el colectivo instaure mediante performances en el colegio y ante sus compañeros: “Nos encanta decir que a más de algún compañero le hemos quitado la homofobia de la cabeza” (Sebastián, en Pizarro, 2013).

⁷ También conocida como “Ley antidiscriminación”; corresponde al número 20.609 y “tiene por objetivo instaurar un mecanismo judicial que permita restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria” (Ley 20.609, 2012).

Otro dispositivo político presente en el colectivo es la escuela. Como piedra inicial, el colectivo surge desde sus problemas en el liceo respecto a su diferencia y, también, a partir del mismo liceo se comienza a dar forma a la ideología y formación política del colectivo: “Comenzamos a salir del clóset, nos juntábamos en el patio, nos hicimos amigos y empezamos a educarnos en materias que no nos pasan en el liceo” (Eduardo, en Pizarro, 2013). Lo anterior refleja lo señalado por Michel de Certeau (1996) respecto al engaño del poder, donde los alumnos utilizan el tiempo disciplinario y vigilante de la escuela —el recreo— para gestar un proyecto revolucionario que la cuestiona y la subvierte. Por otro lado, la escuela está presente en el uso del uniforme del colectivo, el cual es un factor clave de sus apariciones en marchas o en sus performances, pues es a través de ese símbolo de normalización como se transgrede la norma: el cuerpo que se rebela en la escuela. Se observa en esta acción el *ch’ixi* que encarna la institución escolar: el uniforme, aquello que se utiliza para homogeneizar, para docilizar, es utilizado para transgredir; desde lo privado (el uniforme representa la incapacidad de los estudiantes de decidir, por ejemplo, respecto a su ropa, lo que los posiciona como sujetos de cuidado del espacio privado) se propone una lucha política de carácter público (el uniforme como pieza clave de su disidencia sexual, el uniforme para salir a marchar).

Al año siguiente surge otra organización con características similares a Las Putas Babilónicas. Se trata del Colectivo Lemebel⁸ que nace en 2013 en el liceo de hombres Barros Borgoño y está compuesto mayoritariamente por adolescentes transgénero que en la actualidad provienen de más de una decena de establecimientos de la capital. Se definen como una fraternidad de secundarios feministas y su objetivo es la “eliminación de la transfobia, la homofobia y el machismo de las salas de clases” (informante del Colectivo Lemebel, en Romero, 2016).⁹ Este colectivo se involucra en el ME con una consigna clara y directa sobre la “educación no sexista” como una demanda clave para una transformación social y educacional: “Nos dicen que erradicar el patriarcado no es una prioridad, pero no son capaces de ver la relación patriarcado-capitalismo del día a día. Intentan erradicar una educación de mercado sin meterse con el machismo que la domina” (Iván Figueroa, en

⁸ El nombre del colectivo alude al escritor chileno Pedro Lemebel.

⁹ Algunas de las personas que son citadas en este trabajo no son identificadas por el autor.

Romero, 2016). Sus críticas en este sentido van dirigidas hacia la escuela, como institución binaria y heteronormativa de dominación; hacia los profesores, quienes se sitúan como “personas adultas que no hacen más que hacernos sentir extraños” (Díaz y Robles, 2016); y hacia el mismo ME y las agrupaciones secundarias que lo dirigen (Cones, ACES), que “piensan la educación no sexista en términos binarios y biologicistas” (Iván, en Pérez, 2016).

Para poner sus críticas y desafíos en acción, los integrantes del Colectivo Lemebel asisten a las marchas estudiantiles vestidos con tacones y velos de novia, y con carteles por la educación no sexista; además, realizan performances en liceos y colegios tomados, en los cuales interpretan a personajes de la vida pública, simbolizan a instituciones como el estado y la iglesia, y tensionan, mediante el disfraz, la exageración y la ironía, lo binario y heteronormativo. Todo lo anterior a partir de una puesta en escena que tiene como principal figura el cuerpo: el cuerpo transformista, el cuerpo desnormalizado, el cuerpo subversivo. El Colectivo Lemebel apunta a una radicalización de la esfera simbólica con el objetivo de desviar la cadena “de citas” y, de este modo, a una expansión del significado de lo que el mundo considera un cuerpo “valuado y valorable”, un cuerpo que importa (Butler, 2002). A través de diversas escenas y personajes en performances —como un Augusto Pinochet en minifalda, un Papa en sostenes rojos y pantaletas, un alumno de uniforme con falda, maquillaje y una boa de color fucsia, entre otros—, los integrantes del colectivo realizan una reelaboración que transforma la abyección en acción política, otorgándole una nueva significación que se legitima y legitima los cuerpos representados (Butler, 2002). Y no solo a través de performances, sino a través de su propia identidad: “Yo creo que ser estudiantes politizados y sexualizados nos sitúa en una marginalidad. Cuando deconstruyes tu identidad, ya te sitúas en una disidencia. A veces tienes que situarte en el margen para cambiar las cosas” (informante del Colectivo Lemebel, en Romero, 2016).

Por otro lado, la escuela se presenta como un dispositivo político clave para el colectivo. Su primer propósito es transformarla, desmantelando los prejuicios y la violencia misógina, transfóbica y homofóbica, además del capitalismo a partir del que se estructura. Esta acción se articula principalmente con la realización de performances en colegios y liceos, sobre todo en contextos de toma, es decir, se trabaja en el mismo lugar que se quiere transformar. Las críticas hacia la escuela por parte del colectivo son varias y diversas, por ejemplo, se señala la “falsa libertad” que la escuela otorga:

Queremos que los cabros sepan que pueden ser libres, y que la idea de libertad que les venden es pura mierda. Educarse es una mierda, porque te obliga a cumplir con ciertas expectativas laborales o identitarias. Pensamos que hay ciertas cosas de las que hay que deseducarse (Iván Figueroa, en Romero, 2016).

Otra de las críticas va dirigida al espacio privado que encarna el colegio, denunciando el adultocentrismo escolar/social del que les estudiantes son víctimas, el cual muchas veces se encarna en el profesorado, que actúa como un conjunto de agentes coartadores de la decisión identitaria expuesta en el cuerpo “como si tuvieran las herramientas necesarias para decirme qué debo hacer o no debo hacer con mi cuerpo” (Díaz y Robles, 2016), “Yo como menor de edad no tengo derecho a decidir sobre quién soy” (González, 2016). Estas críticas develan una vez más el entre-espacio *ch’ixi* que encarna la escuela al denunciar las limitaciones propias de las gramáticas de la violencia del espacio privado (patriarcado y adultocentrismo) que esta realiza sobre los cuerpos y las identidades, pero enfocando la deconstrucción de esas limitaciones desde ese mismo espacio y proyectándolo en una lucha política.

El año 2013 estuvo marcado por una clara acción y organización feminista con el comienzo de la conformación de secretarías de género, sexualidad y diversidad en colegios y liceos. Estos organismos surgieron desde el interés de les propias alumnas y, junto con activismos semejantes al del Colectivo Lemebel, iniciaron la instauración en la consigna del ME de la “educación no sexista” como meta primordial. Este proceso fue paulatino y disgregado en distintos años (2013 a la actualidad) y se gestó en la reflexión al interior de la organización estudiantil, en las asambleas y las tomas:

Se ha ido poniendo en el tapete la discusión de la violencia hacia nosotras [...] para dar un vuelco a la discusión y también empezar a integrar estas temáticas. Conversando con chiquillas de liceos municipales de mujeres se ha podido ver cómo, por la presencia de hartas compañeras lesbianas, cómo es aún más violento y se reprime aún más en estos espacios (González, 2013, s/p).

Las secretarías de género en 2016 son bastantes y abarcan colegios privados, subvencionados y municipales, estos últimos en mayor número.¹⁰ Su objetivo más general es reflexionar y discutir sobre la educación sexista en

¹⁰ Existe, entre otras, la Secretaría de Género y Disidencia Sexual (SeGeDi), Liceo Arturo Alesandri Palma; Comisión de Género y Sexualidad (CoGeSex), Liceo N° 1; Secretaría de Masculini-

los colegios; sobre las prácticas machistas, homofóbicas y transfóbicas; además de promover el conocimiento de prácticas referentes a la sexualidad, como la masturbación, la anticoncepción y el aborto, lo cual se concreta principalmente a través de la organización de jornadas de información y talleres.¹¹ Estas jornadas se realizan al interior de los colegios y liceos que las organizan, y responden al objetivo de politizar la escuela respecto de estas temáticas enfocadas principalmente en el cuerpo (su forma, su clasificación y su placer). De este modo desafían el vacío de información existente en el currículo educativo e intentan contrarrestarlo mediante una educación horizontal y autogestionada, la cual se desarrolla en los mismos espacios —aulas y patios— que durante el día imponen una educación jerárquica, vigilante y sumisa. Aquí observamos lo señalado por Michel de Certeau (1996) respecto de la utilización de los espacios con fines y en función de referencias ajenas al sistema dominador.

En 2014, con la consigna de la “educación no sexista” ya asumida por varios actores del ME, se realiza el Primer Congreso Nacional por una Educación No Sexista, organizado por diversas secretarías de género, principalmente de universidades. Una de las principales conclusiones que se desprenden del Congreso en su versión en Concepción es la siguiente:

Desde el Primer Encuentro del Congreso Nacional No Sexista en Concepción, se plantea que el proyecto educativo debe, además de ser anticapitalista, tener un carácter antipatriarcal y anticolonial. Debemos aunar esfuerzos desde los feminismos, en pos de un proyecto educativo no sexista, con una visión transformadora de la sociedad (Congreso Nacional Educación no Sexista, 2014, s/p).

Respecto de la escuela en particular, se hace hincapié en la violencia contra la disidencia sexual a través de formas diversas, como la violencia simbólica, la discriminación, el binarismo, la educación sexual heterosexista y los

dades y Sexualidad (SeMaSex), Internado Nacional Barros Arana; Secretaría de Libertad Genérica y Sexualidad (SeLiGeSex), Carmela Carvajal Prat; Departamento de Mujer y Género, Liceo N° 7 Providencia; Departamento de Diversidad e Inclusión, Liceo José Victorino Lastarria; Secretaría de Género y Sexualidad, Liceo Confederación Suiza; Departamento de Diversidad y Género, Liceo N° 7 de Ñuñoa.

¹¹ En 2016, por ejemplo, se realizó la Jornada Informativa sobre “Feminismo y Diversidad Sexual”, organizada por la secretaría del Liceo Carmela Carvajal Prat y abierta a todo público. Del mismo modo, ese mismo año diversos colegios organizaron el “Encuentro Secundario de Diversidad Sexual y de Géneros”.

manuales de convivencia internos de cada institución, que suelen prohibir las muestras de afecto y reprimen las sexualidades.

El proceso paulatino que ha sostenido el ME secundario en relación con las temáticas de género ha producido que les estudiantes comiencen a cuestionar rituales y dinámicas violentas que habían sido normalizados en la cotidianidad. La violencia patriarcal ya no solo se visualiza en la mujer adulta, ni solo en el trabajo o la familia; tampoco ya solo en la escuela como institución ni en los profesores; ahora los estudiantes comienzan a generar una crítica entre ellos, a nivel tanto de colegios como de organismos de representación estudiantil. De esta forma se revela que, si bien la conciencia de la violencia de género se ha hecho un lugar en el movimiento, todavía falta un proceso profundo de reflexión y desnaturalización.

Un ejemplo de ello se presenta en 2015, en las reacciones de las alumnas del Liceo 1, Javiera Carrera, a insultos misóginos que les espetaron sus propios compañeros de los colegios de hombres. Las alumnas relatan en su comunicado que “estudiantes del Internado Nacional Barros Arana (INBA) pasaron por fuera de nuestro establecimiento gritando: ‘¡Que se asomen las maracas!’. A la semana siguiente, alumnos del Liceo Manuel Barros Borgoño [...] comenzaron a vociferar: ‘¿quién nos lleva el desayuno? ¡Las pelas¹² del uno!¹³ ¿Quién nos corre la paja? ¡Las pelas del taja!’”.¹⁴ Las alumnas realizaron un comunicado a través de redes sociales donde repudiaban las actitudes violentas y machistas:

Estos acontecimientos nos han hecho reflexionar con respecto a la educación que queremos. Tenemos la convicción de que esta mirada hacia el género femenino debe cambiar, puesto que estamos exigiendo la integración e inclusión de todos y todas dentro de este sistema, en relación con la reforma y en la vida en todos sus aspectos. Seamos consecuentes, el cambio que tanto anhelamos también depende de nosotros tanto fuera como dentro del aula (Estudiantes del Liceo N° 1 Javiera Carrera, 2015, p. s/n).

A pesar de este llamado a la reflexión generado por las alumnas, en 2016 algunos alumnos del INBA nuevamente en su tradicional “marcha inbana” vociferaron: “¡Que se asomen las maracas!”, cuando pasaban frente el Li-

¹² Pelas = Forma coloquial de referirse a una mujer con libertad sexual.

¹³ Se refieren a las estudiantes del Liceo N° 1.

¹⁴ Tajas = Referencia a las estudiantes del “Liceo Tajamar”.

ceo 1. Como reacción a esto, las estudiantes realizaron una marcha hacia el internado con una pancarta que declaraba: “Piden igualdad y calidad, pero al momento de marchar gritan sin pensar”. Además, publicaron un comunicado que señalaba:

Las estudiantes nos cansamos de la violencia de los liceos de hombres hacia los de mujeres, de hecho, nos cansamos de la diferencia e indiferencia [...] Si los compañeros del INBA o de cualquier otro liceo no nos respetan ni por ser compañeras de lucha en un movimiento estudiantil, nos tienen que respetar porque nos cansamos de la agresión hacia las mujeres (Comisión de Género y Sexualidad del Liceo de Niñas N° 1, 2016).

Estas situaciones reflejan la claridad de algunos sectores del ME respecto de la transversalidad que abarca la educación no sexista como demanda estudiantil, de no reducirla a las políticas públicas ni a las decisiones de autoridades de liceos y colegios, sino ampliarla a las dinámicas entre pares. Las alumnas del Liceo 1 desnaturalizan y critican lo “tradicional” de la escuela —lo cual incluye las prácticas sexistas con que son formados los estudiantes— y se niegan a ser cuerpos dóciles objeto de insultos. Es así como hacen un llamado a comprender la educación no solo como los contenidos en el salón de clases, sino como las relaciones e interrelaciones que se establecen entre sus participantes, las cuales, en la dinámica escolar, son relaciones de poder jerarquizadas. La nueva educación que busca el movimiento estudiantil, a su parecer, debe apelar a la horizontalidad en todas sus facetas.

Conclusiones

Luego del presente análisis es posible concluir que existe una nueva etapa en el Movimiento Estudiantil secundario marcada principalmente por el entrecruzamiento de las demandas de la educación pública con los movimientos feministas que han tomado fuerza y protagonismo en los últimos años, lo cual da como resultado la suma a la consigna “Educación pública, gratuita” de la demanda “...y no sexista”. Este entrecruzamiento no significa un “acoplamiento” de algunos sectores del ME al movimiento feminista, sino la deconstrucción de los propios espacios políticos que ya habitaban: las escuelas. Lo anterior devela un análisis crítico profundo por parte de quienes protagonizan el ME y una comprensión de las lógicas que relacionan capitalismo y patriarcado como formas alienadas de poder y opresión, la cual

conduce a la idea de que no es posible eliminar una sin considerar la otra: “no hay revolución social sin revolución sexual”. Esto lleva a las incipientes organizaciones estudiantiles feministas, transgénero y de diversidades sexuales a criticar comportamientos de sus pares o de las organizaciones estudiantiles, que en ocasiones utilizan las mismas estrategias de marginación que critican al estado contra sujetos que se escapan de las normas de sexualidad y género imperantes.

Esta nueva etapa del ME es posible periodizarla de 2011 a 2016 y los años siguientes. Ha tenido protagonistas tanto a nivel universitario como secundario. Les estudiantes de secundaria se diferencian sustancialmente en que las expresiones feministas universitarias provienen de un discurso de la orgánica oficial, como las federaciones de cada institución, las cuales colocan entre las peticiones formales de sus programas de campaña las temáticas de las mujeres y las diversidades sexuales e identitarias. En cambio, en las secundarias, las expresiones y acciones feministas se caracterizan por ser parte de un proceso paulatino y espontáneo, donde la incomodidad personal y corporal da paso a críticas y reflexiones que desembocan posteriormente en la articulación de acciones u organizaciones, como marchas, colectivos, secretarías, entre otras, que no proceden de organizaciones “formales” como la ACES y la Cones. Estas acciones y organizaciones se consideran feministas debido a que reaccionan críticamente ante la dominación patriarcal que impone la jerarquía del hombre heterosexual (blanco y adulto) sobre otras identidades e intentan deconstruir los mecanismos que la naturalizan y la perpetúan; además, encarnan en sus propias formas de expresión y demanda una subversión a las normas sociales a través del uso del cuerpo y los espacios.

Dentro de los logros de estas expresiones feministas dentro del ME es posible identificar el posicionamiento general y transversal de “la educación no sexista” como una consigna consolidada dentro de las demandas estudiantiles a nivel nacional. Del mismo modo, la generación de unidades organizacionales al interior de la escuela —como las secretarías de género y diversidades— permite articular iniciativas al interior de los liceos. Cabe además mencionar el posicionamiento de activistas feministas en cargos de vocerías y presidencia de federaciones, como el de Melissa Sepúlveda —que militaba en ese entonces en la organización La Alzada-Acción Feminista Libertaria—, quien fue electa presidenta de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile a fines del 2013.

En cuanto al cuerpo como dispositivo político en el ME secundario, es posible concluir que es utilizado por les estudiantes como herramienta paradójica de abyección. En primer lugar, se observa al cuerpo abyecto como aquel que está “fuera” del espacio al que pertenece: el cuerpo, que debiera ser dócil y estar encerrado en la escuela, es abyecto en las marchas en la calle; el cuerpo de las mujeres, que debería limitarse al espacio privado, es abyecto en las marchas, vocerías y tomas; el cuerpo sexual y genéricamente diverso, que debería ocultarse, es abyecto al revelarse e imponerse como un cuerpo válido públicamente. Por otro lado, el cuerpo abyecto también se presenta en la estética adoptada en performances realizados por colectivos, donde se utiliza la transformación, exageración y desnormalización del cuerpo con el objetivo de desestabilizar la reiteración de la norma y ampliar su espectro más allá de los cuerpos que se consideran legítimos y valiosos.

Por lo que respecta a la escuela como dispositivo político, se observa que se presenta constantemente como un espacio *ch'ixi*, en el cual coexisten lo público y lo privado, la docilidad y la subversión. El sujeto escolar no puede votar, pero las fuerzas policiales pueden llevarlo detenido; el sujeto escolar no tiene representación en la institución política, pero levanta su propia representación en el movimiento social; el sujeto escolar sale del hogar (lo privado) para asistir a la escuela, pero la misma escuela que lo prepara para la participación política no le permite tomar sus propias decisiones respecto a su identidad. Por otro lado, los sujetos de la escuela se reconocen a sí mismos víctimas del patriarcado, el capitalismo y el adultocentrismo en tanto gramáticas de la violencia que reprimen su identidad y participación, y se encarnan fehacientemente en la escuela. Aun así, este mismo carácter de *ch'ixi* de la escuela les permite abrir brechas en los mecanismos de poder, utilizando los elementos de dominación —como el tiempo (la organización de los colectivos durante los recreos), el uniforme (ir a marchar con el uniforme, transvestirse con el uniforme), el espacio (tomas de colegios, talleres de sexualidad y presentación de performances en aulas y patios)— con fines opuestos al sistema del cual no pueden huir.

Para finalizar, es posible reflexionar respecto de cómo el entrecruzamiento de feminismo y capitalismo marca un precedente en el ME, nutriéndolo de nuevas demandas, autocríticas y, sobre todo, protagonistas que tensionan la discusión sobre qué educación queremos y a quiénes consideramos o excluimos de ella. Por otro lado, también se hace hincapié en los sujetos que se ha querido relevar en este trabajo, les estudiantes de secundaria, quienes

pocas veces han sido consideradas en profundidad en los análisis del ME. Por otro lado, se desea relevar a les secundaries considerando el adultocentrismo que les oprime y suele dejar en segundo plano, y que, aun así, han logrado doblegar y levantar de forma creativa y profunda nuevas miradas para la discusión sobre feminismo y educación, situándose como una niñez y juventud libre de categorías y prejuicios, que nos da la posibilidad, también, de liberarnos.

Referencias

- Amorós, Celia. (1990). *Mujer: participación, cultura, política y Estado*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Apple, Michael. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Azúa, Ximena. (2016a). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 37-44). Santiago de Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Azúa, Ximena. (2016b). La reforma educacional en Chile y la inclusión de la perspectiva de género: deseos, silencios y vacíos. En *Educación y género en el territorio Abya Yala* (pp. 157-171). Ciudad de Santa Rosa: Universidad Nacional de la Pampa.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Certau, Michel de (1996). *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- CNN Chile. (2012). Entrevista a la vocera del Internado Nacional Femenino, Lo Giuria. [video] Recuperado el 28 de julio 2016 de <<https://www.youtube.com/watch?v=tt-R05trWHc&t=90s>>.
- Comisión de Género y Sexualidad del Liceo de Niñas N°1. (2016). El liceo uno se manifiesta contra el machismo. Recuperado el 30 de julio 2016 de <<https://www.facebook.com/954907554567952/photos/a.954907607901280.1073741826.954907554567952/1099363856788987/?type=3&theater>>.
- Congreso Nacional Educación no Sexista. (2014). *Acta I Encuentro en Concepción*. Recuperado el 28 de agosto de 2019 de <https://issuu.com/catalinabestia/docs/sintesis_encuentro_educ_no_sexista_>.
- da Silva, Tomaz Tadeu. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

- Díaz, Susana y Robles, Efraín (realización). (2016). Videogramas de un Barrio #14 Colectivo Lemebel - Objetos Perdidos. (2016). [video] Recuperado el 4 de agosto de 2016 de <https://www.youtube.com/watch?v=g_brBny3DU8>.
- Duarte, Claudio. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125.
- El Mostrador*. (2012, 11 de enero). Alcalde Pedro Sabat: “El Internado Nacional Femenino era un puterío”. Recuperado el 2 de agosto 2016 de <<http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2012/01/11/alcalde-pedro-sabat-el-internado-nacional-femenino-era-un-puterio>>.
- Estudiantes del Liceo N° 1 Javiera Carrera (2015): “Quien no cambia todo, no cambia nada. Carta de mujeres del Liceo Nro. 1”. Recuperado el 28 de julio de 2016 de <<http://autonomiafeminista.cl/quien-no-cambia-todo-no-cambia-nada-carta-de-mujeres-del-liceo-nro-1/>>.
- Foucault, Michel. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel. (2010). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González, Eloísa. (2013). Ponencia (sin título). En *Las mujeres en los movimientos sociales. Construyendo complicidades* (pp. 65-68). Santiago de Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las mujeres.
- González, Vitalia. (2016). Marcha Colectivo Lemebel - [video] Recuperado el 3 de agosto de 2016 de <https://www.youtube.com/watch?v=P5_u9cUQ7uM>.
- Infante, Andrea Berger, Christian Cezar, Julio y Sandoval, Felipe. (2016) *Encuesta nacional de clima escolar en Chile 2016*. Santiago de Chile: Fundación Todo Mejora.
- Ley 20.609. (2012). Establece medidas contra la discriminación. Recuperado el 29 de agosto de 2019 de <<http://bcn.cl/1uyqt>>.
- Lillo, Daniela. (2016). Patriarcado, educación, literatura. El discurso femenino omitido en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media. En *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 25-35). Santiago de Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- MentirasLaRed. (2012). Audio de las polémicas declaraciones de Sabat en contra del Internado Femenino de Ñuñoa. [video] Recuperado el 30 de julio 2016 de: <<https://www.youtube.com/watch?v=Wa4kxbzW3sQ>>.
- Miranda, Oriana. (2016). Educación no sexista: La otra lucha de los secundarios. *Diario U-Chile*. Recuperado el 30 de julio de 2016 de <<http://radio.uchile.cl/2016/05/28/educacion-no-sexista-la-otra-lucha-de-los-secundarios/>>.
- Palestro, Sandra. (2016). Androcentrismo en los textos escolares. En *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 15-23). Santiago de Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, 2016.
- Pérez, Jaime. (2016, 28 de septiembre). Entrevista con el Colectivo Lemebel: “El matrimonio igualitario es una propuesta neoliberal para insertarse desde la elite gay”. *Revista*

- Intemperie*. Recuperado el 2 de agosto de 2016 de <<http://www.revistaintemperie.cl/2016/09/28/entrevista-con-el-colectivo-lemebel/>>.
- Pizarro, Claudio. (2013, 2 de enero). La Revolución de las Putas Babilónicas - *The Clinic Online*. Recuperado el 1 de agosto de 2016 de <<http://www.theclinic.cl/2013/01/02/la-revolucion-de-las-putas-babilonicas/>>.
- Publimetro*. (2012, 20 de agosto). Diputados piden investigar supuesta violencia sexual de carabineros a estudiantes. Recuperado el 10 de agosto de 2016 de <<http://www.publimetro.cl/nota/cronica/diputados-piden-investigar-supuesta-violencia-sexual-de-carabineros-a-estudiantes/xIQlhu!g34YR0pBEOrg>>.
- Ramos, Laura. (2013, 1 de abril). Revolución y besitos. *Clarín.com*. Recuperado el 15 de agosto de 2016 de <http://www.clarin.com/ciudades/Revolucion-besitos_0_893310815.html>.
- Richard, Nelly. (1996). "Feminismo, experiencia y representación". *Revista Iberoamericana* LXII(176-177) (julio-diciembre), 733-744>.
- Rifo, Mauricio. (2013). "Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile". *Revista Latinoamericana* 12(36), 223-240.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Romero, Jonás. (2016, 22 de junio). El Colectivo Trans que revoluciona los liceos en toma. *The Clinic*. Recuperado el 15 de agosto de 2016 de <<http://www.theclinic.cl/2016/06/22/el-colectivo-trans-que-revoluciona-los-liceos-en-toma>>.
- The Clinic Online. (2011, 18 de agosto). El discurso de Camila Vallejo al asumir en la Fech - *The Clinic Online*. Recuperado el 28 de julio de 2016 de <<http://www.theclinic.cl/2011/08/18/el-discurso-de-camila-vallejo-al-asumir-en-la-fech/>>.
- Thielemann, Luis. (2012). Para una periodificación del Movimiento Estudiantil de la Transición (1987-2011). En *Sistematización de talleres para la acción estudiantil* (pp. 32-51). Santiago de Chile: Centro de Estudios Fech.
- UNICEF (2014). La Voz del Movimiento Estudiantil 2011. Educación Pública, Gratuita y de Calidad. Disponible en www.unicef.cl. Recuperado el 30 de abril 2016 de <<http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/07/Movimiento-estudiantil.pdf>>.
- Valdés, Teresa. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia* 49, 46-61.