

Tensiones en la escuela: educación para las niñas bajo la impronta neoliberal

Tensions at School: Education for Girls Under the Neoliberal Stamp

Luna Follegati* ; Claudia Matus** ; Valentina Errázuriz***

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
lfollegati@gmail.com

**Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
cmatusc@uc.cl

***Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
verrazu1@uc.cl

Resumen

Problematizar la producción del género —y específicamente de lo femenino en el contexto escolar— es particularmente complejo. De un tiempo a esta parte, han sido las propias estudiantes quienes han señalado la disconformidad con un sistema educativo que persiste en implementar acciones tanto institucionales como cotidianas que plasman y producen diferencias sexistas de forma significativa. La escuela se ha transformado así en un espacio de disputa y territorio en conflicto, donde conviven nuevas perspectivas de niñas y jóvenes en relación a las exigencias de derechos, de hacer escuchar su voz y manifestación pública de disconformidad, en el contexto actual de movilizaciones que cuestionan el neoliberalismo imperante. A partir del marco y contexto anterior, se analizarán las etnografías realizadas en dos establecimientos educativos, durante 2014-2018. En ellas es posible identificar dos ejes argumentativos relevantes que dan cuenta de la producción de mujeres como sujetos de segunda categoría, acentuando el análisis en el cruce entre las formas de economización de la vida en clave neoliberal, y las implicancias de esto desde una perspectiva de género.

Palabras clave: educación, género, feminismo, movimiento feminista, ciudadanía.



Received: 02/12/2020. Final version: 05/03/2022

eISSN 0719-4242 – © 2022 Instituto de Filosofía, Universidad de Valparaíso

This article is distributed under the terms of the

Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 Internacional License



CC BY-NC-ND

Abstract

Problematizing the production of gender -and specifically of the feminine in the school context- is particularly complex. For some time now, it has been the students themselves who have pointed out the disagreement with an educational system that persists in implementing both institutional and daily actions that shape and produce sexist differences in a significant way. The school has thus become a space of dispute and territory in conflict, where new perspectives of girls and young women coexist in relation to the demands for rights, to make their voices heard and to publicly express their disagreement, in the current context of mobilizations that question the prevailing neoliberalism. From the above framework and context, ethnographies conducted in two educational establishments, during 2014-2018, will be analyzed. In them, it is possible to identify two relevant argumentative axes that account for the production of women as second-class subjects, accentuating the analysis in the crossing between the forms of economization of life in a neoliberal key, and the implications of this from a gender perspective.

Keywords: education, gender, feminism, feminist movement, citizenship.

1. Introducción

“¡Compórtate como una señorita!”, exclama una airada profesora —quizás la inspectora— llamando la atención a una niña de revoltosos cabellos y desencajada ropa, que juega a escalar un árbol situado en medio del patio escolar. Escena que sin duda nos remite a una serie de acciones que podríamos describir de memoria, muchas de ellas representadas en la literatura e investigaciones que reportan los mecanismos en que el sexismo y la producción de normas de género desiguales se evidencia en las escuelas (Thorne 1993; Pascoe 2011; Valdés 2013). Situación ficticia que nos sirve de apertura para ejemplificar el problema que nos convoca: comprender la trayectoria de formación de las niñas en el contexto escolar, en el marco del Chile actual. Como es sabido, la escuela corresponde a un espacio privilegiado para el aprendizaje y producción de normatividades que van cimentando la vida de los sujetos. Actitudes, roles y comportamientos determinados que articulan una red de significados tendientes a la producción de determinados tipos de ciudadanos/as marcadas por la diferencia, tanto en el ejercicio de derechos como en el acceso a la igualdad formal y sustantiva (Bickmore 2002; Friedrich 2010; Arnot, Chege & Wawire 2012; Brandzel 2016).

En este contexto, comprender la producción del género normativo y específicamente de lo femenino dominante en el contexto escolar es particularmente crítico. De un tiempo a esta parte, han sido las propias estudiantes quienes han señalado la disconformidad con un sistema educativo que persiste en implementar acciones tanto institucionales como cotidianas que plasman y producen diferencias sexistas de forma significativa (Follegati 2018; De Fina & Figueroa 2019; Lamadrid 2020; Leibe & Roque 2020). En esto, el conocimiento y



socialización del feminismo, en tanto teoría, movimiento y acción política, ha repercutido no sólo en las amplias convocatorias sociales, sino que también en la exigencia de niñas y estudiantes feminista frente a una política que ha suspendido históricamente sus derechos. La escuela se ha transformado así en un espacio de disputa y territorio en conflicto, donde conviven nuevas perspectivas de niñas y jóvenes en relación a la exigencia de derechos, de su voz y manifestación pública de encono, como también el conformarse como un espacio donde se incorporan nuevos preceptos sobre el ser mujer en el contexto contemporáneo.

Desde este marco, sostenemos que en la escuela se produce a las mujeres como sujetos de segunda categoría (Matus, Errázuriz & Follegati 2021), cuestión que se evidencia en las etnografías realizadas, como también en los constantes alegatos que niñas y estudiantes evidencian de forma sutil, cotidiana pero también vehementemente. Lo anterior radica en una incipiente tensión, por una parte, señalada entre la actual resistencia de niñas y jóvenes a conformar roles y formas de comportamiento históricamente impuestos, y por otra, la permanencia de una estructura institucional que, si bien incorpora nuevas perspectivas sobre la educación de niños, niñas y adolescentes desde una lectura de género, esta sigue respondiendo a patrones que continúan reproduciendo diferencias basadas en lo biológico. A partir de lo anterior, consideramos que es necesario analizar de forma detallada y sistemática aquellas dinámicas donde experiencias de niñas en la escuela se ven atravesadas por micropolíticas que tienden a mermar sus posibilidades futuras, particularmente si aquellas están imbricadas según su posición socioeconómica —particularmente en el contexto neoliberal— y roles de reproducción y cuidados históricamente asignados.

Para ello, trabajaremos analizando registros etnográficos que fueron producidos durante los años 2016-2018 en dos establecimientos educativos: uno de carácter privado y otro de dependencia pública. Además, para el caso del año 2018, se complementa el análisis etnográfico con una revisión de prensa (medios digitales) durante los meses de mayo, junio y julio, período en que estuvo activo el movimiento feminista estudiantil, donde se seleccionaron notas sobre movimiento feminista secundario. En cuanto a las etnografías, los materiales analizados corresponden a una diversidad de formatos, que se enmarcan en el contexto de las investigaciones de dichos años: entrevistas en profundidad, observaciones etnográficas y *focus group*, junto con actividades de acompañamiento luego de los procesos de intervención. El objetivo de la investigación estuvo enfocado en comprender las formas de producción y circulación de la *normalidad y diferencia*, en relación a categorías determinadas: género, sexualidad, raza y clase, entre otras (Matus 2019). El trabajo etnográfico se realizó durante los años 2016 a 2018, en el marco del Proyecto FONDECYT Regular 1160732, “*El problema de nombrar: curriculum, conocimiento y la construcción de la normalidad y la diferencias en escuelas chilenas*”. Las etnografías se realizaron en dos establecimientos de la ciudad de Santiago uno de carácter privado y otro de dependencia pública, ambas escuelas mixtas, formaban desde educación de párvulos a educación media y de enseñanza laica. Durante los tres años se realizaron visitas dos a tres veces por semana, entre dos y cuatro horas por día, con el propósito de observar e interactuar en los espacios comunes de los establecimientos, como participación en eventos



en horarios fuera del escolar (funciones de teatro nocturnas, charlas a apoderados, eventos deportivos de fines de semana, etc.), realización de conversaciones y entrevistas etnográficas. En la primera etapa se realizaron 26 entrevistas (13 por establecimiento) a profesores/profesoras, profesionales del equipo directivo y representantes del centro de estudiantes y apoderados. El segundo año se realizó observación etnográfica en aula en los siguientes cursos: Pre-kinder, 4° Básico, 8° Básico y III° Medio y en las asignaturas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. El trabajo etnográfico se centró específicamente en las asignaturas de Historia, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y contempló la observación en espacios comunes, actividades cotidianas, trabajo en sala de clases, y observaciones focalizadas en las aulas de Educación Parvularia, 4° básico, 8° básico y III° medio. El trabajo etnográfico se realizó durante los años 2016 a 2018, en el marco del Proyecto FONDECYT Regular 1160732, “*El problema de nombrar: curriculum, conocimiento y la construcción de la normalidad y la diferencias en escuelas chilenas*”. Las etnografías se realizaron en dos establecimientos de la ciudad de Santiago uno de carácter privado y otro de dependencia pública, ambas escuelas mixtas, formaban desde educación de párvulos a educación media y de enseñanza laica. Durante los tres años se realizaron visitas dos a tres veces por semana, entre dos y cuatro horas por día, con el propósito de observar e interactuar en los espacios comunes de los establecimientos, como participación en eventos en horarios fuera del escolar (funciones de teatro nocturnas, charlas a apoderados, eventos deportivos de fines de semana, etc.), realización de conversaciones y entrevistas etnográficas. En la primera etapa se realizaron 26 entrevistas (13 por establecimiento) a profesores/profesoras, profesionales del equipo directivo y representantes del centro de estudiantes y apoderados. El segundo año se realizó observación etnográfica en aula en los siguientes cursos: Pre-kinder, 4° Básico, 8° Básico y III° Medio y en las asignaturas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. El trabajo etnográfico se centró específicamente en las asignaturas de Historia, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y contempló la observación en espacios comunes, actividades cotidianas, trabajo en sala de clases, y observaciones focalizadas en las aulas de Educación Parvularia, 4° básico, 8° básico y III° medio.

El presente texto articula un análisis etnográfico y de prensa a partir de los procesos de movilización secundaria desde el año 2006 en adelante. Para situar la discusión, comenzaremos con un contexto sobre las disputas desde el campo estudiantil como un territorio donde se cuestionan las lógicas neoliberales y de mercantilización de la educación, titulado *A modo de contexto: movilización estudiantil y neoliberalismo*. Luego, y a través de las etnografías que analizaremos, enfatizaremos dos aristas sobre el cruce entre subjetividad neoliberal y educación para niñas y jóvenes. En la primera, *De la conquista de la igualdad a la complementariedad de funciones*, se analizan las implicancias de una construcción ciudadana de segundo orden que esconde una multiplicidad de tareas, deberes e imperativos para niñas y jóvenes. Como segundo aspecto, en *La escuela como un espacio en tensión: disrupción feminista y desorden normativo*, planteamos las posibles resistencias a la construcción de un orden de género, como también el cuestionamiento profundo que las jóvenes realizan al lugar de lo femenino en el

entramado neoliberal. Finalmente concluimos con algunas claves conceptuales y políticas para la comprensión del movimiento feminista en el contexto actual, y el rol de las secundarias, niñas y jóvenes en el proceso.

2. A modo de contexto: movilización estudiantil y neoliberalismo

A diferencia de otros países de la región, Chile presenta un desarrollo paradigmático en relación con las reformas neoliberales implementadas en los años 80', particularmente aquellas que transformaron el ámbito educativo. En términos generales, tres fueron los principales cambios que afectaron al sistema: la promoción de un sistema mixto público/privado con un fuerte desarrollo del sector privado; la consolidación de un mecanismo de financiamiento bajo la fórmula de subsidio a la demanda; la instauración de un sistema de incentivos y castigos a las escuelas, docentes, estudiantes; y un modelo de gestión o management para las escuelas (Villalobos 2016). Este panorama se mantuvo en la década de los 90', a través de ejes estructurales que propiciaron la incorporación de actores privados al espacio educativo, en todos los niveles de enseñanza: inicial, básica, media y superior, junto con el fortalecimiento de lógicas de autofinanciamiento para la educación superior bajo la idea de subsidio a la demanda, profundizando así el diseño e implementación de políticas tanto a nivel escolar (Bellei 2015) como universitario.

En concordancia con lo señalado por Dagnino (2007), el contexto actual comprende la educación en un marco teñido por el avance neoliberal, cuestión que se grafica en parte a través de la incorporación ciudadana de los individuos al mercado global y en los circuitos del capital. Bajo estas nociones, la igualdad de género se asocia a un complejo ejercicio de liderazgo y de emprendimiento liberal que se esconde bajo las nociones cada vez más extendidas de precarización y flexibilidad laboral (Gago 2019; Gago & Cavallero 2019).

Por este motivo, desde los 2000 en Chile se acrecienta un proceso de movilización social de carácter nacional, teniendo como actores preponderantes a las y los estudiantes. Si bien el descontento y malestar en relación al campo educativo había tenido manifestaciones en la década previa (Thielemman 2016), la movilización se despliega con fuerza a comienzos de los 2000 teniendo como hito la "Revolución Pingüina" del año 2006 y el Movimiento Estudiantil del 2011. La revolución pingüina posiciona la necesidad de exigir al Estado un rol más activo en materia educativa, apelando tanto a la finalización del lucro de la educación como también a la municipalización primaria y secundaria (Ruiz 2015), enfatizando la educación como un derecho y no un bien de consumo. Este ímpetu tuvo una continuidad el año 2011, articulando uno de los movimientos más importantes desde el retorno de la democracia, en 1990. Sus características radican en la incorporación de elementos de protesta y manifestación novedosos combinados con formas clásicas de movilización (Paredes 2019).

Las movilizaciones estudiantiles han sido entendidas como un catalizador del malestar general de la ciudadanía chilena, ya sea hacia las lógicas de mercado como a los excesos del

neoliberalismo (Villalobos 2016). Investigaciones recientes señalan que la configuración del escenario de movilización social en Chile da cuenta de los niveles de desigualdad producto del neoliberalismo (Espinoza 2012), como también la arquitectura y forma del Chile en la postdictadura. En ese contexto, junto con las demandas de fin al lucro en la educación, y educación gratuita y de calidad, surge la reivindicación por una *Educación no sexista*, problema levantado y propiciado por estudiantes movilizadas desde el año 2011, pero fortalecida al interior de los espacios estudiantiles durante los años siguientes (Follegati 2018).

A partir de esta inicial articulación, las demandas sobre igualdad de género en Chile han tenido un especial énfasis, particularmente, durante los últimos diez años. De la mano de jóvenes estudiantes, la institucionalidad y práctica educativa se ha visto interpelada al cuestionar la existencia de situaciones de violencia de género, acoso y discriminación, las cuales han permanecido históricamente naturalizadas en la práctica docente y en el trato entre los propios estudiantes (Red Chilena Contra la Violencia 2016). En este sentido —y en correlación con una crítica de carácter internacional en el contexto de #niunamenos— el 2018 se configura como un año donde las demandas sobre igualdad y fin a la violencia de género se toman la agenda política del país: durante el mes de mayo cientos de establecimientos universitarios a nivel nacional se paralizan y ‘toman’, demandando políticas de acción y prevención en relación al acoso sexual, como también una crítica más profunda que busca transformar la producción de conocimiento y educación de carácter funcional a la construcción de roles de géneros (Zerán 2018). Así, la demanda por Educación no Sexista representa el eje propositivo del movimiento: apela —no solo a desnaturalizar ciertas prácticas machistas, misóginas o sexistas— sino que también a la construcción de una estructura y propuesta educativa que posibilite una deconstrucción de los roles históricamente asignados. La propuesta sin duda es una transformación y exigencia para la construcción de nuevas relaciones al interior de los espacios educativos, lo que implica también un desafío al momento de enfrentar la temática. Ahora bien ¿cómo se articula esa demanda con una crítica antineoliberal, expresada por las mismas estudiantes?

Un primer punto a relevar es la sostenida discusión entre la crítica anticapitalista y las políticas de género (Butler 2000). En términos teóricos, Nancy Fraser ha expresado en distintas ocasiones (2009a; 2009b; 2016; 2020) las formas de incorporación de los cambios culturales feministas a los circuitos neoliberales, los cuales “han servido para legitimar una transformación de la sociedad capitalista que se opone directamente a las esperanzas feministas de alcanzar una sociedad justa” (Fraser 2015). Desde la autora, los feminismos de la segunda ola terminaron por propiciar políticas culturales que fueron acomodaticias a las formas de acumulación del capital que, si bien se articulan con una revolución cultural inédita, estas no se han traducido en un cambio estructural o institucional sustantivo. En un interesante debate al respecto, Verónica Schild (2016) sostiene que la dinámica de incorporación de las demandas feministas en América Latina estuvo relacionada con el contexto político del continente que, asolado por las dictaduras, las demandas de la segunda ola feminista del norte se dieron en un contexto distinto. Mas bien, la incorporación de las agendas de género en



los Estados, mayoritariamente en los años 90', se vio atravesada por una política crítica a la autonomía feminista y más cercana a una agenda que propician nociones neoliberales como las de "empoderamiento" femenino (Schild 2001; 2007; 2013; 2015; 2016). Como complementa Alejandra Castillo, el feminismo institucional chileno se vinculó más bien a una agenda "liberal" y de marco heteronormativo amparadas en las "políticas de género" (Castillo 2011; 2016; 2019).

Coincidiendo con Butler (2006), apostamos a que el neoliberalismo constituye una forma de adecuación y desestabilización del género que imprime un modo específico de producción e intercambio de lo sexual, redirigiendo políticas basadas en la normatividad del cuerpo y el deseo, pero esta vez, en un sentido que contiene un efecto neoliberal, a saber, la tensión que se produce entre el reconocimiento de las demandas feministas y de la disidencia/diversidad sexual, con las formas de incorporación de subjetividades neoliberales que enfatizan, al menos, en tres aspectos: la noción de mujeres "empoderadas"; la reconstrucción de lo femenino bajo la noción de la "multimujer"; la emergencia de un feminismo liberal de nuevo cuyo, y por último, la resignificación de un concepto de género acomodaticio a los intersticios del neoliberalismo.

Otro aspecto a considerar, como eje relevante, es la línea desarrollada por autoras como Anita Harris y Angela McRobbie (2004) que a través del argumento de Nancy Fraser desarrollan una analítica centrada en cómo se produce la figura de las niñas como un producto de marketing a través de conceptos como el 'girl power' del neoliberalismo. El discurso de la resiliencia individual, el reconocimiento superficial, el poder de consumo, de elección y la potencialidad de futuro son argumentos claves que se esgrimen en este sentido. De igual manera, Harris (2004a; 2004b) enfatiza cómo las niñas son producidas como potencia, y al mismo tiempo, son la promesa para un mejor futuro pues 'pueden lograr lo que se propongan'. En este sentido, ingresa el discurso de educación como una forma de calibrar esta potencia de futuro.

En el cruce entre neoliberalismo, género y escuela, es importante señalar cómo la cooptación de las temáticas de género por el sistema neoliberal ha impactado en la escuela, esto indagado principalmente a través de investigaciones etnográficas. Una autora relevante es Jessica Ringrose (2007), quien argumenta cómo las normas de género se han reformulado bajo un mandato neoliberal que busca controlar los potenciales futuros exitosos de las niñas concentrando una serie de características imposibles de conjugar, siendo un factor más de opresión para las estudiantes. Así, este tipo de investigaciones:

Explora las experiencias de las niñas en tales climas escolares [neoliberales], y la dificultad de navegar espacios de contradicción e 'imposibilidad' en estas nuevas posiciones de sujeto donde las niñas deben ser a la vez 'brillantes y hermosas', 'hetero-femeninas/deseables y estudiante exitosa', 'agresora y cuidadora', entre otras posiciones de subjetividad altamente contradictorias reproducidas a través de los discursos de niñas exitosas. (Ringrose 2007, 485)

A partir de lo anterior, comprender el cruce entre neoliberalismo, género y escuela desde estas perspectivas y a propósito de nuestro contexto, se vuelve relevante toda vez que al parecer los imperativos neoliberales de una educación sexista han entrado en crisis. A partir del marco y contexto anterior, se analizarán las etnografías señaladas previamente. En ellas es posible identificar dos ejes argumentativos relevantes, por una parte, lo que hemos denominado como *De la conquista de la igualdad a la complementariedad de funciones*; y por otro lado, *La escuela como un espacio en tensión: disrupción feminista y desorden normativo*. Finalmente, se apuesta por una resignificación las implicancias del género en la escuela vista a través de las tensiones que posibilita el feminismo y el movimiento feminista en las niñas y jóvenes.

3. De la conquista de la igualdad a la complementariedad de funciones

Una de las críticas relevantes que se han realizado a las políticas de igualdad y agendas de género implementadas durante las últimas décadas, es su cuestionamiento frente a las reales dimensiones o posibilidades de cambio que faculta. En ese sentido, algunas autoras (Fraser 2009a; Schild 2016; Gago 2019) señalan que es preciso cuestionar dichas formas en que se ha entendido el género, las cuales han articulado una relación acomodaticia con las democracias contemporáneas. Desde una lectura crítica, es posible advertir que el acceso de las mujeres al espacio educativo está por lejos de ser un aspecto que termine con las situaciones de desigualdad en la escuela, más bien ha imperado una retórica neoliberal que indica el esfuerzo como un aspecto sustantivo para el reconocimiento de la igualdad y goce efectivo de derechos: la igualdad se conquista, más aún si se realiza desde una retórica neoliberal.

3.1 ‘Hay que hacerlo todo’: neoliberalización de la igualdad

Las demandas y problematizaciones de género de los últimos años han cuestionado transversalmente las formas en que la norma de género se traduce en la escuela. Estas apreciaciones son desarrolladas por Daniela, profesora de ciencias naturales de un colegio municipal de mujeres. Para la docente, el momento actual implica un tensionamiento respecto de las prácticas pedagógicas que tienden a estandarizar tareas, oficios o prácticas entre varones y niñas, tensionando a la escuela desde su lugar profesional: “*yo quiero movilizar a los profes en términos de que pensemos, reflexionemos, tengamos tiempo para pensar sobre nuestras prácticas pedagógicas y quizás en cómo los temas de género nos afectan*”. En este ejercicio de crítica, Daniela no sólo traspasa los límites de lo asignado socialmente a lo femenino y masculino representado en las labores y actividades que las niñas realizan en la escuela, sino que también implícitamente cuestiona la jerarquía que asigna mayor importancia a unas tareas por sobre otras.

Hay temas que son como de “niños” que aquí se hablan jamás, nunca hablarles de ¿mecánica?, no porque ese no es tema, te dicen: “hay que tejer! Y por qué no tejen”. Te lo sugieren “hacen una bufandita, unas botitas”, y por ejemplo yo en arte: “oiga hagamos

tallado”, no! porque es muy de hombre, les digo “pero tallemos madera”, ¡no! y ahí están las niñas con los palillos tejiendo... (Entrevista a Profesora de enseñanza básica y media, Colegio municipal, 2015)

Daniela propone así un relevante argumento, a saber, la asimilación de la escuela como un espacio en el que se profundiza la estructura patriarcal. Específicamente, la profesora analiza cómo al interior de la escuela -aún cuando se trate de un espacio feminizado- se refuerzan normatividades sobre las labores productivas de hombres y mujeres esta vez, en lo referido a las tareas domésticas que implican un cierto conocimiento: gasfitería, electricidad, computación. Por otra parte, la reflexión de la docente está inscrita al interior de una lógica neoliberal, donde en las niñas deberían *poder hacerlo todo*, cuestión que esconde una jerarquización interna dentro de las actividades señaladas. Por ejemplo, apela a una desvalorización implícita de ciertas actividades como “tejer o bordar”, demostrando además que el *girl power* se presenta de forma dicotómica: dejar de hacer ciertas cosas con menor valor, para concentrarse en otras de mayor prestigio, utilidad o remuneración. De esta manera, se perpetúa una diferenciación sobre las actividades incluso cuando se habla desde un discurso de la igualdad. Así, la noción de utilidad de ciertas tareas cumple una función explícita en cuanto a la división de roles, pero también implícita en relación al conjunto de acciones que son valoradas en el ámbito social como conocimiento relevante. De todas formas, nos enfrentamos a conocimientos que se imparten en la escuela que contribuyen a la estructura patriarcal:

Yo creo que particularmente a esta escuela se viene aprender cómo funciona la autoridad, cómo funcionan las mujeres ... porque esto es como una mini ciudad... no sé po, aquí está el cuento del hombre que soluciona las cosas, quien ve las cosas de los enchufes, los cables, un hombre ¿Quién sabe de computación?, es el hombre y dudan de las capacidades de las mujeres... en la misión y visión de esta escuela dice algo así como “prepararlas para la familia. (Entrevista a Profesora de enseñanza básica y media, Colegio municipal)

Desde un punto de vista crítico, es posible señalar que las opiniones de la profesora dan cuenta de dos problemáticas relevantes para nuestro interés. En primer lugar, la igualdad en lo educativo continúa con un régimen de exclusión de las niñas de tareas y actividades asignadas a lo masculino, sin embargo, esas tareas no necesariamente implican una diferenciación en el ámbito público sino que están representadas en una estructuración de las tareas del hogar según la dicotomía sexo genérica. En segundo lugar, las niñas asociadas a lo materno y tareas de cuidado son despojadas de la labor social del cuidado, omitiendo este aspecto como un trabajo relevante y fundamental para la reproducción social y sostenimiento de la vida. No sólo se refuerza una estructura desigual, sino que también se naturaliza un trabajo bajo la idea del amor familiar (Núñez 2020). Así, el neoliberalismo se alimenta de retóricas de libertad fomentadas en lo educativo, pero sigue afirmándose en una estructura patriarcal que considera la reproducción social una tarea asociada a las mujeres como mano de obra poco cualificada, gratuita o de segunda categoría.

Paralelo a lo anterior, las niñas se enfrentan a una serie de exigencias por parte de sus formadores y del contexto socio cultural en general, debiendo responder a parámetros históricos basados en los roles heterosexistas, como también en la construcción de categorías que deben responder a una ciudadanía modelo. Como señala Errázuriz (2021), los nuevos contornos de la ciudadanía modelo para las niñas impacta a las escuelas, afectando a las estudiantes al requerir de un gran número de características positivas que deben ser logradas de forma individual y competitiva. A la vez, la autora señala que las ciudadanía generizadas requieren especialmente de una educación que empodere a las niñas en aspectos que terminan perpetuando una educación desigual vinculando la resignificación de lo femenino bajo la exigencia de nuevos cánones: mayor esfuerzo personal, excelencia, empoderamiento y éxito en lo económico.

3.2 Educando en la feminización del cuidado

Además de lo previamente señalado, las exigencias hacia las mujeres terminan constituyendo un refuerzo o lado complementario a los roles femeninos asignados: las tareas de cuidado y maternidad. Las dos escenas siguientes que analizaremos dan cuenta de esta tensión: la reestructuración de roles entre las tareas reproductivas y productivas, vinculada a la esfera del trabajo remunerado de hombres y mujeres, pero sin la redistribución económica, más bien bajo la figura de niñas que en un futuro deberán complementar una serie de tareas a costa de su esfuerzo personal: ser mujer implica conquistar la igualdad en base a una multiplicidad de tareas asignadas. Esta última apreciación parece estar presente en la siguiente escena, presenciada en una etnografía de aula de la asignatura de historia, en un 4º básico de un colegio particular mixto (2017). En ésta, la profesora explica el rol de las mujeres en la cultura azteca, describiendo sus actividades, tareas y responsabilidades. En eso, enfatiza acerca de las diferencias con las mujeres en la actualidad respecto de las civilizaciones mesoamericanas, para lo cual enfatiza: *“las mujeres nos sentimos a veces responsables de quedarnos en la casa, pero hay algunas más valientes [actualmente] que van a la universidad y se desarrollan en otras cosas profesionales”*. Continuando con el relato sobre las culturas indígenas, la profesora complementa: *“Por naturaleza se ve que es nuestro rol cuidar a los hijos, especialmente cuando nace y por la leche hasta los dos años”* (Notas y entrevistas etnográficas, colegio particular, 2017). Con esa frase la profesora da por finalizada su exposición mientras otros levantan las manos como voluntarios. Suena el timbre y se da por finalizada la clase.

Para la docente, la valentía de las mujeres se representa en la ocupación del espacio público a partir del estudio, y particularmente del qué hacer profesional. Es relevante que se destaque cómo las mujeres han conquistado o accedido a aquellos espacios, mirando, además —de forma naturalizada— la responsabilización de las mujeres en las tareas de cuidado. En este sentido, la profesora realiza una descripción histórica de los roles de las mujeres aludiendo a tres aspectos, por una parte, la asociación y responsabilización de la maternidad en las mujeres debido a aspectos ‘naturales’, cuestión que no presenta un cambio en la historia, más bien una continuidad en la tarea de cuidados. En segundo lugar, el ingreso de las mujeres al ámbito

productivo remunerado en las sociedades contemporáneas da cuenta de la incorporación en forma de conquista y ‘acceso’ a un territorio restringido, y con ello, surgen conceptos como atreverse o enfrentarse a la adversidad: ‘hay que ser valientes para trabajar’. En tercer lugar, la valentía se vuelve explícita en la actualidad si consideramos la fragilidad de un sistema carente de seguridad social y con escaso soporte para las tareas de cuidado, pensando justamente que serán las mujeres quiénes estarán encargadas de los niños y niñas en una sociedad como la nuestra, donde la crianza está pobremente socializada. Así, la escena que analizamos contiene un nudo donde los imperativos neoliberales (el deber del trabajo como una ‘valentía’ en las condiciones actuales) se anudan con los mandatos históricos de los roles tradicionales de género, bajo la figura de la maternidad.

Complementando lo anterior, en una entrevista con una inspectora general con vasta trayectoria en el establecimiento, se observa cómo se refuerza el problema de la maternidad como aspecto central: se les exige a las niñas que cumplan ciertos roles pero considerando que el “tener hijos” constituye la responsabilidad principal, a la vez que se cuestiona a las madres que dedican mayor tiempo al trabajo remunerado. Las actividades de las madres en el ámbito remunerado estarían siendo un factor negativo a la hora de cumplir labores de maternidad, particularmente cuestionando el tiempo de cuidado y la calidad de la relación madre-hijo. La inspectora, realiza una crítica directa a cómo el trabajo remunerado de las madres atenta contra las familias, dejando la formación de los hijos e hijas en el colegio:

Las mamás ahora trabajan y hay menos atención a la familia... Las mamás antes eran más preocupadas de las niñas, eran más preocupadas también de la formación de las chiquillas ¿ya? Y ahora no po’, ahora le cargan toda la mano al colegio, y cuando no les gusta lo que el colegio... entonces ahí se ponen como mamás, pero mamás en contra del colegio. (Entrevista a inspectora general, 2018)

Desde la visión de la inspectora, el cuestionamiento se centra en la figura de las madres, madres que han privilegiado carreras individuales o desarrollo profesional por sobre el cuidado de las niñas, “*Es mi vida, yo quiero vivir, soy mujer, esas posiciones medias egoístas*” recalca la educadora. Argumento que resulta relevante por dos motivos, en primer lugar enfatiza en el rol de las madres como cuidadoras principales, omitiendo a los padres u otros cuidadores, pero además, se plantea como una dicotomía: el tener “vida o ser mujer” como algo distinto a ser madre. Aquello entonces sería traspasar una posición y rol dado, privilegiando un deseo personal. El ‘ser para otros’ cobra fuerza relevante en las palabras de la inspectora. A la vez, señalan una incipiente contradicción con lo anterior expuesto pues, si bien se valora positivamente el que las mujeres accedan a la educación formal y universitaria con miras al que hacer profesional, ésta se plantea como un aspecto secundario en relación a la maternidad. Desde la visión de la inspectora, las principales afectadas serían las niñas, quiénes tendrían una actitud y comportamiento cuestionable: sin directrices, normas o límites.

Son chicas sin normas, sin límites, sin contención, mm... yo incluso podría hasta aventurar que son niñas que les falta mucho cariño, mamás o matrimonios que no se llevan

bien, mamás que trabajan ¿ya? Que trabajan... yo no encuentro que el trabajo sea una excusa para no atender un niño ni menos un hijo ¿ya? Yo soy hija de madre viuda con tres hijos, y mi mamá llegaba a las siete de la tarde y había que tener todo listo (...) Yo veo también que de repente gente muy joven, privilegian otras cosas... plantean a veces: “es mi vida, yo quiero vivir, yo soy mujer” (ríe). Entonces esas posiciones así son medias egoístas ¿ya? Porque si yo tengo un hijo, yo tengo que cuidarlo, contenerlo, enseñarle... el hijo no pidió venir ¿no cierto? Yo tengo que hacer que ese hijo venga al tiempo que le toca estar acá que sea feliz, que esté contento. (Entrevista a Inspectora general, 2018)

Un aspecto central de la lógica neoliberal ha sido el mandato de compatibilizar la responsabilidad (ser buena madre) con el trabajo, bajo la retórica del esfuerzo individual: “mi mamá llegaba a las siete de la tarde y había que tener todo listo”. El discurso del *girl power* da cuenta de este aspecto, que bajo la autoexigencia y sobre explotación es posible conquistar nuestros objetivos. “Podemos lograr lo que queramos si nos lo proponemos” se ha vuelto un mantra que articula de forma sustantiva la norma de género neoliberal en la escuela. Como señala Harris, en relación a la retórica del *girl power*,

La mayoría de estos programas construyen Girl Power como un sistema de creencias personal que hace que las niñas sean inteligentes y seguras de sí mismas: tener el Girl Power es tomar buenas decisiones y empoderarse como individuo. Estos usos del Girl Power posicionan a las mujeres jóvenes como creadoras de sus propias identidades y oportunidades de vida, y como liberadas por su participación en la cultura de consumo que las rodea. (Harris 2004b, 167)

En este sentido, las palabras de la inspectora evidencian cómo este discurso neoliberalizado funciona para introducir dos imperativos para la mujer en la actualidad: el de la trabajadora y sostenedora del hogar, y el imperativo de la mamá cariñosa y preocupada.

Las palabras de la inspectora deslizan además otro aspecto, la posible elección entre tres caminos: madres dedicadas a sus hijos/as (abnegadas), madres que trabajan sin entregar tiempo y cuidado a los y las niños (descariñadas), y mujeres que privilegian su vida personal sin considerar la maternidad (egoístas). ¿En qué momento ser mujer implica una elección entre el trabajo remunerado, la maternidad y entrega afectiva a sus hijos e hijas? Al parecer, un aspecto implícito en las palabras de la inspectora son las características propias del neoliberalismo: muchas de esas madres descariñadas no tienen condiciones de trabajo dignas, son inestables o precarias. A la vez, la soledad y falta de cuidado de los hijos e hijas parece también ser un factor que posibilita la aparición de las jóvenes insolentes, aquellas niñas que cuestionan las normas. Frente a esto último, quizás nos encontramos con otra situación: hijas, adolescentes, niñas, que ven a sus madres en situaciones de trabajo remunerado y trabajo doméstico con jornadas extenuantes, con escaso tiempo para su propio bienestar y una abrumadora concentración de las tareas del hogar derivadas del cuidado y alimentación de la familia. Las jóvenes, quizás, más que egoístas están visualizando lo que justamente ocurre como una tensión o conflicto:

las exigencias entre patrones y normas de educación, cuidado y crianza que se centran en la maternidad como eje prioritario de la vida de las mujeres, versus modelos de carácter neoliberal que las obliga a compatibilizar ambas tareas. A continuación, nos concentraremos en este último aspecto: la complementariedad de tareas remuneradas y domésticas como un imperativo femenino que se propicia e inculca en la escuela.

3.3 El aparecer ‘económico’ de las mujeres

El neoliberalismo —desde la propuesta de Foucault— comprende categorías que profundizan el desarrollo de técnicas biopolíticas implementadas desde la modernidad en adelante (Foucault 2006; 2007). Esta caracterización ha adquirido nuevas dimensiones y fines, pues se ha centrado en la configuración de vidas que puedan generar poblaciones en función o al servicio del mercado, logrando multiplicar las formas de empresa dentro del cuerpo social e individual (Foucault 2007). La creación, defensa y promoción de los cuerpos productivos en los contextos liberales no sólo maximiza las funciones corporales e intelectuales de los sujetos acorde a un determinado fin de mercado, sino que también posibilita la creación de una masa consumidora que retroalimenta el sistema económico por una parte, y la propia imagen del sí mismo consumista, por otra. En el caso de la literatura sobre neoliberalismo y género, es posible apreciar que a las niñas se les exige un esfuerzo individual para mejorar su situación en el futuro, cuestión que estaría atravesada por su incorporación a la esfera de lo productivo/remunerado (Ringrose 2007; Willett 2008; Wilkins 2012; Khoja-Moolji 2014). Esto se representa en opiniones que demuestran la tensión entre una reconfiguración de lo femenino pero en una clave que continúa responsabilizando a las mujeres del cuidado, lo que deriva en la futura búsqueda de empleos y actividades que permitan compatibilizar ambas tareas.

Ahora bien, cabe preguntarse ¿cómo aprendemos estas normatividades? Como hemos señalado, uno de los aspectos clave son los mecanismos en que aprendemos a comportarnos de determinada manera, asumiendo y naturalizando caminos determinados proyectados desde la infancia. Indagando en estas preguntas, en un focus group realizado en el colegio particular subvencionado (mixto), mayo 2015, con niños y niñas de 5º básico, la moderadora pregunta a los y las estudiantes ¿qué han aprendido de historia en 5º básico? Una estudiante levanta la mano y menciona que aprendió sobre “la Colonia y la llegada de los españoles”. La moderadora pregunta ¿qué han aprendido sobre las mujeres en la Colonia? La estudiante Andrea responde: *“antes las mujeres solo tenían que cuidar a los hijos y quedarse en la casa, pero al pasar de los años las mujeres ahora han podido trabajar, hacer las cosas que también los hombres hacían como jugar fútbol”* (Grupo Focal, colegio particular subvencionado, 2015). La palabra de Andrea es relevante desde nuestra perspectiva, pues no sólo da cuenta de un ‘progreso histórico’ en los espacios de desarrollo de las mujeres, sino que también esto no implica un dejar de lado lo asignado como ‘propio’ de las mujeres: la maternidad y el cuidado. El acceso al espacio laboral es considerado como una conquista asociada a una mejora en la vida de las mujeres, pero llevando consigo el peso de los hijos e hijas, siendo este un lugar naturalizado.



De igual manera, la enseñanza se centra en las diferencias en los espacios y tareas asignadas a lo femenino, sin cuestionar las tareas masculinas y el lugar de los hombres en la actualidad: los varones no cuidan a los hijos, son las mujeres las acceden a un territorio masculinizado. La enseñanza histórica relatada por los y las estudiantes da cuenta de un ‘aparecer’ de las mujeres, ya sea en la historia de los pueblos originarios o en el espacio público. Esto se complementa con lo señalado por Raúl, otro estudiante que participa de la conversación comenta: “y cuando llegó la conquista de los españoles había algunas mujeres allí como la que acompañaba a... Inés de Suarez y había la mujer chilena; y por ejemplo cuando conquistaron a los aztecas también había mujeres que eran como soplonas, avisaban cosas” (Grupo Focal, colegio particular subvencionado, 2015). Las palabras de Raúl son elocuentes para señalar un nuevo espacio de visibilización de las mujeres: su mención alude a actividades diversas, no sólo vinculadas al espacio privado o tareas reproductivas. Este aspecto es interesante para poder rastrear alternativas para la construcción de nuevas formas de enseñanza histórica, el ‘aparecer’ de las mujeres en una multiplicidad de planos.

Estos dos aspectos confluyen en un problema común, que, desde nuestra perspectiva, radica en la consideración de que las nuevas formas de subjetivación neoliberal para las niñas y jóvenes potencian características vinculadas a la incorporación a circuitos de producción económica, pero respondiendo a un patrón liberal del género que no refiere a una resignificación sustantiva de los roles, más bien una complementariedad de funciones. A la vez, dicha incorporación de las mujeres a actividades propias de lo masculino indica una compatibilidad de roles posibilitando una valorización de las tareas productivas pero en una condición desmejorada: menores salarios por igual trabajo y flexibilidad laboral para compatibilizar tareas de cuidado. En esto, la economización de la mujer que cumple con una diversidad de roles, y su incorporación en el espacio público a través del acceso al trabajo remunerado, oculta también una precarización inminente dada la exigencia de mantener un prototipo femenino que cumple con diversos roles y funciones de manera simultánea. En este sentido, la educación en la escuela reintroduce el problema desde una clave neoliberal, advirtiendo la temprana producción y fomento de este tipo de modelo ciudadano, tal como señala Schild:

Por un lado, se proponen “empoderar” a las mujeres como entes autónomos y con proyectos de vida propios, algo que supuestamente se logra solamente en el mercado laboral, o desarrollando las habilidades para poder hacerlo (el así llamado capital social, que no hay que confundir con capacidades laborales mismas). Por el otro, vuelven a reinscribirla como ente responsable por el cuidado de otros. (Schild 2018, 174)

El corolario, es la economización del ingreso de las mujeres al espacio público, pero teñido de cómo sujetos de segunda categoría. Para la teórica norteamericana Wendy Brown, uno de los efectos del neoliberalismo es el acrecentamiento de la subordinación de género teórica y políticamente invisible. Bajo la noción de libertad se escondería una fórmula que continúa estableciendo en las mujeres la responsabilidad y principal contribución a la reproducción biológica, como señala: “*En pocas palabras, se formula como un efecto de la naturaleza, no del poder*” (Brown 2016, 141). Desde este punto de vista, la figura del *homo oeconomicus*

que trabaja Brown para su analítica sobre el neoliberalismo y la democracia, es propicia también para una reflexión desde el género. En el entramado económico contemporáneo —en comparación con un ideal liberal capitalista— no sólo se restituye la diferencia y subordinación sexo genérica, sino que también se intensifica y altera de modo fundamental, específicamente “*mediante el encogimiento, la privatización y el desmantelamiento de la infraestructura pública que apoya a las familias, los hijos y retirados*” (Brown 2016, 142). Desde Latinoamérica, las políticas de ajuste estructural intensificaron dicha precarización que, a diferencia de los países con un modelo de bienestar fortalecido, las pocas medidas basadas en la seguridad social de las mujeres se vieron atravesada por la privatización e incorporación de reformas y políticas que solamente reconocían a las mujeres en cuanto al binomio madre/hijo. En esta línea Verónica Schild complementa lo anterior enfatizando en el carácter que adquieren las políticas hacia las mujeres durante los años 90’ en Chile, que tíbiamente incorporarán reformas de género “en la medida de lo posible”. Desde estas perspectivas, el neoliberalismo constituye un “*proyecto de dominación política cuyo fin es lograr la adaptación de nuestras sociedades a una economía liberada de responsabilidades sociales*” (Schild 2018, 166), donde las mujeres serían las principales afectadas en la producción de sujetos precarizados. Como señala Maristella Svampa, el neoliberalismo propiciaría una cristalización de las desigualdades tanto económicas como sociales y culturales, y es en el campo educativo, diremos, donde aquello se manifiesta de forma patente, y por tanto, como malestar reivindicación y lucha desde los y las estudiantes.

4. La escuela como un espacio en tensión: disrupción feminista y desorden normativo

Todo orden implica una resistencia, y toda norma un descuadre. Desde nuestra lectura, ese espacio en tensión es el campo educativo que, a partir de una lectura de género crítica, se ha manifestado como un territorio en disputa, ya sea a partir del cuestionamiento al lucro como la calidad en la educación presente en las manifestaciones estudiantiles de los años 2006 y 2011, como también el orden de género presente en dichos espacios, visible en el movimiento feminista estudiantil del 2018. En estas irrupciones se ha cuestionado en profundidad las formas en que se constituye y construye la ciudadanía desde la escuela, imperando una voz política estudiantil que clama por transformaciones.

Las movilizaciones estudiantiles feministas del 2018, que contienen además una breve trayectoria en cuanto al posicionamiento de las demandas por una educación no sexista, han puesto nombre y puntualizado lo que hemos analizado en las etnografías: la fuerte dimensión de género como también un concepto de responsabilidad claramente diferenciado en supuestos heteronormativo. En este sentido, un tercer eje que nos interesa relevar a partir del análisis de las etnografías es la escuela como un territorio en tensión, a partir de la expresión de nuevas subjetividades de niñas y jóvenes que cuestionan y desafían el canon de la feminidad hegemónica de carácter neoliberal. En este sentido, observamos situaciones donde docentes y profesoras describen como una alteración al comportamiento “normal”

de las niñas, atribuyéndole características negativas cuando éstas expresan sus opiniones, exclaman su disgusto o bien, juegan de forma “poco señorita”. De igual manera que el relato de la inspectora, este tipo de apreciaciones son reiteradas, señalando una diferencia con las niñas ‘educadas’ de antaño. En una entrevista con una profesora de segundo básico, de un colegio particular subvencionado (2018), la docente recalca dicha diferencia —un antes y un después— del ser niña en Chile, que tendría consecuencias negativas incluso en las formas de aprender: “*Ahora las estudiantes son más emocionales e impulsivas y eso afecta de forma negativa en su aprendizaje*”. Complementa:

Tú las ves que están en peleas que no parecen amistades de niñas (...) Cuando ellas discuten o pelean no lo solucionan de una manera más pacífica, más como niñas. En cambio, antes no, tú veías que las niñas se pedían disculpas se explicaban la situación de manera pacífica, ahora no, ponen toda su emoción extrema, hay más impulsividad en eso. (Entrevista a profesora, colegio particular subvencionado, 2018)

Niñas que demuestran sentimientos de rabia, ofuscación o descontento aparecen como nuevas emociones que se categorizan bajo la idea de “maleducadas”. Esta noción es interesante pues advertirá la disrupción de un comportamiento fuera de norma, donde el espacio escuela aparece como territorio en conflicto. A la vez, se muestran infancias ‘menos feminizadas’ según los cánones tradicionales, compartiendo comportamientos y atributos comunes entre niños y niñas. En algunas instancias, se refieren a estas situaciones aludiendo a que las jóvenes están más desinhibidas, con más personalidad y dispuestas a cuestionar las normas de la autoridad. Este testimonio se evidencia en el proceso de acompañamiento realizado con la orientadora de enseñanza media (2015), donde se percibe la tensión con la norma de género como también con los ideales del matrimonio, maternidad y las precarias condiciones laborales que enfrentan las mujeres en la vida adulta. Es en la escuela donde esas contradicciones se expresan y manifiestan:

Las chiquillas están tan difíciles, cada vez con más personalidad, mira, me discuten por todo, les converso del amor o del trabajo y no están de acuerdo con nada... dicen: que el amor no existe, que nunca se van a casar, que se estudia y se trabaja mucho y no se gana nada, yo no sé cómo motivarlas (...) pero, prefiero que discutan, que se empoderen, eso les va a ayudar mucho en este mundo masculino... Antes éramos más pavas. (Entrevista a orientadora de enseñanza media, 2015)

El descontento de las niñas y jóvenes explicados por la orientadora demuestra nuevamente una noción de cambio respecto del pasado, que implica una transformación en las actitudes, gustos y expectativas de las mujeres, pero también un reconocimiento crítico respecto de las condiciones de vida, la profesora asume ese cambio como propio: “*las mujeres tenemos que hablar más, decidir más, aunque se pongan difíciles*”, y cierra una breve risa. Los conflictos son parte de este entramado donde generacionalmente y de forma conjunta se articula una forma de relación entre las niñas y jóvenes que exigen sus derechos. Esas contradicciones se demuestran entre el reconocimiento como válido de que las estudiantes tienen fundamento

en los argumentos que plantean, pero no así con los mecanismos o medios en que lo hacen. A la vez, continúa una patologización de aquellas niñas que tienen opiniones vehementes y persisten en sus ideas. Por ejemplo, en uno de los registros etnográficos, mientras la profesora va en camino a su oficina de orientación, vemos a dos estudiantes discutiendo, frente a lo cual la profesora señala:

mira esas dos, son del 2º medio que te contaba el otro día, la Camila ¡es terrible!, siempre quiere imponer su idea”. La profesora se acerca a las estudiantes y les dice: “ya empezamos con los problemas, porque no se comportan como señoritas, están igual que los hombres levantando la voz y amenazándose... Ustedes son señoritas, los problemas no se resuelven así. Después las espero en la oficina. (Entrevista a orientadora de enseñanza media, 2015)

Para la orientadora, lo femenino implicaría también una sumisión, advertida a través del peligro que significa “imponer su idea”. Las niñas y jóvenes insistentes adquieren los rasgos negativos propios de los varones, se vuelven complicadas o difíciles, y esto requiere una redirección a través del castigo o llamado de atención. Entonces ¿cómo se manifiestan o expresan estas nuevas subjetividades políticas de las niñas y jóvenes que resisten mandatos tradicionales de género? ¿Cómo se conjugan entonces el derecho a expresar sentimientos, ideas o descontentos de parte de las niñas y jóvenes al interior de la escuela?

Al parecer, implica un conflicto de fondo: ocurre una contradicción o tensión inminente entre las nuevas subjetividades de las niñas, cada vez más cercanas a un pensamiento que defiende la igualdad desde una perspectiva feminista. En este sentido, desde nuestra lectura, el “antes y después” que plantean las profesoras tiene que ver, justamente, con los procesos de movilización social en el campo educativo, y particularmente aquellos que tienen como protagonistas a las mujeres y sus derechos. El movimiento feminista reciente, de corta pero potente trayectoria, se ha posicionado como un espacio de vehiculización de acciones de jóvenes que adquieren reivindicaciones feministas plasmándolas en la escuela, como lo fue durante los meses de mayo, junio y julio del año 2018. El “Tsunami Feminista” o “Mayo feminista” como se le conoció al período, fue un movimiento que tuvo como actoría central a las estudiantes universitarias que clamaban por una educación no sexista y el fin de violencia de género en los espacios educativos. La transversalidad de la movilización —que recorrió el país con tomas, paros y marchas masivas— se representó también en los establecimientos secundarios, particularmente en Liceos de la capital que se sumaron a las reivindicaciones feministas.

4.1 Disrupciones a la norma: feminismo secundario en las movilizaciones

Las voces de las secundarias se volvieron a escuchar, esta vez con fuerza. En una revisión de prensa de dichos meses, rastreamos sus manifestaciones que visibilizan situaciones de violencia de género junto con un cuestionamiento profundo a la sociedad patriarcal, como así lo constata el periódico de circulación capitalina, *Publimetro*:

Liceos emblemáticos han realizado diversos actos de apoyo a la consigna de educación no sexista. (...) las alumnas del Liceo Tajamar alegan ‘represión dentro del establecimiento educacional, además de la violencia de género cotidiana que viven día a día sin respuesta. (Publmetro, 11 de mayo 2018, 6)

Las manifestaciones de las estudiantes secundarias, que fueron emergiendo con fuerza durante los meses que duró la movilización, posicionaron temas vinculados a la violencia, como también a la transversalidad injusticias que se experimentan en la vida de las mujeres. Aluden a “*esa violencia cotidiana*”, como señala la nota, alude a situaciones naturalizadas de violencia, pero también, a un cuestionamiento profundo a las formas de vida de las mujeres que se despliegan del neoliberalismo actual. Las estudiantes no sólo exigen medidas concretas, como protocolos de actuación frente a la violencia de género, o respuestas de corto plazo frente a sus alegatos, sino que también nominalizan las consecuencias de vivir en una sociedad patriarcal. Con ello, se puntualiza el carácter feminista de las subjetividades femeninas en conflicto.

Uno de los hitos que más llamó la atención durante el período de movilización fue la ocupación del Instituto Nacional por parte de estudiantes del Liceo 1 Javiera Carrera, toma realizada en señal de protesta frente a situaciones sexistas, machistas y misóginas que ocurrían al interior del establecimiento. Como relataba El Dínamo, se trataba de un grupo de “*alumnas, las que pusieron carteles con alusión al movimiento feminista, además de referirse a casos como el asesinato de Ámbar en Chile y Manada en España*” (El Dínamo, 11 de mayo 2018). Frente al revuelo causado por las estudiantes a partir de la ocupación, que estuvo acompañada de consignas en contra del acoso sexual, la prensa se acerca al lugar esperando reacciones. La presidenta del centro de estudiantes del Liceo 1 relata para un diario de circulación nacional: “*Nos parece inconcebible, indignante, inhumano, que existan este tipo de actitudes en cualquier contexto*” (Publmetro, 11 de mayo 2018, 2). La toma se origina a partir de dos situaciones que las estudiantes rechazan:

La situación protagonizada por un grupo de alumnos que crearon a modo de parodia el caso de ‘La Manada’. Otro caso denunciado es el de un curso de Cuarto Medio cuyo diseño de polerón alude directamente al acoso callejero y a la cosificación sexual al género femenino. La cuestionada prenda incluye la leyenda ‘quien fuera bisectriz para partirte en dos’, como consigna. (Publmetro (11 de mayo 2018, 2)

“Esta institución está criando machitos”, profesa una estudiante. La toma del Instituto Nacional por parte de alumnas de liceos emblemáticos tuvo por objetivo ‘marcar un hito feminista entre los estudiantes secundarios’, traspasando el espacio puntual de la agresión o violencia de las situaciones denunciadas, con el objetivo posicionar una crítica transversal a la escuela como un espacio de producción de conductas patriarcales, como lo explicó Catalina Martínez, presidenta del centro de estudiantes del Liceo Carmela Carvajal: “*La idea es hacer ver lo que pasa, no es por hechos aislados como lo del polerón, sino que por conductas machistas que esta institución enseña*” (El Mercurio, 16 de mayo, 2018, 7). Este énfasis es reforzado por Vicente Salinas, presidente del centro de alumnos del Instituto Nacional, quién además recalca

el carácter 'feminista' de la movilización: “*La educación sexista existe y hay que hacerse cargo de ello. Basta de hacer vista gorda. La toma es feminista y no se trata de uno u otro liceo y está abierta a cualquier mujer que quiera participar*” (El Mercurio, 16 de mayo, 2018, 7).

El énfasis en el cuestionamiento al sexismo es un aspecto transversal rastreado en las declaraciones halladas en la prensa seleccionada. La vocera Catalina Martínez recalca la necesidad de que se examine y cuestione la comunidad en su conjunto, asumiendo que la tarea implica un involucramiento de todas las personas que transitan en el establecimiento, señala para La Tercera: “*Pedimos el cambio del rector, porque es uno de los impulsores de este grupo machista [...] solicitamos que estos temas se comiencen a discutir no solo con los alumnos, sino que también con profesores, padres y apoderados*” (La Tercera, 15 de mayo, 2018). Además, la toma se configura como un hito que pretende hacer un llamado de atención a nivel país: con la ocupación se cuestiona también la neutralidad de la escuela en los procesos formativos y de socialización, denunciando cómo perviven instituciones que terminan por propiciar conductas que posibilitan la violencia, injusticia y desigualdad desde un punto de vista de género. Para Vicente, presidente del CCAA, la toma del Instituto “*la entendemos como un nuevo llamado a la conciencia, tanto para la comunidad educativa como para la sociedad, entendiendo que tenemos que hacernos cargo enérgicamente de esta problemática y no hacer vista gorda*” (La Tercera, 15 de mayo 2018). Ese llamado, dos días después, se hace efectivo y esta vez es el propio Instituto Nacional el cual es ‘tomado’ por sus estudiantes en apoyo a las demandas feministas, como constata CNN:

60% del alumnado estuvo a favor de la toma, inclinación que fue expresada a través de una votación realizada este jueves. El presidente del Centro de Alumnos del colegio, Vicente Salinas, señaló que el motivo principal de la movilización es apoyar las demandas feministas y rechazar la postura del rector Fernando Soto. (CNN Chile, 17 de mayo 2018)

Así, la exigencia por una educación no sexista se plasma entonces como un llamado a una transformación social más profunda. Nuevamente, el plano educativo es el epicentro de los procesos de transformación en el Chile reciente y aparece como punta de lanza de nuevos procesos políticos que van más allá de lo educativo. En este sentido, uno de los llamados a marcha más multitudinarios del tsunami feminista de mayo 2018, fue la manifestación convocada por la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech) y la Coordinadora Feminista Universitaria (CofeU) a comienzos de junio. En una rueda de prensa antes de iniciar la movilización, Paz Gajardo, vocera de los estudiantes de la Universidad Iberoamericana:

Hoy la educación es la gran responsable de crear, criar y sacar machos para la sociedad, machos los cuales nos han violentado por mucho tiempo, nos han violado, hemos sido acosadas sexualmente y ahora no podemos estudiar tranquilas porque están llevando estas agresiones a las aulas. (El Definido, 6 de junio 2018, s/p)

El carácter transversal y el cuestionamiento estructural a las condiciones de vida de las mujeres se desprende de la misma consigna que articula la marcha “*Precarización vivimos todas*”,

llamado dirigido a estudiantes, migrantes, madres y trabajadoras con el objetivo de convocar a la movilización, pero también de transformarse en una actoría política sustantiva: “*Nosotras somos la resistencia de nuestro país. Fuimos ola y nos convertimos en un tsunami feminista*” (Emol, 6 de junio 2018) señalan las estudiantes, arguyendo un llamado que traspasa la escuela y apela a una crítica la construcción de femineidad hegemónica con un *ethos* inclusivo y convocante para todas: “*Tenemos que seguir luchando por todas las mujeres de Chile*” (Emol, 6 de junio 2018). En este sentido, es posible advertir que las incomodidades percibidas en la escuela, las voces de profesoras, mujeres y niñas aludiendo a un cambio, toman fuerza y se vivencian en los procesos de movilización reciente. Momento que ‘toma’ lo educativo como campo de disputa y al feminismo como problema político central. Las niñas y jóvenes, no sólo disconformes como los mecanismos de reproducción de la desigualdad, manifiestan también un malestar estructural con las perspectivas que se presentan para su propio futuro: expectativas laborales mermadas por condiciones estructurales de carácter neoliberal que no hacen sino fomentar la exclusión y desigualdad imperantes.

Al interior de las movilizaciones feministas estudiantiles, y como crítica de fondo, se presenta una incomodidad sobre los roles de género que además figura en contradicción con las normas neoliberales, representados en el problema del trabajo doméstico no remunerado y de cuidados. Para Brown,

La responsabilidad persistente de las mujeres en proporcionar cuidados de todo tipo, dentro y fuera del hogar, implica que las mujeres a la vez requieren la infraestructura social invisible que el neoliberalismo busca dismantelar mediante la privatización y son la infraestructura invisible que sustenta un mundo de supuesto capitales humanos de autoinversión. (Brown 2016, 143)

Bajo la consigna “*Precarización vivimos todas*” se enfatiza este aspecto, un cuestionamiento a las lógicas neoliberales, y a sus formas de inclusión social en base al consumo, endeudamiento, a costa del trabajo invisibilizado de las mujeres, bajos salarios y la noción de “compatibilizar”, aspectos por cierto reforzados en el espacio escuela. Así, el plantear las voces de las niñas y jóvenes cuestionan el rol femenino asignado tradicionalmente, y como respuesta, proponen la transformación sustantiva de la sociedad. Eco por cierto escuchado en los procesos posteriores, como se manifiestan en las históricas marchas del 8 de marzo del 2019 y 2020: la más masiva desde el retorno de la democracia en Chile.

5. Conclusiones

En el presente artículo hemos querido analizar cómo las niñas y jóvenes se mueven en un entramado que está teñido de un orden de género que termina por re-situarlas en un espacio secundario, no sólo mediante la configuración de los roles tradicionales mediante una femineidad hegemónica, sino que también encausándolas en mandatos normativos sobre su

devenir adulto, el deber ser madre y trabajadora, y cómo se desenvuelven ambos planos. Las etnografías, entrevistas y *focus group* realizados han sido un factor relevante para comprender esa compleja configuración, de la cual rescatamos tres aspectos.

El primero el reconocimiento de que la igualdad de las mujeres, en el plano público político, se conquista. Esto, visto desde una perspectiva histórica, se concibe cómo la igualdad en los Estados contemporáneos ha sido un avance en los derechos de las mujeres, al haber accedido a la igualdad formal en el plano jurídico. En el caso de la escuela, esta igualdad se presenta en actividades y tareas ‘asociadas’ a lo masculino que ahora pueden desempeñar las mujeres, aspecto valorizado como un avance y mejora en la vida de las mujeres. De igual manera, el ingreso masivo al mundo del trabajo remunerado es señalado como un privilegio y posibilidad de la vida moderna, del cual debemos estar satisfechas y orgullosas. En este sentido, cabría recordar cómo la incorporación de las mujeres al plano educativo comprende también una polémica situación, como señala Alejandra Castillo (2011): se ingresa al plano público político, para luego significar una salida *diferenciada*. Es decir, que aun cuando la educación se erige como unos de los pilares para el acceso a la igualdad, el sexismo se encarga de actualizar dichas diferencias, escenas que se reproducen de forma específica en un marco neoliberal teñido de supuesto empoderamiento y bajo nuevas discursividades.

Como segundo aspecto, se releva la noción de “compatibilización” y “complementariedad” de tareas domésticas y de cuidado con las propias del trabajo remunerado, en este ejercicio, se educa tanto a las niñas, pero también a los niños en la no responsabilización de ciertas tareas, constituyendo un ejercicio de educación sexista bajo nuevos parámetros de la sobre exigencia y exitismo. Aspecto propiamente neoliberal que da cuenta de la contradicción del mensaje de igualdad para las niñas y jóvenes, pues, bajo la idea de que podemos *acceder* a las tareas vinculadas a lo tradicionalmente masculino, éstas las debemos saber compatibilizar con las propias de la maternidad. De acuerdo con lo anterior, no hemos encontrado evidencia en las etnografías donde las labores de paternidad y cuidado se fomenten a los varones, más bien se transmiten mensajes donde la doble exigencia está centrada en las mujeres. Además, el éxito en lo profesional estaría desligado de la maternidad, continuando con nociones patriarcales sobre el desarrollo profesional remunerado como un aspecto más relevante que las tareas de cuidado.

Por el contrario, y como tercer aspecto, las etnografías evidencian niñas y jóvenes con voz, pensamiento y voluntad que contrarían la autoridad y norma educativa, específicamente en lo relativo a los roles de género y la configuración de una subjetividad política de las jóvenes. Desde nuestra lectura, vemos entonces una vinculación entre estos aspectos y el desarrollo de un feminismo en el espacio educativo que ha logrado vehicular los malestares de las jóvenes: desde la articulación de formas de manifestación y reivindicaciones que visualizan la desigualdad y violencia de género hasta una crítica profunda a las formas cotidianas y micropolíticas que se manifiesta en las injusticias de género.

Pensar hoy en las escuelas como un espacio en tensión implica comprender lo educativo como un lugar performativo. Con esto, no sólo señalamos las distintas visiones, ideologías y perspectivas que se batan en su entramado, sino que también atendemos a una lectura que no omite el conflicto, más bien lo releva como un asunto político. Así, es posible percibir los ‘ruidos’, molestias o malestares que se manifiestan en las conversaciones de pasillo, en los recreos y murmullos de la sala. Escuchar desde esos otros lugares también posibilita atender a esas voces invisibles, esas que manifiestan y enfatizan un orden, como también las interrupciones.

Esto último nos deriva a un problema central y que ha guiado el presente artículo, a saber, cómo en las escuelas persisten y se sostienen mecanismos de diferenciación y jerarquía social. Como señala Schild:

El trabajo no remunerado que garantiza las condiciones de reproducción de la vida y de la sociedad en el tiempo (...) no es considerado como cumplimiento de una obligación ciudadana. Así, el efecto de esta teoría moderna de la ciudadanía es posicionar a la mujer como sujeto ciudadano de segunda clase. (2018, 171)

Como síntesis, se constituyen mujeres como sujetos de segunda categoría que, si bien son educadas en un contexto de igualdad formal, esta no se traduce en igualdad sustantiva. Los cánones neoliberales han impreso una forma de ciudadanía que cada vez entra más en tensión con un modelo de mujer que cumple con múltiples roles, cuyas repercusiones implican la hoy denominada crisis de cuidados. El movimiento estudiantil y el movimiento feminista estudiantil han impugnado las formas en que se diseña y percibe la participación política actual, cuestionando la propia democracia y la práctica ciudadana. Como señala Arancibia, Soto y Espinoza (2016), “los jóvenes demandan una ciudadanía activa, que les permita desde su habitar la escuela y la ciudad, enfrentar los conflictos de otra manera, y hacen referencia explícita a la necesidad de un cambio político estructural” (p. 150), y, desde nuestra perspectiva, dicho cambio cuestiona el carácter patriarcal y heterosexista de la sociedad es un como eje central.

Alertar y construir formas de educación antisexistas corresponden así a posibilidades para efectivamente dotar de igualdad sustantivas a las niñas y jóvenes que se educan en las aulas chilenas. Su voz y exigencia, claman así, por una reestructuración sustantiva de las formas en que hemos comprendido los géneros y su reproducción en el contexto escolar.

Agradecimientos

Luna Follegati: ANID Fondecyt Postdoctoral N°3210610, “El concepto de democracia en las publicaciones feministas en Chile; Proyecto Anillos en Ciencias Sociales y Humanidades, SOC-180023, “La Producción de la Norma de Género”, ANID. Claudia Matus: ANID PIA CIE 160007; SOC-180023. Proyecto FONDECYT Regular 1160732. Valentina Errázuriz: ANID PIA CIE 160007.



Referencias bibliográficas

- Arancibia, L., Soto, P., Espinoza, R. (2016). Democracia y ciudadanía: Una propuesta de análisis crítico de la configuración de los imaginarios socio-políticos del movimiento secundario en la ciudad de Valparaíso. *HYBRIS. Revista de Filosofía*, 7, 129-160.
- Arnot, M., Chege, F. N., Wawire, V. (2012). Gendered constructions of citizenship: Young Kenyans' negotiations of rights discourses. *Comparative Education*, 48(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.637765>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM.
- Bickmore, K. (2002). How Might Social Education Resist Heterosexism? Facing the Impact of Gender and Sexual Ideology on Citizenship. *Theory & Research in Social Education*, 30(2), 198-216. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473191>
- Brandzel, A. L. (2016). *Against citizenship: The violence of the normative*. Urbana: University of Illinois Press.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Butler, J. (2000). El marxismo y lo meramente cultural. *New Left Review*, 2, 109-122
- Butler, J. (2006). *Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia*. Madrid: Paidós.
- Castillo, A. (2011). *Nudos Feministas. Política, filosofía, democracia*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Castillo, A. (2016). *Disensos Feministas*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Castillo, A. (2019). *Crónicas feministas en tiempos neoliberales*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Dagnino, E. (2007). Citizenship: A Perverse Confluence. *Development in Practice*, 17(4/5), 549-556. <https://doi.org/10.1080/09614520701469534>
- De Fina, D., Figueroa, F. (2019). Nuevos “campos de acción política” feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, 11, 51-72.
- Espinoza, V. (2012). El reclamo chileno contra la desigualdad de ingresos. Explicaciones, justificaciones y relatos. *Revista Izquierdas*, 12, 1-25.
- Errázuriz, V. (2021). Becoming “Hijas de la Lucha”: Political subjectification, affective intensities, and historical narratives in a Chilean all-girls high school. *Theory & Research in Social Education*, 49(1), 27-53. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1857316>
- Follegati, L. (2018). El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista en Chile (2000-2017). *Revista Anales de la Universidad de Chile*, 7(14), 261-291.



- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (2009a). El feminismo, el capitalismo y la astucia de la historia. *New Left Review*, 56, 87-104.
- Fraser, N. (2009b). *Escalas de justicia*. Madrid: Herder.
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo. Del capitalismo gestionado por el Estado a la crisis neoliberal*. Madrid-Quito: Traficantes de Sueños / Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador.
- Fraser, N. (2016). El capital y los cuidados. *New Left Review*, 100, 111-132.
- Fraser, N. (2020). *Los talleres ocultos del capital. Un mapa para la izquierda*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Friedrich, D. (2010). Historical consciousness as a pedagogical device in the production of the responsible citizen. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(5), 649-663. <https://doi.org/10.1080/01596306.2010.516947>
- Gago, V., Cavallero, L. (2019). *Una lectura feminista de la deuda*. Buenos Aires: Fundación Rosa Luxemburgo.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista o el deseo de cambiarlo todo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Harris, A. (2004a). *Future Girl: Young Women in the Twenty-first Century*. New York: Routledge.
- Harris, A. (2004b). Jamming Girl Culture: Young Women and Consumer Citizenship. In A. Harris (Ed.), *All about the Girl: Culture, Power, and Identity*, pp. 163-172. New York: Routledge.
- Matus, Claudia. (2019). *Ethnography and Education Policy - A Critical Analysis of Normalcy and Difference in Schools*. New York: Springer.
- Matus, C., Errázuriz, V., Follegati, L. (2021). Producción de mujeres como sujetos de segunda categoría en el espacio escolar: Más allá de las ideas normativas de género y ciudadanía. En C. Villalobos, M. J. Morel y E. Treviño (Eds.), *Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro*, pp. 111-138. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- McRobbie, A. (2004). Notes on Postfeminism and Popular Culture: Bridget Jones and the New Gender Regime. In A. Harris (Ed.), *All about the Girl: Culture, Power, and Identity*, pp. 163-172. New York: Routledge.



- Khoja-Moolji, S. (2014). Producing neoliberal citizens: Critical reflections on human rights education in Pakistan. *Gender & Education*, 26(2), 103-118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.898025>
- Lamadrid, S. (2020). Todas somos feministas: Desafíos a una sociedad neoliberal y conservadora. *Revista Análisis del Año 2019*, 83-106.
- Leibe, L., Roque, B. (2019). El mayo estudiantil feminista de 2018 en la Pontificia Universidad Católica de Chile: “la revolución es feminista”. En M. Larrondo y C. Lara (Eds.), *Activismos feministas jóvenes: Emergencias, actrices y luchas en América Latina*, pp. 59-78. Buenos Aires: CLACSO.
- Núñez, X. P. (2020). Performing the (religious) educator’s vocation. Becoming the ‘good’ early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*, 32(8), 1072-1089. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1554180>
- Paredes, J. P. (2019). De la Revolución Pingüina a la arena de la gratuidad. Balance de 10 años de luchas estudiantiles en Chile (2007-2017). En Rubén Díez García y Gomer Betancor Nuez (Eds.), *Movimientos sociales, acción colectiva y cambio social en perspectiva. Continuidades y cambios en el estudio de los movimientos sociales*, pp. 133-147. Bizkaia: Fundación Betiko.
- Pascoe, C. J. (2011). *Dude, You’re a Fag: Masculinity and Sexuality in High School*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Ringrose, J. (2007). Successful girls? Complicating post-feminist, neoliberal discourses of educational achievement and gender equality. *Gender & Education*, 19(4), 471-489. <https://doi.org/10.1080/09540250701442666>
- Ruiz, C. 2015. *De nuevo la sociedad*. Santiago: LOM.
- Schild, V. (2001). ¿Nuevos Sujetos de Derechos? Movimientos de mujeres y la construcción de ciudadanía en las ‘nuevas democracias’. En Arturo Escobar, Sonia Álvarez y Evelina Dagnino (Eds.), *Política cultural & cultura política: Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*, pp. 119-146. Bogotá: Taurus-ICANH.
- Schild, V. (2007). Empowering Consumer Citizens or Governing Poor Female Subjects. The Institutionalization of “Self-Development” in the Chilean Social Policy Field. *Journal of Consumer Culture*, 7(2), 179-203. <https://doi.org/10.1177/1469540507077672>
- Schild, V. (2013). Care and Punishment in Latin America: The Gendered Neoliberalization of the Chilean State. In Mark Goodale and Nancy Postero (Eds.), *Neoliberalism Interrupted: Social Change and Contested Governance in Contemporary Latin America*, pp. 195-224. Stanford: Stanford University Press.

- Schild, V. (2015). Los feminismos y la construcción del estado social neoliberal en América Latina. En Narda Henríquez, Gerardo Damonte, Marianne Braig y Barbara Göbel (Eds.), *Desigualdades en un Mundo Globalizado*, pp. 75-100. Lima: CISEPA, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Schild, V. (2016). Feminismo y Neoliberalismo en América Latina. *New Left Review*, 96, 63-79.
- Schild, V. (2018). Contingencia, democracia y neoliberalismo: reflexiones y tensiones a partir del movimiento feminista en la actualidad. *Revista Pléyade*, 22, 157-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000200157>
- Thielemman, L. (2016). *La anomalía social de la transición. Movimiento estudiantil e izquierda universitaria en el Chile de los noventa (1987-2000)*. Santiago: Tiempo Robado editoras.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Docencia*, 49, 46-61.
- Villalobos, C. (2016). El campo educativo en el Chile post-dictadura (1990-2013). Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación. En Andrea Pinol (Ed.), *Democracia versus neoliberalismo: 25 años de neoliberalismo en Chile*, pp. 160-179. Santiago: Fundación Rosa Luxemburgo, ICAL, CLACSO.
- Wilkins, A. (2012). Push and pull in the classroom: Competition, gender and the neoliberal subject. *Gender & Education*, 24(7), 765-781. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.606207>
- Willett, R. (2008). "What you wear tells a lot about you": Girls dress up online. *Gender & Education*, 20(5), 421-434. <https://doi.org/10.1080/09540250701797242>
- Zerán, F. (Ed.) (2018). *Mayo Feminista. La Rebelión contra el patriarcado*. Santiago de Chile: LOM.

Prensa

- Publím metro. 11 de mayo 2018. Alumnas del Liceo 1 Encaran a Institutos. https://www.readmetro.com/es/chile/santiago/20180511/2/?utm_source=Clipping+prensa&utm_campaign=b266e08434-EMAIL_CAMPAIGN_2018_05_11&utm_medium=email&utm_source=Clipping+prensa
- El Mercurio. 16 de mayo 2018. Casi un mes paralizada cumple la U. Austral por la movilización contra el acoso sexual. P. 6-7 (Edición Impresa).

CNN Chile. 17 de mayo 2018. Estudiantes del Instituto Nacional se toman colegio en apoyo a demandas feministas. https://www.cnnchile.com/pais/estudiantes-del-instituto-nacional-se-toman-colegio-en-apoyo-demandas-feministas_20180517/

El Definido. 6 de junio 2018. Tomas feministas: ¿de qué se trata la causa que hoy mueve al mundo estudiantil en Chile? <https://eldefinido.cl/actualidad/pais/10016/Tomas-feministas-de-que-se-trata-la-movilizacion-que-hoy-mueve-al-mundo-estudiantil-en-Chile/>

Entrevistas

Entrevista a Profesora de enseñanza básica y media. Colegio municipal, 2015. Santiago de Chile.

Entrevista Inspectora General. Colegio particular subvencionado, 2018. Santiago de Chile.

Entrevista a Profesora, 2° básico. Colegio particular subvencionado, 2018. Santiago de Chile.

Entrevista a Orientadora de enseñanza media, 2015. Santiago de Chile.

Grupos Focales

Colegio particular subvencionado, 5° básico, 2015. Santiago de Chile.

Colegio particular subvencionado, 8° básico, 2018. Santiago de Chile.

Notas y entrevistas etnográficas

Colegio particular, 4° básico, 2017. Santiago de Chile.