

# Las prácticas autoeducativas del Colectivo Lemebel de estudiantes secundaries. Pedagogía prefigurativa y construcción de un proyecto político-pedagógico alternativo a la escuela (Santiago, 2013-2017)<sup>1</sup>

The self-educational practices of the Lemebel's Collective of Secondary education students. A Prefigurative pedagogy and the construction of a political-pedagogical project as an alternative to the regular school (Santiago, 2013-2017)

Mariana Aguilera Caviglia<sup>2</sup>

Maximiliano Sánchez Lara<sup>3</sup>

**Recibido:** 15 de agosto de 2019 / **Aceptado:** 03 de octubre de 2019

Resumen:

El presente artículo hace un recorrido histórico por las prácticas autoeducativas del Colectivo Lemebel, organización secundaria feminista de Santiago de Chile surgida el año 2013, que desarrolló sus acciones enmarcadas en el ciclo de movilización estudiantil chileno de la última década aportando al levantamiento de la demanda por una educación no sexista. Para ello, se realizará un análisis de su propuesta político-pedagógica, reconociendo sus objetivos, sus periodos y las acciones desarrolladas; a modo de comprender de qué forma el Colectivo Lemebel desarrolló una pedagogía prefigurativa que buscaba anticipar los cambios sociales y educativos por los que lucharon.

Palabras claves: Colectivo Lemebel, pedagogía prefigurativa, prácticas autoeducativas, transfeminismo, movilizaciones estudiantiles.

---

<sup>1</sup> Una primera versión de este artículo fue producido en el marco de la cátedra "Movimientos Sociales por la educación: de la Fech anarquista de los 20 a la educación no sexista (Chile, siglos XX y XXI)". dictado por el profesor Dr. Daniel Fauré Polloni para las carreras de Pedagogía y Licenciatura en Historia de la Universidad de Santiago de Chile el segundo semestre del 2018.

<sup>2</sup> Chilena. Estudiante de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Contacto: mariana.aguilera@usach.cl / Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7445-7404>

<sup>3</sup> Chileno. Estudiante de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Contacto: maximilianosanch@gmail.com / Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4827-875X>



Abstract:

This article makes a historical journey through the Lemebel's collective self-educational practices, a feminist secondary organization in Santiago de Chile that emerged in 2013, which developed its actions framed in the Chilean student mobilization cycle of the last decade, contributing to raising demand for non-sexist education. For this, an analysis of its political-pedagogical proposal is carried out, recognizing its objectives, its periods and the actions developed; all the mentioned is presented to understand how the Lemebel's Collective developed a prefigurative pedagogy that sought to anticipate the social and educational changes for which they fought.

Keyword: Lemebel's collective, prefigurative pedagogy, self-educational practices, feminism, student mobilizations.

## Introducción

*Hay tantos niños que van a nacer  
con una alita rota  
Y yo quiero que vuelen compañero  
que su revolución  
les dé un pedazo de cielo rojo  
para que puedan volar.  
-Pedro Lemebel*

El año 2018 en Chile estuvo marcado, en el plano educativo, por una rearticulación del movimiento estudiantil, tanto secundario como universitario, en torno a las demandas por una educación no sexista y por la erradicación de la violencia de género en los espacios educativos<sup>4</sup>. El ciclo de movilizaciones secundarias y universitarias que comienza el 2006 en contra de las políticas educativas neoliberales y que toma fuerza el 2011, da paso a un nuevo ciclo de movilizaciones en el cual no sólo se cuestiona el sistema capitalista, sino que también el sistema patriarcal y sus formas de expresarse en el campo educativo<sup>5</sup>. Las tomas de liceos y universidades en contra del acoso sexual y las multitudinarias marchas por los derechos sexuales y reproductivos de la mujer; tuvieron un nivel de mediatización tan alto que llegaron a instalar el feminismo como tema de conversación cotidiana en la sobremesa de muchos hogares, escuelas y espacios laborales del país.

Sin embargo, para entender el estallido social de ese año, debemos retroceder en el tiempo y preguntarnos en qué momento se comenzaron a discutir estos temas al interior del movimiento estudiantil. Si coincidimos en que la escuela y la universidad son espacios que promueven una producción del conocimiento basada en matrices heteropatriarcales –capitalistas y coloniales- y en el privilegio epistémico del hombre blanco<sup>6</sup>, entonces habría que preguntarse cuáles fueron -y son- los espacios o instancias donde les estudiantes han aprendido a criticar y a deconstruir sus

<sup>4</sup> Amanda Mitrovich Paniagua, "Feminismos del Sur", en *Revista Cal y Canto* N°6 (Santiago 2019): 41-49

<sup>5</sup> María Stella Toro, "Feminismo en movimiento, militancia e historiografía", en *Revista Cal y Canto* n°5 (Santiago 2019): 9-15

<sup>6</sup> María Elena Acuña, "Apuntes para pensar en una educación no sexista", en *Revista Anales* n°14 (Santiago 2018): 109-123

concepciones en torno al género, incorporando las críticas al sistema patriarcal dentro del discurso y la práctica de la izquierda estudiantil.

Así, para pensar en respuestas a estas preguntas, es útil partir haciendo referencia a los debates de la teoría social crítica latinoamericana sobre movimientos sociales en tanto creemos que pueden alumbrar categorías de análisis clave para entender este proceso. Desde la perspectiva de análisis de los movimientos sociales que propone el historiador Gabriel Salazar<sup>7</sup>, lo central para entender históricamente las propuestas de un movimiento social en nuestro continente -como el movimiento estudiantil-, es analizar la “cultura social” que se construye al interior del movimiento en respuesta a una cultura dominante -en nuestro caso, el sistema de género-. Bajo esta perspectiva, el ciclo clásico de los movimientos sociales estaría dado, en un primer momento, por el sufrimiento de los sujetos por los “desperfectos” del sistema, seguido por una fase de desarrollo de “recursos culturales estratégicos” con la cual construyen un discurso alternativo, y finalmente con la emergencia del movimiento en el espacio público, momento de “oportunidad política”.<sup>8</sup> Salazar propone una matriz de análisis del movimiento social enfocada en la cultura propia que emerge desde el sujeto colectivo. En este sentido, señala también que si nos detenemos a revisar las prácticas autoeducativas de los movimientos sociales, podemos observar que el sujeto colectivo realiza, al interior del movimiento, las transformaciones que busca extender al resto de la sociedad; en otras palabras, la transformación social existe en tanto es practicada primero a nivel local.

Basándonos en esa lectura, surge la inquietud por investigar las experiencias autoeducativas del Colectivo Lemebel, organización feminista de estudiantes secundaries, cuyos militantes trabajaron desde el año 2013 en torno a la reflexión feminista de su propia realidad educativa y social. Entendiendo que a partir de ese año las demandas por una educación no-sexista han avanzado de manera creciente, podemos considerar relevante revisar las experiencias de este colectivo como un antecedente de ese proceso mayor y para analizar la forma específica en que ha avanzado el debate en torno a una educación feminista desde les mismos estudiantes.

Para ello, nos centramos en las actividades de carácter autoeducativo desarrolladas por el Colectivo Lemebel, ya que los saberes que la organización buscó trabajar son fundamentales para entender las categorías desde las que se ha construido la crítica al sistema escolar sexista que hoy está siendo cada vez más cuestionado por el movimiento estudiantil en su conjunto.

De esta forma, sostenemos como hipótesis de trabajo que las prácticas autoeducativas del colectivo configuraron una propuesta político-pedagógica contraria a la propuesta hegemónica de la escuela, lo que llevó a sus integrantes a mantener estas prácticas en los márgenes de ésta, pero desde el interior del movimiento estudiantil. De lo anterior se desprende que el colectivo, más allá de las demandas que podrían hacerle al Estado o a sus respectivos liceos en los que estudiaban, buscaron generar entre ellos mismos un espacio de respeto a la diversidad, de erradicación de la violencia de género y de cuestionamiento a la heteronorma, configurando un ejercicio de pedagogía prefigurativa.

---

<sup>7</sup> Gabriel Salazar, *Movimientos Sociales en Chile. Trayectoria histórica y proyección política*. (Santiago: Uqbar, 2012), 414-415.

<sup>8</sup> Salazar, *Movimientos Sociales en Chile*, 414-415.

El concepto de *pedagogía prefigurativa* es recogido de Ouviaña<sup>9</sup>. A partir de una revisión de las propuestas político-pedagógicas de diferentes movimientos populares latinoamericanos, entendiendo la riqueza de éstos en sus propuestas contrahegemónicas desde lo educativo-cultural, define pedagogía prefigurativa como “(...) la praxis crítico-transformadora que, en el momento presente “anticipa” los gérmenes de la educación futura (...)”<sup>10</sup>, es decir, los movimientos populares no solo luchan por *un mundo nuevo* sino que lo practican al interior de éstos y en el territorio que se encuentran disputando. En ese sentido, si bien Ouviaña analiza movimientos que trascienden el estudiantil y tienen un marcado énfasis clasista popular, creemos que puede ser útil para el análisis de movimientos sociales más amplios, como el movimiento social por la educación en el que se inscribe el Colectivo Lemebel.

En la misma línea, creemos importante recoger lo planteado sobre esta prefiguración por María Mercedes Palumbo quien, a partir de sus investigaciones centradas en las prácticas educativas gestionadas por organizaciones sociales y populares de Argentina, reconoce dos dimensiones que se expresan simultáneamente en estas pedagogías prefigurativas, una centrada en la denuncia de las prácticas educativas hegemónicas y otra en la gestación de una nueva educación:

(...) las pedagogías prefigurativas postulan un movimiento dual: un momento de impugnación de las prácticas educativas hegemónicas asociadas al orden social dominante nucleadas centralmente en la escuela como lugar pedagógico y, al mismo tiempo, un momento positivo de gestación de nuevas prácticas, sujetos y formas pedagógicas que intentan anticipar los gérmenes de la educación futura en el aquí y ahora en una direccionalidad no exenta de tensiones y dificultades<sup>11</sup>.

A partir del objetivo general de comprender cómo se manifiesta la dimensión prefigurativa en las prácticas autoeducativas del Colectivo Lemebel; se proponen tres niveles de descripción y análisis: 1) describiremos la configuración del colectivo y sus prácticas autoeducativas; 2) caracterizaremos las razones que llevan al colectivo a ejercer estas prácticas autoeducativas; y 3) identificaremos la existencia de alguna propuesta de un nuevo proyecto de sociedad dentro de estas prácticas, y los elementos discursivos que las justifican.

Nuestra metodología se basó en el análisis crítico de discurso a partir de dos fuentes primarias: entrevistas a ex-integrantes del Colectivo Lemebel y revisión de archivos de prensa. Para efectos del presente artículo se mantuvieron los nombres de las entrevistadas, pero se cambiaron los nombres de aquellas personas que no participaron de manera directa de la investigación, es decir que no fueron entrevistadas; esto para resguardar información personal y respetar la privacidad de cada quien. También es importante mencionar, como ya es visible, que optamos por escribir la investigación bajo un lenguaje inclusivo, entendiendo que escribir bajo un lenguaje meramente masculino es entrar en dinámicas sexistas.

<sup>9</sup> Hernán Ouviaña, “Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógicos-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos”, en *VVAA Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular* (Buenos Aires: Ed. Noeduc, 2015).

<sup>10</sup> Ouviaña, “Educación en movimiento y praxis prefigurativa”, 103.

<sup>11</sup> María Mercedes Palumbo, “Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina”, en *Sinéctica n°47* (Mexico 2016): 1-17.

## 1. Hacia una educación no-sexista: ciclos de movilizaciones sociales por la educación en el último decenio.

La escuela chilena se ha construido históricamente como un espacio de disputa complejo en el cual conviven en constante conflicto los intereses del Estado, Mercado, profesorado, estudiantado y sus familias. La Dictadura cívico-militar, instaló un modelo educativo de Mercado en el cual la privatización y la municipalización de la educación primaria y secundaria actuaron como los pilares fundamentales de este proyecto<sup>12</sup>. A nivel general, la concepción de Estado subsidiario que se forja por la nueva administración de aquella época -y que se profundiza con los posteriores gobiernos democráticos-, echó por el suelo el concepto de derechos sociales garantizados por el Estado y lo reemplazó por “una noción de servicios con provisión pública o privada, donde las garantías estarían en el mínimo posible, buscando así la retirada del Estado en el financiamiento, promoción, o administración de dichos derechos”<sup>13</sup>

Es en este contexto, hacia la primera década del siglo XXI -años 2006 y 2008- que comienzan a levantarse una serie de movilizaciones estudiantiles cuestionando el modelo de financiamiento de la educación, que concluyeron a fines del 2011 con profundos cuestionamientos sobre el modelo educativo y el modelo económico en general que lo sustenta<sup>14</sup>. Ese año estuvo marcado por intensas jornadas de protestas en las calles, multitudinarias marchas, y paros extensos en centros escolares y de educación superior. A fines del 2011 y tras todo un año de reflexiones, los balances y proyecciones de diferentes organizaciones movilizadas concordaban en un aspecto: había que pensar más allá de la lógica “peticionista” -la práctica de dirigir las demandas al Estado-<sup>15</sup> y tomar conciencia del nivel de autonomía y autogestión que se había alcanzado ese año, para profundizarlo, territorializarlo y no retroceder de él. La educación a la cual apuntaban estas organizaciones ya no sólo era gratuita y de calidad, sino que debía contar con la participación de las comunidades escolares en su gestión. Después de mantener colegios hasta siete meses en toma, con asambleas, talleres, y clases organizadas por los mismos estudiantes y sus familias, la idea de avanzar hacia el control comunitario de los centros educacionales se levantó como una propuesta y posibilidad real<sup>16</sup>.

Los años siguientes fueron de reflexiones y cuestionamientos al interior del movimiento estudiantil que apuntaron al análisis crítico del modelo educativo que tenían las escuelas, liceos e instituciones de educación superior, ya no sólo desde su financiamiento, sino que también sobre los contenidos curriculares y las diversas relaciones de poder que se establecen en el espacio educativo. Es en estos años que se empieza a generar al interior del movimiento estudiantil espacios y temáticas feministas, lo que tendría como efecto las movilizaciones feministas estudiantiles del 2017 y el estallido social feminista del 2018.

---

<sup>12</sup> □ Luis González, *Arriba profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente* (Santiago: Ed. América en Movimiento, 2015)

<sup>13</sup> □ Fundación Sol, “Prólogo” en González, *Arriba profes de Chile*.

<sup>14</sup> □ OPECH, “El movimiento estudiantil más allá del peticionismo”, en Asamblea Coordinadora Estudiantes Secundarios (ACES), 2011. *Aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación* (Santiago: Ed. Quimantú, 2012).

<sup>15</sup> □ OPECH, “El movimiento estudiantil más allá del peticionismo”.

<sup>16</sup> □ Asamblea Coordinadora Estudiantes Secundarios (ACES), *Propuesta para la educación que queremos* (Santiago 2011).

En relación a lo mismo, se establece que las movilizaciones estudiantiles del 2006 al 2011 fueron el comienzo de una fuerza política y social importante hasta hoy en día, al configurarse como movimientos y demandas que tienen sus bases en las condiciones de vida que genera el modelo capitalista neoliberal en Chile y cómo este afecta a la educación, logrando instalar el debate educacional en la agenda política: “La gran paradoja de las políticas públicas neoliberales aplicadas en nuestro país es que, a pesar de todos sus esfuerzos, han construido en la ciudadanía una necesidad común que logra unirlos y movilizarlos”<sup>17</sup>.

Se reconoce así que las demandas educativas contra las políticas neoliberales son el punto de partida de una movilización estudiantil continua que ha ido agregando a su discurso nuevas demandas, entre ellas la feminista, la cual en el último tiempo se ha insertado en el centro del debate nacional. Eloísa González<sup>18</sup> señala que en la actualidad “para nadie es desconocido que la educación-mercado que impera en nuestro país busca perpetuar y reproducir no solamente lógicas propias del modelo neoliberal y del sistema capitalista, sino también de la estructura patriarcal y machista”<sup>19</sup>.

Ese proceso acumulativo de reflexión llevó a que las demandas por una “educación no sexista” tomaran fuerza al interior del movimiento estudiantil y se consolidaran hoy como uno de los proyectos clave al interior de éste.

## 2. El sexismo en la educación chilena

El sexismo se entiende como “la forma de discriminación que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social”<sup>20</sup>. Este concepto es clave para comprender y analizar la reproducción de desigualdades y de manifestaciones de violencia que deben vivir las mujeres y la disidencia sexual en la escuela, por lo que la transformación de este espacio es punto central en la tarea de erradicar el sexismo en la sociedad en general. En ese sentido, nuestro modelo educativo no sólo asigna y reproduce estos roles de género, sino que también la escuela establece la construcción binaria de lo masculino y femenino como únicas identidades, segregando y omitiendo así todo vestigio de diversidad sexual: “La educación refleja, mantiene y transmite el orden dominante que existe en la sociedad y en la cultura; es parte constitutiva del sistema patriarcal y reproduce el orden simbólico que lo sostiene traspassando generaciones y épocas”<sup>21</sup>. Así, la escuela reproduce una forma específica de concepción del mundo y de las relaciones sociales.

---

<sup>17</sup> OPECH, *De actores secundarios a estudiantes protagonistas* (Santiago: OPECH, 2009), 12.

<sup>18</sup> Eloísa González, “Una reflexión feminista para una educación no sexista”, en Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, *Educación No Sexista. Hacia una real transformación* (Santiago: Andros Impresiones, 2006), 47-56.

<sup>19</sup> González, “Una reflexión feminista para una educación no sexista”, 54.

<sup>20</sup> Sandra Araya, “Hacia una Educación No Sexista”, en *Actualidades Investigativas en Educación* (Costa Rica 2004): 0-14, 1.

<sup>21</sup> Sandra Palestro, “Androcentrismo en los textos escolares”, en Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, *Educación No Sexista. Hacia una real transformación* (Santiago: Andros Impresiones, 2006), 15-25

Esa concepción sexista se manifiesta con claridad en la educación chilena tanto en las prácticas didácticas como en los instrumentos curriculares que se emplean. En las investigaciones de Sandra Palestro<sup>22</sup>, la autora ha identificado este sexismo mediante una visión androcentrista que se expresa en todos los textos escolares que se distribuyen en las escuelas del país (Lenguaje y Comunicación, Historia y CCSS y Biología) los que, además de este androcentrismo, hacen presente otros tipos de discriminación, como la exclusión de pueblos originarios o mediante el establecimiento de una sexualidad única -la heterosexual-.

En esa misma línea, el androcentrismo no sólo está presente en los textos escolares, sino que también es reconocido, en las investigaciones de Daniela Lillo<sup>23</sup>, en los programas de estudios ministeriales, en los que identifica una importante ausencia de las mujeres y de las diversidades sexuales en el currículum nacional. Esto ocurre cuando “el sistema educacional es un espacio de reproducción de tales relaciones desiguales de género”<sup>24</sup>, ejerciendo no sólo violencia material (de acceso por ejemplo), sino también simbólica, “como invisibilidad de sujetos históricos y personajes con experiencias que deconstruyan las lógicas patriarcales que promueve el sistema educativo”<sup>25</sup>.

Otra forma de sexismo presente en la educación chilena reconocidas por las autoras citadas, tiene relación con el lenguaje que se utiliza en tales espacios. Es el uso del lenguaje masculino universal otra forma de violencia simbólica dentro de las escuelas, en donde se puede apreciar la base sexista de las instituciones escolares. En relación a esto, Palestro<sup>26</sup>, al analizar los textos escolares chilenos distribuidos el año 2012, pudo identificar que todos están escritos bajo un lenguaje machista. Esto porque la narración histórica oficial fue tradicionalmente realizada por hombres: al ser las fuentes historiográficas en su totalidad masculinas se transmite y naturaliza una perspectiva específica como “la” realidad. Con ello, la autora reconoce que, en su grado mínimo, esta visión sexista expresada en los textos historiográficos reduce el rol de las mujeres en los hechos/fenómenos históricos, en tanto las mujeres se caracterizan “como acompañantes de hombres”<sup>27</sup>, recayendo el foco en los actores masculinos, sino que, en un grado mayor, excluye a las mujeres y a las diversidades sexuales en la construcción historiográfica, lo que implica como efecto devastador la exclusión femenina de la historia en general. Daniela Lillo<sup>28</sup> coincide con Palestro reconociendo que “sin dejar espacio al discurso/experiencia femenina, la educación actúa como un mecanismo reproductor hegemónico patriarcal de poder”<sup>29</sup>.

En este contexto, diversos movimientos sociales por la educación en Chile coinciden en el desafío actual de construir una educación de calidad e inclusiva, que sea capaz de otorgar las mismas oportunidades a todas, todos y todes para desarrollarse de manera integral, lo que implica trabajar

<sup>22</sup> □ Palestro, “Androcentrismo en los textos escolares”.

<sup>23</sup> □ Daniela Lillo, “Patriarcado, educación, literatura. El discurso femenino omitido en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media”, en Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, *Educación No Sexista. Hacia una real transformación* (Santiago: Andros Impresiones, 2006), 25-36

<sup>24</sup> □ Lillo, “Patriarcado, educación, literatura”.

<sup>25</sup> □ Lillo, “Patriarcado, educación, literatura”, 26.

<sup>26</sup> □ Palestro, “Androcentrismo en los textos escolares”

<sup>27</sup> □ Palestro, “Androcentrismo en los textos escolares”, 17.

<sup>28</sup> □ Lillo, “Patriarcado, educación, literatura”.

<sup>29</sup> □ Lillo, “Patriarcado, educación, literatura”, 33.

en la equidad e igualdad de género para derribar los sesgos que condicionan el acceso, proyecciones y permanencia de les estudiantes durante su trayectoria educativa.

Con todo lo anteriormente dicho surge la pregunta; ¿La educación puede de alguna forma contribuir a la erradicación del sexismo? Sandra Araya<sup>30</sup> es clara al establecer que si es posible transformar la educación y erradicar el sexismo de ella, para lo cual se hace necesario “el reconocimiento de la discriminación, de la desigualdad y de la segregación como problemas educativos, pues nadie cambia aquello que no reconoce como problema”<sup>31</sup>, es decir, se debe hacer visible lo invisible. En este sentido se reconoce que, para transformar la educación, erradicando el sexismo de ella, es necesaria una práctica reflexiva y crítica continua, en donde los grupos y/o movimientos sociales reconozcan aquellos elementos que se deben exterminar o transformar para levantar en conjunto un proyecto alternativo. Palestro<sup>32</sup> también se refiere a lo mismo al establecer que se requiere, para transformar las relaciones imperantes en el ámbito educativo, abandonar la actitud pasiva para que se produzca un creciente cuestionamiento del orden establecido, sentando nuevas bases para la reinterpretación de procesos sociales, enfatizando la “co-construcción de lo que llamamos mundo, realidad”<sup>33</sup>.

### 3. El Colectivo Lemebel: configuración y prácticas autoeducativas.

El Colectivo Lemebel surgió el año 2013 en el Liceo Manuel Barros Borgoño, histórico colegio de varones ubicado en el límite sur de la comuna de Santiago, fundado en 1902 con el nombre de “Liceo N°2 de Hombres”. Es hoy una institución pública y gratuita, y está administrada por la Municipalidad de Santiago.

Sobre el origen de la organización, existe consenso en que se da como una respuesta a la vivencia y el reconocimiento de situaciones de violencia en contra de la diversidad sexual, que aglutinó a un grupo de estudiantes que buscaban una respuesta ante tales casos. Tobal, una de nuestras entrevistadas, ex-estudiantes del liceo mencionado, y ex-integrante del colectivo Lemebel, señala que este nace: “(...) en respuesta a las violencias que se estaban viviendo en un colegio de hombres, en donde te echaban de la sala si eras maricón (...) fue como en base a esa marginalidad. Constantemente había que discutir con profesores o con gente de dirección”<sup>34</sup>.

Al consultarle a les entrevistadas sobre las primeras acciones del colectivo, elles recuerdan una en específico que dio a conocer públicamente a la organización: el año 2013 trabajaba en el Liceo Manuel Barros Borgoño un inspector de patio que tenía evidentes actitudes machistas y violentas contra estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBT. Frente a esto, un grupo de estudiantes se organizaron y le lanzaron condones rellenos con manjar. Esta acción es reconocida por les

<sup>30</sup> □ Araya, “Hacia una Educación No Sexista”, 2.

<sup>31</sup> □ Araya, “Hacia una Educación No Sexista”, 2.

<sup>32</sup> □ Palestro, “Androcentrismo en los textos escolares”.

<sup>33</sup> □ Palestro, “Androcentrismo en los textos escolares”, 21.

<sup>34</sup> □ Tobal, entrevista, Santiago: enero de 2019.

entrevistades como la primera *performance* que realizaron, y que buscaba rescatar el legado de Pedro Lemebel en esta área, al decidir usar este tipo de acción artística que se caracteriza por manifestar a través de lo simbólico una dimensión de la realidad y que busca siempre una reacción en el espectador.

La decisión de bautizar la organización con el nombre del escritor, cronista y artista plástico chileno, quién cursó también parte de su enseñanza secundaria en el mismo Liceo Manuel Barros Borgoño, se relaciona con la importante influencia política de Lemebel para la conformación del colectivo, en tanto -como señalan les entrevistades- su visión crítica les llevó a desmarcarse de otras agrupaciones de defensa de los derechos de lesbianas, gays y transgéneros como el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH), una de las organizaciones más reconocidas en la sociedad chilena y que se ha caracterizado por trabajar con sectores de la derecha: “Después de leer a Lemebel me di cuenta que la lucha LGBTI+<sup>35</sup> no es un cuento de colores como te la pinta el Movilh; es más una deconstrucción de la identidad. Una búsqueda de encontrar tu lugar en el mundo”<sup>36</sup>. Ello lleva a que el Colectivo se defina explícitamente como una organización LGBTI+, feminista y de izquierda.

Cuando el colectivo se configura, toman formas también los objetivos que se planean lograr con sus acciones, a través de la práctica crítica y reflexiva constante: “Nosotros queremos erradicar el machismo, la homofobia y la transfobia de las salas de clases, ese es como nuestro principal objetivo”<sup>37</sup>. Para lograr dicho objetivo, el repertorio de acción desarrollado por el Colectivo Lemebel fue variado. En primer lugar, destacan los conversatorios y foros, que se constituyeron en los mecanismos que le permitieron al colectivo abrir las discusiones sobre feminismo y género en diferentes espacios educativos, donde normalmente eran invitades. Del mismo modo, realizaron variadas *performances*, donde buscaban generar incomodidad para lograr así la visibilización y concientización de los problemas que viven a diario las diversidades sexuales. En una nota de prensa del diario The Clinic, se describe una de su primeras performances:

La escena parte así: Evelyn Matthei<sup>38</sup> camina despreocupada y presumida frente a la Municipalidad de Santiago, haciendo repicar sus tacos sobre el cemento de la Plaza de Armas. Rodeada de un arco de flores rojas como su chaqueta, la ex candidata presidencial UDI toma del pelo a una estudiante y, señalando su brevísimo jumper, le confiesa: “ambas somos esclavas de la depilación”. Eso hasta que alguien se acerca y le arranca la peluca. “¡Tú no eres mujer, nadie aquí lo es! Ser mujer es un proyecto frustrado!.

(...) Además de Matthei, el grupo lo componían enfermos portadores de VIH y una caricatura algo hipster e hipercomercializada de Frida Kahlo, quien declaraba a “todas las academicistas” que el bicho neoliberal la había picado a ella primero. Los performers

<sup>35</sup> □ LGBT es una sigla que se usa para denominar a la comunidad Lesbiana, Gay, Bisexual, y Transexual. También se usan las siglas LGBTIQ+, que incorpora a la comunidad intersexual, Queer, y todas las identidades que se vean representadas dentro la disidencia sexual.

<sup>36</sup> □ Entrevista integrante Colectivo Lemebel, en <https://www.theclinic.cl/2016/06/22/el-colectivo-trans-que-revoluciona-los-liceos-en-toma/>

<sup>37</sup> □ Entrevista integrante Colectivo Lemebel, en <https://www.youtube.com/watch?v=KTd72hfo8go>

<sup>38</sup> □ Hace referencia a Evelyn Matthei, política chilena militante del partido de derecha Unión Demócrata Independiente (UDI). Fue candidata presidencial en el 2013 y actualmente es alcaldesa de la comuna de Providencia (Santiago de Chile).

vociferaron frente a las oficinas de Carolina Tohá<sup>39</sup>, luego de que la alcaldesa prohibiera un homenaje convocado a un año de la muerte del mismo Lemebel: “Ahora que te veo en la tele, con ese vestido tan parlamentario, me doy cuenta que tal vez nunca fuiste de las nuestras, ni siquiera con el puño en alto”<sup>40</sup>.

En este ejemplo de una de las primeras performances que improvisaron los jóvenes del colectivo, podemos evidenciar el uso de la sátira y el humor, no sólo para cuestionar el patriarcado como sistema, sino que también a la clase política chilena.

Si bien el colectivo se formó en el Colegio Manuel Barros Borgoño, de a poco se fueron incorporando estudiantes de otros liceos y colegios del centro de Santiago. Así mismo se integraron estudiantes que también militaban en partidos políticos de izquierda, específicamente en la Juventudes Comunistas, lo cual se constituye como un factor importante en la identificación con la izquierda, y una importante influencia en la organización interna y dirección del propio colectivo, además de los espacios en donde se desenvolvían o las redes que establecían. Esto señala Tobal, quien dice que en un momento “el colectivo estaba muy *paqueado* por el partido Comunista, no como de manera que la *jota* controlara el Colectivo Lemebel, pero ya que la *cola* más vieja estuviera militando y fuera la que organizaba todas las cuestiones del colectivo, ya decía algo”<sup>41</sup>.

El hecho de reconocerse como un colectivo de izquierda también trajo consigo otras identificaciones importantes, como con respecto a la clase social, de manera que se reconocían como un colectivo de clase popular. La influencia de Lemebel en este punto fue crucial, ya que:

Lemebel lo tenía en su discurso, entonces a nosotras igual nos pegaba la clase, y era como “ser pobre y maricón es peor” entonces igual, tal vez como personas de colegios emblemáticos igual nos sentíamos parte de una clase pero igual estábamos en un espacio de elite y no nos dábamos cuenta en esa época. Entonces tampoco hicimos como un trabajo más hacia nuestra clase pero sí lo teníamos en nuestra conciencia, al menos desde mi percepción, era algo que hablábamos igual en las reuniones.<sup>42</sup>

Es importante señalar que muchos liceos de educación secundaria de la comuna de Santiago y de Providencia, denominados en Chile “liceos emblemáticos”, cuentan con una mayoría de estudiantes pertenecientes a las clases medias y medias-altas, pero reúnen estudiantes de todos los quintiles de ingreso.<sup>43</sup> Es por esto que no nos debe sorprender que el colectivo haya estado conformado por una mayoría de estudiantes que sí se sintieran identificadas con el “ser pobres”.

---

<sup>39</sup> □ Hace referencia a Carolina Tohá, en ese entonces alcaldesa de la Municipalidad de Santiago, y militante del Partido por la Democracia (PPD).

<sup>40</sup> □ Jonás Romero, “El colectivo Trans que revoluciona los liceos en toma”, *The Clinic*, 22 de junio de 2016.

<sup>41</sup> □ Tobal, entrevista, Santiago: enero de 2019. “Paqueado” viene del término “paco”, forma popular para referirse a la policía chilena. Por ello, estar “paqueado” hace referencia a estar controlado. La “jota” es una abreviatura con la que se conoce popularmente a las Juventudes del Partido Comunista de Chile. “Cola” es una forma popular para referirse a la población gay. Si bien nace como una palabra despectiva, es apropiado por muchas personas como forma de reconocimiento de su condición de gay de clase popular.

<sup>42</sup> □ Tobal, entrevista, Santiago: enero de 2019.

<sup>43</sup> □ Sylvia Eyzaguirre. *¿Por qué liceos de excelencia?* en *Revista Puntos de Referencia (CEP) N°448* (Santiago 2016): 1-18.

## 4. Ciclos organizativos del Colectivo Lemebel (2013 – 2017)

Para identificar los objetivos que persiguió el colectivo a partir de sus prácticas autoeducativas, y de este modo caracterizar las razones que les llevaron a ejercer estas prácticas, es necesario reconocer tres momentos históricos importantes del Colectivo Lemebel: 1) El periodo de conformación del colectivo por estudiantes del Liceo Manuel Barros Borgoño (2013-2014); 2) Crecimiento de la organización gracias a la integración de estudiantes de otros establecimientos y organización de instancias autoeducativas con temática de género (2015-2016); y 3) Creación de Secretarías de Género y disolución del colectivo (2016-2017). Para cada uno de estos periodos podemos identificar diferentes objetivos a los que apuntó la organización, y por lo tanto, diferentes prácticas autoeducativas. A continuación, caracterizaremos cada uno de ellos.

### 4.1 Conformación del colectivo por estudiantes del Liceo Manuel Barros Borgoño (2013-2014)

Como se señalaba en un apartado anterior, según las entrevistas realizadas, en un primer momento el colectivo se conformó como un grupo de estudiantes del Liceo Manuel Barros Borgoño de la comuna de Santiago, quienes se asociaron para protestar contra situaciones puntuales de discriminación que sufrían en el colegio debido a actos homofóbicos y transfóbicos.

Para este período podemos reconocer que la principal forma de protesta era a través de intervenciones y/o performances: “un grupo de *colas* se juntaron y se organizaron para tirarle condones con manjar a un inspector que amenazaba con llamarte al apoderado si eras maricón.”<sup>44</sup>. También en este primer periodo el colectivo llevó al colegio una obra teatral sobre la temática trans y en otra ocasión desplegaron una *performance* que consistió en asistir al Liceo con zapatos de tacos<sup>45</sup>. Fueron estas acciones, sumado a un cambio de dirección que hubo en el establecimiento en esa época lo que, según Tobal, permitieron mantener a raya estos comportamientos homofóbicos y transfóbicos: “yo nunca viví esas experiencias en el Borgoño, pero fue gracias al Colectivo Lemebel. Me acuerdo que el ser cola, o de hecho el ser trans, ya no es tema en el liceo”<sup>46</sup>.

En este primer momento también es importante destacar la participación de integrantes del colectivo que paralelamente militaban en las Juventudes Comunistas. Según Tobal, no sólo existía dicha participación, sino que estas personas destacaban por ser las más comprometidas del colectivo. De igual forma, es importante señalar que quienes militaron en la facción juvenil de este partido, actualmente se desvincularon de éste: “(...) tuvo problemas, justamente porque la jota tenía como actitudes machistas y ha estado encubriendo a personas, y homofóbica, por todo eso la Rebe se alejó de eso”<sup>47</sup>.

Podemos concluir que el colectivo nace a partir del diagnóstico que hace un grupo de estudiantes del Liceo Manuel Barros Borgoño sobre una crisis que estaban viviendo. Frente a la violencia

<sup>44</sup> □Tobal, entrevista, Santiago: enero de 2019.

<sup>45</sup> □Tobal, entrevista ya citada

<sup>46</sup> □Tobal, entrevista ya citada.

<sup>47</sup> Valentina, entrevista, Santiago: diciembre 2018. Los nombres de terceras personas fueron cambiados.

institucional recibida en la escuela, deciden organizarse e intervenir el espacio con performances como un modo de resistencia y visibilización de las identidades de género que no eran aceptadas por el colegio.

#### **4.2 Crecimiento de la organización: integración de estudiantes de otros colegios, y organización de instancias autoeducativas con temática de género (2015-2016)**

A partir del año 2015 el colectivo se abre y comienzan a militar estudiantes de otros colegios y liceos de Santiago. Esto, en un comienzo, es a partir de los contactos y redes que una de las integrantes conocía de su militancia en las Juventudes Comunistas: “Bueno, es que la Rebe, como trabajaba en la *jota*, gracias a eso como que conocía gente de otros liceos. Entonces, de repente comenzamos a hacer actividades en distintos colegios”<sup>48</sup>. Si bien los contactos iniciales eran con compañeros de militancia, posteriormente la red se amplió a estudiantes que no se encontraban militando o participando de organizaciones:

Entonces, un día pusieron un *tallarín* en el *Carmela*, para el natalicio de Gabriela Mistral, que decía “no quiero que a mi niña la hagan princesa”, y abajo salía Colectivo Lemebel, y yo como “¡ah! ¿qué es eso?” entonces ahí caché que una compañera estaba en ese colectivo y le pregunté qué era, (...) y me dice “ah sí, es un colectivo donde participa un amigo mío del Barros Borgoño”. Y me acuerdo que ella misma me dijo que era como medio comunista, pero que si quería entrar me iba a agregar al grupo de whatsapp<sup>49</sup>.

Las razones por las que Valentina decide integrarse a este colectivo responden a una necesidad por militar en alguna organización feminista para jóvenes, algo que según ella, escaseaban en la época: “(...) como en el Carmela en esa época todavía no empezaba mucho el tema de la educación no sexista, ni nada de eso, como las tomas y las protestas que habían eran relacionadas con educación gratuita y cosas así, y las organizaciones que habían eran como organizaciones de izquierda, pero ninguna realmente me decían nada sobre el feminismo”<sup>50</sup>. Se puede inferir que en este período las discusiones en torno al feminismo no estaban tan presentes entre las estudiantes de colegio, sin embargo, las redes sociales<sup>51</sup>, permitieron que estas ideas llegaran a algunas jóvenes y el Colectivo Lemebel ofrecía esa posibilidad organizativa para quienes habían despertado su interés en esta temática.

A raíz de lo anterior, en este período el colectivo toma distancia de las organizaciones juveniles de izquierda tradicionales. Como señalaba Iván Figueroa: “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”<sup>52</sup>. En este mismo período quienes militaban en las juventudes comunistas se desvincularon del partido.

---

<sup>48</sup> □ Tobal, entrevista ya citada.

<sup>49</sup> □ Valentina, entrevista ya citada. “Tallarín” es una forma popular de referirse a lienzos alargados de papel que se utilizan para hacer propaganda política. “Carmela” refiere al Liceo Carmela Carvajal de Prat, “liceo emblemático” de mujeres ubicado en la comuna de Providencia.

<sup>50</sup> □ Valentina, entrevista ya citada.

<sup>51</sup> □ Valentina, entrevista ya citada.

<sup>52</sup> □ Romero, “El colectivo Trans que revoluciona los liceos en toma”.

El 2015 el colectivo pasó a ser conformado por alrededor de quince estudiantes de diferentes liceos y colegios, siendo la mayoría, "liceos emblemáticos" o del centro de Santiago<sup>53</sup>, establecimientos que no suelen ser mixtos -es decir, sólo para hombres o mujeres-. Durante este año y el 2016, y debido a los contactos de Rebe, el colectivo pasó a colaborar con la Corporación Humanas<sup>54</sup> en la campaña educativa por la Ley por el aborto en tres causales que fue aprobada en septiembre del 2017<sup>55</sup>. En esta época comienzan a asistir a colegios y a organizar foros y conversatorios sobre éste tema y sobre educación no-sexista, en los cuales hablaban desde su experiencia escolar. El año 2016 a raíz de las movilizaciones estudiantiles secundarias, el colectivo tuvo mayor facilidad para entrar a los diferentes colegios y liceos en toma, y proponer conversatorios sobre la educación no sexista, y también para presentar sus primeras *performances*.

En enero del 2016, fecha en que se cumplía un año de la muerte de Pedro Lemebel, el colectivo presentó su primera *performance* al frente de la municipalidad de Santiago en protesta por no otorgar permiso municipal para realizar un homenaje. En adelante, el colectivo va a crear e interpretar diferentes intervenciones teatrales que tendrá como efecto positivo la llegada de varias invitaciones de centros de estudiantes tanto universitarios como secundarios para que llevaran estas intervenciones a sus espacios organizativos<sup>56</sup>. Las *performances* comenzaron a llamar la atención al punto de que empezaron a contactarles constantemente para entrevistas de periodistas y tesis universitarios<sup>57</sup>.

Es en estas entrevistas que podemos distinguir el objetivo del colectivo en este período y su discurso político:

Nosotros queremos erradicar el machismo, la homofobia y la transfobia de las salas de clases, ese es como nuestro principal objetivo. Porque en verdad las escuelas son un ambiente como súper sexista como institucionalmente, entonces nosotras desde nuestra posición de estudiantes tratamos de revertirlo no sólo desde un espacio institucional, sino como con nuestros compañeros que también tienen un comportamiento súper sexista y machista, o sea dentro de todo en Chile hay muchos liceos que son de hombres y mujeres, especialmente los emblemáticos que son los principales liceos donde va gente del colectivo, y claro son espacios de machismo súper duros<sup>58</sup>.

Es bajo este objetivo, de transformar las escuelas en su totalidad, que se comprende las prácticas autoeducativas de generar conversatorios y foros en contextos de toma, ya que de esta forma introducían estas temáticas y abrían el debate hacia el resto de los estudiantes secundarios. Del mismo modo, las *performances* generalmente terminaban en un conversatorio en el cual discutían en torno a los temas expuestos. En mayo del 2016 el colectivo organizó en conjunto con la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi el "1er Festival Contracultural por la Educación No

<sup>53</sup> □ Valentina, entrevista ya citada.

<sup>54</sup> □ Centro Regional de Derechos Humanos y Justicia de Género, Corporación Humanas.

<sup>55</sup> □ Valentina, entrevista ya citada.

<sup>56</sup> □ Romero, "El colectivo Trans que revoluciona los liceos en toma".

<sup>57</sup> □ Valentina, entrevista ya citada.

<sup>58</sup> TELESUR, "Chile: colectivo Lemebel lucha por una educación libre de sexismo.": <https://videos.telesurtv.net/video/573551/chile-colectivo-lemebel-lucha-por-una-educacion-libre-de-sexismo/> (consultado el 28 de julio del 2016)

Sexista” que tendría su segunda versión el 2017 en el Liceo Manuel Barros Borgoño. Además, participaron en diversos eventos organizados por otras organizaciones.

Para los objetivos de esta investigación, cobra también relevancia los modos de organización interna que se fueron dando en el colectivo. En un principio, cuando se fueron integrando estudiantes de diferentes colegios, el colectivo trabajaba en función de las propuestas de acción de Rebe, quien venía con una experiencia organizativa previa como militante de las Juventudes Comunistas: “(...) con la Rebe era igual un poco más autoritario. La Rebe decía las cosas que había que hacer, ella como que tenía la batuta en ese sentido, como que era un poco más vertical. O sea, igual éramos amigas, siempre fue una instancia de amigas pero había una persona que mandaba”<sup>59</sup>. Sin embargo ya en el 2016, y a causa de que esta integrante no sabía si iba a poder continuar militando en el colectivo, se propuso una nueva forma organizativa: los círculos de gestoras<sup>60</sup>, que consistían en comisiones de trabajos donde había una encargada de las gestiones de la comisión. También, y a causa de la gran cantidad de personas que querían unirse al colectivo, comenzaron a integrar ciertas decisiones protocolares de conducta. Por ejemplo, si alguien faltaba a tres reuniones seguidas se les desvinculaba del colectivo; o la prohibición para cualquier integrante de participar en más de dos comisiones de trabajo. Podemos caracterizar este período como un momento de mayor democratización de la organización internamente, sin embargo, tampoco optaron por formas asambleísticas de toma de decisiones y seguía existiendo cierta jerarquización de militantes.

En resumen, esta etapa está marcada por el crecimiento y apertura del colectivo hacia estudiantes de diferentes colegios, su objetivo era erradicar la violencia de género del sistema educativo en general, y no de un colegio en específico. Integran los foros y conversatorios a su repertorio de acciones, y prefiguran en los colegios y universidades en toma, la educación por la que luchan. Las dinámicas de organización interna también cambian, y se vuelven más democráticas.

### 4.3 Creación de secretarías de género y disolución del colectivo (2017).

Durante los paros de estudiantes secundarios de 2016, se comenzaron a formar en distintos establecimientos educacionales las secretarías de género, espacios nuevos levantados por los mismos estudiantes donde se buscaba posicionar estas temáticas de forma permanente al interior de los establecimientos y que fueron una manifestación de la importancia que adquiere la demanda por una educación no sexista al interior del movimiento estudiantil. Esta nueva institucionalidad concentró la participación de los integrantes del colectivo, quienes destinaron todos sus esfuerzos a ello. Valentina se refiere a este proceso: “Pero desde el 2016, en la toma, todos los liceos en toma y con las universidades también, sacaron su secretaría de género y sexualidad. Se formaron muchísimas, y nosotras mismas dijimos "obvio que vamos a ser parte de la secretaría de género y sexualidades de nuestros respectivos colegios, entonces nos empezamos a juntar en esos espacios también, entonces éramos como una mezcla entre niños del colectivo

---

<sup>59</sup> □ Tobal, entrevista ya citada.

<sup>60</sup> Valentina, entrevista ya citada.

Lemebel y otros niños”<sup>61</sup>. Sin embargo, esta concentración de sus fuerzas en sacar adelante las secretarías de género, provocó para el 2017 un debilitamiento del colectivo.

Otro factor de este fenómeno, percibido por les entrevistades es que el 2016 se hicieron muy conocidas las performances del colectivo, por lo que les empezaron a llamar de parte de muchas agrupaciones, siendo invitades a eventos masivos como el “Ruidosa Fest”<sup>62</sup>. Esto provocó que la organización se centrara más en las acciones performáticas, en las cuales participaban algunas personas más que otras. Con la explosión mediática que recibió el colectivo, al ser una organización de estudiantes escolares que se movilizaba en pos de una educación no sexista - propuesta relativamente nueva en esos años-, la demanda por parte de la prensa y de diversas investigaciones aumentó, lo cual poco a poco fue desgastando al grupo:

Bueno, es que era un poco desgastante, onda imagínate que la gente nos llamaba todo el tiempo para hacer performance, y uno no siempre puede llegar a todos los lugares. Eso era un poco, pero nos presentamos en todas partes, hasta en la Universidad Católica, en San Joaquín. (...) Y también un poco con las entrevistas que nos hacían, porque en ese entonces si nos hacían muchas entrevistas como para trabajos de la U y esas cosas, entonces al final era como ¡ya, suficiente!<sup>63</sup>.

Según los testimonios el hecho de enfocarse más en lo artístico fue la razón por la cual el colectivo tuvo un decaimiento importante, ya que sentían que el sentido político y social del movimiento se estaba perdiendo. Como consecuencia, participantes del colectivo se fueron poco a poco desmarcando de este y comenzaron a adentrarse en otros espacios que sí respondían a este horizonte: “O sea, imagínate, nos presentamos hasta en el festival de la Francisca Valenzuela, en Ruidosa Fest. Entonces ya nos solicitaban mucho e igual está bien, cachai, pero teníamos igual otras cosas que hacer”<sup>64</sup>.

Si bien el colectivo fue perdiendo fuerza, es importante identificarlo como base importante en la conformación y consolidación de las respectivas secretarías de género, donde les integrantes del colectivo participaban, como en el caso de Tobal y Valentina: “Siento que las que estábamos en estos colegios fundamos en cierto modo las secretarías de género. De hecho, yo me acuerdo del momento preciso, justo después del conversatorio de Objetos Perdidos<sup>65</sup>, que una amiga del *Carmela* me dice (en medio de la toma) "oye vamos a hacer la secretaría de género, tienes que formar parte"<sup>66</sup>. Para Valentina, es este el espacio que comienza a hacerle más sentido, ya que significa trabajar en su propio colegio y con sus compañeras, lo que conlleva a un sentido de responsabilidad y pertenencia mayor, en especial una vez que se depusieron los paros y las tomas de los establecimientos y volvieron los colegios a clases<sup>67</sup>.

---

<sup>61</sup> □ Valentina, entrevista ya citada.

<sup>62</sup> □ Ruidosa Fest es un festival de música dirigido y fundado por Francisca Valenzuela (artista nacional), que tiene como eje principal, contar con una mayoría de artistas mujeres en su parrilla musical. También incorpora otro tipo de presentaciones artísticas, más allá de lo musical (stand up comedy, performances, etc.)

<sup>63</sup> □ Valentina, entrevista ya citada.

<sup>64</sup> □ Valentina, entrevista ya citada.

<sup>65</sup> □ Objetos perdidos es el nombre de una de las performances que realizaban como colectivo.

<sup>66</sup> □ Valentina, entrevista ya citada.

<sup>67</sup> □ Valentina, entrevista ya citada.

De esta manera, se puede reconocer que se produjo dentro del Colectivo Lemebel un recambio de participantes, de forma que les mayores comenzaron a centrar sus esfuerzos en las secretarías de género, dejando el espacio del colectivo a integrantes más jóvenes. Valentina se refiere a esto: “De ahí el trabajo que hacíamos nosotros los estábamos como pasando. Onda “¿Entendieron lo que hablamos? ya, ahora háganlo ustedes”<sup>68</sup>.

La salida de aquellos participantes con más experiencia también fue un factor en el debilitamiento y término del colectivo, ya que quienes “llevaban la batuta” abandonaron su rol de liderazgo, que nadie asumió para redirigir a la organización:

Muchos salieron del colegio y salieron del colectivo igual. También entraba gente nueva al colectivo, pero entraban con la idea de que el colectivo era más artístico, por lo que la gente se unía ahora por razones diferentes a las razones por las que nos unimos nosotras en un principio”<sup>69</sup>.

A la hora del balance, la participación dentro del colectivo tuvo importantes consecuencias en sus integrantes, siendo para les entrevistades una experiencia fundamental de vida. Por ejemplo, para Valentina;

(...) fue una de las experiencias más importantes que he tenido y aprendí muchísimo, tanto de mí misma como también cómo comunicarme, cómo entender la política y cómo entender el feminismo. Además, hice amigos muy importantes en mi vida, mis mejores amigos salieron de ahí. Entonces, para mí, en ese sentido, muchas cosas positivas, muchas. Y también el atreverse a actuar, a hacer la *perfo*, atreverse a hablar de muchas cosas, por eso fue muy importante para mí como para mis compañeras<sup>70</sup>.

Los objetivos iniciales por los que nació el Colectivo Lemebel -visibilizar, y resistir a la violencia de género en la escuela- fueron recibidos por les estudiantes de los diferentes colegios movilizadas el 2016, y tras pasados a las agendas de trabajo de las recientemente creadas Secretarías de Género y Sexualidad. Ahora que había secretarías en cada colegio, perdía el sentido básico de mantener el colectivo, por lo que sus integrantes fueron de a poco participando en transformar sus espacios escolares a través de estas organizaciones. El ocaso del Colectivo Lemebel no debe leerse como un fracaso, sino como un logro de sus objetivos primeros: ya no eran la única agrupación feminista de estudiantes secundaries, sino que se multiplicaron estas organizaciones, contribuyendo al crecimiento del movimiento feminista al interior del movimiento estudiantil.

<sup>68</sup> □ Valentina, entrevista ya citada.

<sup>69</sup> □ Valentina, entrevista ya citada.

<sup>70</sup> □ Valentina, entrevista ya citada.

## 5. Dimensión prefigurativa de las prácticas autoeducativas del Colectivo Lemebel

En el apartado anterior nos dedicamos a caracterizar los tres períodos históricos del Colectivo Lemebel, y los objetivos que perseguían para cada uno. A continuación nos dispondremos a describir cómo se manifiesta en la historia del colectivo, una pedagogía prefigurativa como la trabaja Ouviaña<sup>71</sup> en la cual los sujetos no sólo exigen una educación diferente, sino que la llevan a cabo y la viven de manera cotidiana. En este sentido queremos distinguir dos situaciones: las actividades realizadas en colegios y universidades movilizadas; y las dinámicas internas de la organización.

### 5.1 Prefigurando una nueva escuela en las tomas.

Los foros y conversatorios que se constituyeron en uno de los principales repertorios de acción del colectivo, no sólo fueron instancias de crítica al carácter sexista de la educación chilena, sino que a través del diálogo, lograron poner en escena esa nueva educación que se buscaba -una educación no sexista-. En esas breves instancias, hicieron el ejercicio de transformar las dinámicas de producción del conocimiento, ya que funcionaban bajo un orden horizontal en el cual los integrantes del colectivo sólo cumplían con la función de facilitadores.

Recogiendo lo planteado por Palumbo, se expresaban en estas acciones las características propias de una pedagogía prefigurativa, en tanto implicaban no sólo posicionarse en contra de una educación hegemónica -en este caso sexista, machista y de mercado; sino que expresaban nuevas dinámicas y prácticas de la educación futura que se pretende construir. En ese sentido, las tomas de los colegios se volvieron espacios en los cuales se pudo prefigurar una nueva educación, sin violencia de género, sin profesores, y bajo el control de los mismos estudiantes. En este contexto, los conversatorios y las performances que el colectivo empezó a llevar a estas tomas -en un período en que las discusiones sobre una educación no sexista, aún no tomaban fuerza-, facilitaron el desarrollo de esta pedagogía prefigurativa al interior del movimiento estudiantil secundario y contribuyeron a crear las condiciones para el surgimiento de diversas secretarías de género que consolidaron estas temáticas al interior de escuelas, liceos y universidades del país.

El colectivo tuvo la capacidad de autogestionar instancias de autoeducación, incluso algunas que involucraban un proceso de gestión complejo como lo fueron las dos versiones del Festival Contracultural Por una Educación No Sexista. Usaron los espacios de sus escuelas para imaginar y llevar a la práctica la educación que les fue negada, pero que pudieron levantar gracias a la autogestión y a las redes que formaron con otras organizaciones.

---

<sup>71</sup> □ Ouviaña, “Educación en movimiento y praxis prefigurativa”.

## 5.2 Las dinámicas internas del colectivo: avances y contradicciones.

Nos queremos referir a las dinámicas al interior de la organización ya que como señalábamos en la introducción del artículo, la dimensión autoeducativa de un movimiento social debe encarnar dentro del mismo movimiento el modelo de sociedad al cual se busca llegar<sup>72</sup>, y por lo tanto, las dinámicas y relaciones organizativas también deberían ser un espacio de deconstrucción de las lógicas tradicionales. Sin embargo, a partir del análisis de fuentes, creemos que en este caso, si bien avanzaron hacia relaciones más democráticas, igualmente existían dinámicas relacionales que propiciaban las propuestas de algunas integrantes por sobre otras.

Esto queda bien reflejado en el documento interno “Proyecto de comitiva de coordinación general”<sup>73</sup>, en el que se definen algunas reformas al modo de organización interna en la que se incluyen, entre otras, la creación de una comitiva de coordinación general y una asamblea colectiva. Dentro de las funciones de la comitiva está recibir proyectos de cualquier integrante y decidir si pasarán a discusión en la asamblea o no. Si bien, hay un avance de pasar de un único coordinador general a una comitiva más grande, sigue existiendo una jerarquía propia de las militancias tradicionales.

En este sentido, creemos que la prefiguración de la nueva educación que querían construir se queda a medio camino en las lógicas internas de la organización, pero que sin duda se manifiesta en un grado mayor en la gestión de proyectos con otras organizaciones.

## 6. Conclusiones

Las movilizaciones estudiantiles feministas de este último año 2018, no pueden ser entendidas sin estudiar los años anteriores a este estallido. Es decir, sin analizar los hitos en los que se comienzan a discutir estos temas al interior de un movimiento estudiantil que desde el 2006 venía organizándose de forma creciente. En este contexto podemos situar al Colectivo Lemebel de estudiantes secundarias en un período inicial de introducción de nuevas líneas de discusión (género) en el movimiento estudiantil. Por lo que estudiarlo y comprender la dimensión prefigurativa de sus prácticas, contribuye a incorporar más antecedentes a las movilizaciones por una educación no sexista del último año.

Para esto quisimos centrarnos en las prácticas autoeducativas del colectivo, reconociendo así no sólo las demandas hacia una educación no sexista, sino que la anticipación de una educación feminista dentro de sus propias prácticas. Nuestro objetivo, entonces, fue comprender cómo se manifiesta la pedagogía prefigurativa en las prácticas autoeducativas del Colectivo Lemebel, identificando a su vez su propuesta político-pedagógica. Como tesis planteamos que les integrantes del colectivo, a través de las prácticas autoeducativas promovidas en los colegios

---

<sup>72</sup> □ Daniel Fauré, “El 2011 estudiantil chileno como desafío analítico para las ciencias sociales: hacia la construcción de una nueva matriz para leer los movimientos (2001-2011 y más allá)”, en *Revista Última Década*, vol. 26, N° 48 (Santiago 2018): 35-71.

<sup>73</sup> □ Colectivo Lemebel, *Proyecto de comitiva de coordinación general*. Documento interno, sin fecha.

movilizados (foros, conversatorios y performances), construyeron un espacio y una educación feminista libre de violencias de género, saliendo de las dinámicas y relaciones tradicionales de la escuela.

A la luz de los resultados evidenciamos que el Colectivo Lemebel, más allá de construir un espacio y una nueva educación feminista al interior de la organización o de los colegios de sus integrantes, funcionaron como facilitadores para desarrollar nuevas reflexiones al interior de diversos colegios, liceos y universidades movilizadas de Santiago. Si bien al interior de la organización no se produjeron relaciones muy diferentes a las de la escuela -ya sea que había un sólo líder, o que era una comitiva- fue gracias a sus conversatorios y performances, que enablaron discusiones en torno a una educación feminista al interior del movimiento estudiantil secundario.

En base a las fuentes analizadas, se vislumbran como temáticas pendientes a trabajar en futuras investigaciones, la influencia de las dinámicas organizativas de las JJ.CC y de las aquellas propiamente escolares en las relaciones que se establecieron al interior del colectivo. (por ejemplo, en el sistema de círculo de gestoras o en determinadas reglas como la cantidad de veces que se podía faltar a reuniones). Sería interesante investigar cuáles son los puntos de referencia que se establecen en las organizaciones estudiantiles y qué influencia tienen los partidos de la izquierda tradicional en ellas.

Al mismo tiempo, las discusiones en torno al género que se dieron al interior del colectivo resultaron ser muy importantes en el plano personal para quienes militaron allí. No es casualidad entonces que quienes participaron dentro del colectivo, que pudieron participar de reflexiones y discusiones en torno al feminismo, fueran las mismas personas que se integraron a las secretarías de género de los colegios a partir del 2016, que el 2017 estarían a la cabeza de las movilizaciones en contra del acoso sexual en los espacios escolares y universitarios. Retomando la idea, el colectivo puede ser considerado como un catalizador que permitió el desarrollo de diversas experiencias pedagógicas prefigurativas en torno a una educación libre de violencia de género en los colegios movilizadas.

En este sentido se reconoce que la escuela es un espacio complejo que, si bien es dirigido por el Estado y las clases dirigenciales en relación a sus intereses, éstas pueden ser -y son- disputadas constantemente por proyectos alternativos contrahegemónicos. De esta forma comprendemos, que en los espacios educativos se reproducen relaciones y valores tradicionales, como también se produce una resistencia a estos, debido a que los espacios educativos “no dejan de ser espacios en que se disputa poder”<sup>74</sup>.

La capacidad autogestora trabajada por el colectivo -y que después se desarrollaron en las secretarías de género- resuena con el modelo educativo que apuntaba la ACES a fines del 2011, en el cual se buscaba avanzar hacia el control comunitario de los procesos educativos. Creemos que fue esa herencia cultural la que permitió a esta nueva generación de secundaries tomar el control de sus propios espacios y de su propia educación. Hoy ya no nos cuesta tanto imaginar

---

<sup>74</sup> □ Priscila González, “Efectos de la educación sexista en la vida de las mujeres”, en Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, *Educación No Sexista. Hacia una real transformación* (Santiago: Andros Impresiones, 2006), 69-81.

una educación no sexista, y eso es gracias a los esfuerzos que han hecho diferentes organizaciones en los últimos años por poner en práctica un proyecto político-pedagógico que erradique la violencia de género desde su raíz.

## Bibliografía

Acuña, María Elena. 2018. “Apuntes para pensar en una educación no sexista”, en *Revista Anales n°14* (Santiago): 109-123.

Araya, Sandra. 2004. “Hacia una educación no sexista”, en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* (Costa Rica): 0-14.

Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES). 2012. *2011. Aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación*. Santiago: Ed. Quimantú.

Azúa, Ximena. 2016. “Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos”, en Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, *Educación No Sexista. Hacia una real transformación*. Santiago: Andros Impresiones, 37-47.

Eyzaguirre, Sylvia. 2016. “¿Por qué liceos de excelencia?” en *Revista Puntos de Referencia (CEP) N°448* (Santiago): 1-18.

Fauré, Daniel. (2018). “El 2011 estudiantil chileno como desafío analítico para las ciencias sociales: hacia la construcción de una nueva matriz para leer los movimientos (2001-2011 y más allá)”, en *Revista Última Década*, vol. 26, N° 48 (Santiago): 35-71.

González, Eloísa. 2016. “Una reflexión feminista para una educación no sexista”, en Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, *Educación No Sexista. Hacia una real transformación*, Santiago: Andros Impresiones, 47-57.

González, Luis. 2015. *Arriba profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente*, Ed. América en Movimiento. Santiago.

González, Priscila. 2016. “Efectos de la educación sexista en la vida de las mujeres”, en Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, *Educación No Sexista. Hacia una real transformación*, Santiago: Andros Impresiones, 69-81.

Lillo, Daniela. 2016. “Patriarcado, educación, literatura. El discurso femenino omitido en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media”, en Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, *Educación No Sexista. Hacia una real transformación*, Santiago: Andros Impresiones, 26-36.

Mitrovich, Amanda. 2019. “Feminismos del Sur”, en *Revista Cal y Canto N°6* (Santiago): 41-49.

Ouviña, Hernán. 2015. “Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógicos-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos”,

en Hillert, Flora; Suarez, Daniel; Rigal, Luis; Ouviaña, Hernán. *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*, Buenos Aires: Ed. Noveduc.

Palestro, Sandra. 2016. “Androcentrismo en los textos escolares”. En Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, *Educación No Sexista. Hacia una real transformación*, Santiago: Andros Impresiones, 15-25.

Palumbo, María. 2016. “Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina” en *Sinéctica n°47* (México): 1-17.

Salazar, Gabriel. 2012. *Movimientos Sociales en Chile. Trayectoria histórica y proyección política*, Santiago: Uqbar.

Toro, María. 2019. “Feminismo en movimiento, militancia e historiografía”, en *Revista Cal y Canto N°5* (Santiago): 9-15.