

## Femenino/masculino y emocionalidad desde una infancia marginalizada: una etnografía escolar visual

## Feminine/Masculine and Emotionality from a Marginalized Childhood: A School Visual Ethnography

Muriel Armijo Cabrera

Universidad Alberto Hurtado

### Resumen

En el marco de la Ley de Inclusión que promueve la mixtura social de las(os) estudiantes chilenos, se indaga una escuela subvencionada que tradicionalmente ha sido gratuita y sin selección. Se busca entender los procesos de inclusión/exclusión social de las(os) niñas(os) en este escenario de marginalidad. ¿Qué significa entonces “incluir”? ¿Cuáles son las fronteras de identidad y diferencia en la escuela? ¿Cómo se subjetivan las(os) niñas(os) en este entorno? Para dar cuenta de estas interrogantes se realizó una etnografía escolar visual e interpretativa durante siete meses. La diferencia de género fue la que apareció con más fuerza en los resultados, observándose tanto en los dispositivos escolares adultos, como en los procesos infantiles. La investigación de campo, las producciones visuales infantiles y las entrevistas grupales de niñas(os) evidencian estereotipos y conflictos entre lo femenino y lo masculino, lo que se asocia con una dificultad para conocer y expresar sentimientos íntimos y de experiencia en relación con el cuerpo sexuado. Los procesos de subjetivación infantil están marcados por las rupturas y la violencia en las relaciones adultas, las que generaría una ambivalencia frente a la emocionalidad, como una forma de proteger su mundo interior.

**Palabras clave:** cuerpo, emociones, género, inclusión social, subjetivación

---

#### Correspondencia a:

Muriel Armijo Cabrera  
Universidad Alberto Hurtado  
Erasmus Escala 1825, Santiago Centro – Santiago de Chile  
murielarmijo.c@gmail.com

Se agradece a Leonora Beniscelli y a las(os) participantes del coloquio de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, por sus comentarios y aportes.

---

© 2019 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile  
doi: 10.7764/PEL.56.1.2019.2

## Abstract

---

In the context of the Law of Inclusion that promotes social mixture of Chilean students, we study a subsidized school which has always been free and without selection. We try to understand the children's social inclusion/exclusion processes in this marginalized background. What does then mean "to include"? Which are the identity and difference boundaries in school? How do the children subjectivize in this environment? We carry out an interpretative and visual school ethnography during 7 months. The gender difference strengthfully appears in the research's results. It is observed in the adults' school dispositives, as in the children's processes. The fieldwork, the children's visual productions and the group interviews with children reveal stereotypes and conflicts between feminine and masculine. This tension is associated with a difficulty to know and express their intimate feelings and their experience related to sexed bodies. The children's subjectivation processes are marked by ruptures and violence in adults' relations. This experience would generate their ambivalence in front of emotionality, as a means to protect their internal world.

**Keywords:** body, emotions, gender, social inclusion, subjectivation

## Introducción

La reciente Ley de Inclusión nº 20.845 (2015) se ha orientado a la promoción de la mixtura social, mediante la prohibición del lucro, el copago y la selección de las(os) estudiantes<sup>1</sup> en las escuelas chilenas subvencionadas por el Estado (Armijo Cabrera, 2019a). En un escenario de segmentación extrema (Bellei, 2013), esta ley busca privilegiar la inclusión social de las(os) estudiantes, centrándose en su dimensión de cohesión socioeconómica (Rojas y Armijo, 2016). Ello supone la idea de que la heterogeneidad y el encuentro de estudiantes con distintos niveles socioeconómicos favorecerían la integración social y el aprendizaje de la ciudadanía, pero también tenderían a la mejora de los aprendizajes escolares.

Para este trabajo se investigó una escuela específica que, desde su creación en 1980, nunca había llevado a cabo el financiamiento compartido o aplicado la selección de estudiantes. La escuela Estrella nace desde un proyecto político y pedagógico de inclusión social, centrándose en las(os) estudiantes más marginalizados del sistema, ya sea por razones económicas, conductuales, raciales o de resultados. Esta escuela básica particular subvencionada se ubica en la periferia de Santiago de Chile, en un contexto de pobreza extrema, tanto en el plano socioeconómico como en lo geográfico y cultural.

Según el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE-SINAE) de 2017, posee un 92% de vulnerabilidad (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 2016), y adhiere a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) desde su promulgación en 2008. Para el 2015, la matrícula estudiantil tenía la siguiente distribución: un 12% de estudiantes pertenecientes a la etnia mapuche y un 19% de estudiantes con Necesidad Educativa Especial (NEE). En este contexto marginalizado, la no selección de estudiantes y la ausencia de barreras económicas a través del financiamiento compartido han generado —hasta el momento— un espacio social que parece homogéneo. No obstante, es posible indagar en distintas dimensiones del campo social para interrogar esta supuesta homogeneidad.

En dicho campo, atravesado por asimetrías de poder, la condición etaria de las(os) niñas(os) los ubica en un lugar subalterno frente a las(os) adultas(os). De manera reciente se han investigado las experiencias infantiles, cuestionando el adultocentrismo instalado en el ámbito académico (Albornoz, Silva, y López, 2015; Peña, 2010; Peña, Chávez, y Vergara, 2014; Vergara, Peña, Chávez, y Vergara, 2015). Esta perspectiva parece relevante para interrogar la experiencia de inclusión/exclusión social y los procesos desplegados por las(os) niñas(os). Además, en el contexto de marginalización indagado, ellas(os) se configuran como sujetas(os) doblemente subalternas(os), en la medida en que acumulan simultáneamente una asimetría de poder frente a los grupos sociales más aventajados en el plano socioeconómico y también frente a las(os) adultas(os).

---

<sup>1</sup> Se privilegia el uso de una forma genérica que incorpore tanto lo femenino como lo masculino, evidenciando la presencia de lo femenino, a diferencia de los genéricos tradicionalmente utilizados, donde lo masculino predominaba, invisibilizando lo femenino. En particular se usarán en todo el texto los genéricos "niñas(os)", "sujetas(os)" y "adultas(os)".

Este artículo presenta algunos resultados de una investigación doctoral realizada con estos antecedentes contextuales, interrogando los procesos de inclusión/exclusión social de niñas(os) en una escuela marginalizada de Santiago de Chile.

### **Enfoque teórico y problema de investigación**

Esta investigación se llevó a cabo a partir de un enfoque teórico metodológico posestructuralista, que cuestiona las estructuras y el esencialismo en la vida social para darle centralidad a las construcciones discursivas y a las dinámicas afectivas (Adams St. Pierre, Jackson, & Mazzei, 2016). Se integra así la lectura filosófica de Michel Foucault (1975) y su interpretación por Gilles Deleuze (1986/2004). Además, se recurrió al trabajo clínico del pediatra y psicoanalista Donald Winnicott (1971/1975), quien elabora una teoría empírica de la subjetivación infantil.

### **La inclusión/exclusión social como producción de subjetividades desiguales**

En este artículo, la inclusión/exclusión social se entiende como un proceso dinámico e interrelacionado de producción de identidades y diferencias (Graham & Slee, 2008; Lindblad & Popkewitz, 2001; Matus & Infante, 2011). Siguiendo el trabajo de Michel Foucault, estas autoras(es) consideran que las personas se constituyen en un tejido de relaciones de poder y de producción de saberes (Ball, 2012). Desde esta perspectiva, las identidades nacen a partir de una “otra(o)” del que se distinguen. La alteridad aparece necesaria para poder definir lo que sería la identidad: si todas las personas fueran mujeres, no sería necesario identificarse como tales; es la confrontación con los otros, por ejemplo los hombres, lo que nos requiere identificarnos como mujeres (Armijo Cabrera, 2018). Lo mismo ocurre con distintos conjuntos sociales que configuran su pertenencia e identidad en relación con la otra(o): grupos etarios, clases sociales, etnias y razas, orientaciones sexuales, y con diferentes capacidades y habilidades, fisiología y estatura. Por tanto, el proceso de inclusión/exclusión social se expresa en las subjetivaciones de los actores, en su elaboración de identidades y diferencias, que trazan fronteras entre incluidos y excluidos (Armijo Cabrera, 2018).

A partir de la lectura de Gilles Deleuze (1986/2004), puede decirse que las subjetivaciones consistirían en pliegues y despliegues en los enunciados y visibilidades de saber, atravesados por líneas de fuerza de poder. De este modo, la realidad estaría compuesta tanto por prácticas como por discursos, los que son el resultado de las interacciones entre poderes y saberes. Por tanto los procesos de inclusión/exclusión social requieren la elaboración de categorías que permitan organizar la realidad, generando saberes respecto de los grupos sociales, palabras que los ordenan y jerarquizan. Dicha elaboración de categorías se acompaña de una clasificación -vinculada con las relaciones de poder donde se despliegan- y produce normas que los excluidos deberían incorporar para ser incluidos, desde la perspectiva de la “educación inclusiva” (Graham & Slee, 2008).

Cabe señalar que en este trabajo no se plantea el horizonte de la inclusión educativa, sino que se busca entender cómo se construyen las fronteras de inclusión/exclusión social que organizan las experiencias infantiles, y cuáles son los territorios donde se juegan y se articulan estos procesos. En particular, en este contexto de marginalidad, se interroga qué significa la inclusión en el contexto más amplio de la sociedad, más allá de la mera escuela, es decir, cómo se construyen las(os) niñas(os) como sujetas(os) sociales (Armijo Cabrera, 2018)

### **Dispositivos de poder y líneas de fuga**

Entre las líneas de fuerza que atraviesan la realidad social y la configuran, se encontrarían distintos tipos (Deleuze, 1986). En una primera instancia, estarían las líneas de segmentación duras, las que generan distinciones binarias, entre hombres y mujeres, adultas(os) y niñas(os), heterosexuales y homosexuales, por ejemplo, y que se encontrarían sostenidas por los dispositivos de poder, esto es, las aplicaciones locales de fuerza, tanto discursivas como prácticas (Foucault, 1975). En la escuela en estudio se han identificado al menos tres dispositivos que contribuyen en construir una micropolítica de la escuela (Armijo Cabrera, 2019a): uno identitario, uno tradicional y uno tecnocrático. Cada uno de ellos proviene del contexto social y político donde emerge, e introduce en la escuela un discurso específico acerca de la inclusión/

exclusión social, determinando categorías y fronteras. El discurso identitario proviene de la historia de la escuela y se ancla en un compromiso social con las(os) niñas(os) pobres, los que son concebidos como las “otras(o)” de las(os) adultas(os), sobre todo por las características de vulnerabilidad y de abandono que se asocian con sus familias. El dispositivo tradicional, en tanto, proviene del contexto social y reproduce de manera amplia los estereotipos y las fronteras presentes en la sociedad en su conjunto: clase, raza, género, sexualidad, nacionalidad y éxito escolar. Por último, el dispositivo tecnocrático corresponde a las evoluciones del sistema educativo y político, introduciendo tecnologías de medición, evaluación y clasificación que estandarizan a las(os) sujetas(os), trazando una frontera entre normales y anormales, normalizados e indisciplinados. No obstante, las líneas de segmentación duras, sostenidas por los dispositivos de poder, son también territorializadas y reterritorializadas por las sujetas(os) cuando incorporan y reproducen sus normas y distinciones binarias, reforzándolas.

En una segunda instancia se encuentran líneas de fuga que subvierten e introducen terceridad y dinamizan las estratificaciones, desterritorializándolas (Castro, 2016). Estas se reconocen en las acciones singulares de las(os) sujetas(os), en su cuestionamiento de las normas, en sus propuestas y creaciones alternativas. En la escuela en estudio la investigación se centró en entender cuáles son las líneas de fuga generadas por las(os) niñas(os) para producirse como sujetas(os) en sus procesos de inclusión/exclusión social. Más que oponer resistencias al poder (Ball, 2015), las(os) sujetas(os) infantiles parecen producir la realidad mediante distintas prácticas y estrategias que les posibilitan reconfigurar las fronteras de inclusión/exclusión social (Castro, 2016). El análisis de sus experiencias permite traer a la luz sus dinámicas y prioridades, para complejizar la comprensión de sus procesos de inclusión/exclusión social.

### **Subjetivaciones infantiles desde el psicoanálisis winnicottiano**

Para analizar los datos de campo, la investigación requirió el uso de un marco conceptual más concreto, anclado en una teoría empírica de la subjetivación. El pediatra y psicoanalista británico Donald Winnicott ha elaborado una teoría muy fértil a partir de su experiencia clínica con las(os) niñas(os) desde una edad temprana. De manera general, la teoría psicoanalítica postula la existencia de una dimensión inconsciente de la experiencia humana donde se desplegarían los procesos de subjetivación. Según la perspectiva de Winnicott (1975), estos procesos consistirían en una separación entre el yo y la otra(o) desde un núcleo inicial, una llamada “área transicional” que mantendría separados y vinculados, al mismo tiempo, el mundo interno y la realidad externa compartida (ver Figura 1). La experiencia emocional que se despliega en esta área transicional se configuraría, entonces, como un espacio privilegiado de subjetivación infantil. Progresivamente, y en la vida adulta, se convertiría en la vida imaginaria, la religión, la creatividad científica y la actividad artística, todo lo que Winnicott denomina “experiencia cultural”.

En este trabajo, el proceso de subjetivación se evidencia particularmente mediante el juego libre o *playing* desplegado por las(os) niñas(os). Este es el juego donde expanden de forma espontánea juegos sin reglas, juegos de palabras, metáforas, poesía, juegos no verbales y juegos de mímicas. Estas actividades libres permiten explorar el área transicional, comunicarse con las otras(os) —niñas(os) y adultas(os)—, producirse como sujetas(os) y elaborar categorías sociales compartidas. El juego libre favorece la utilización y la transformación del área transicional y de la emocionalidad que se despliega en ella, por su carácter informe y flexible.

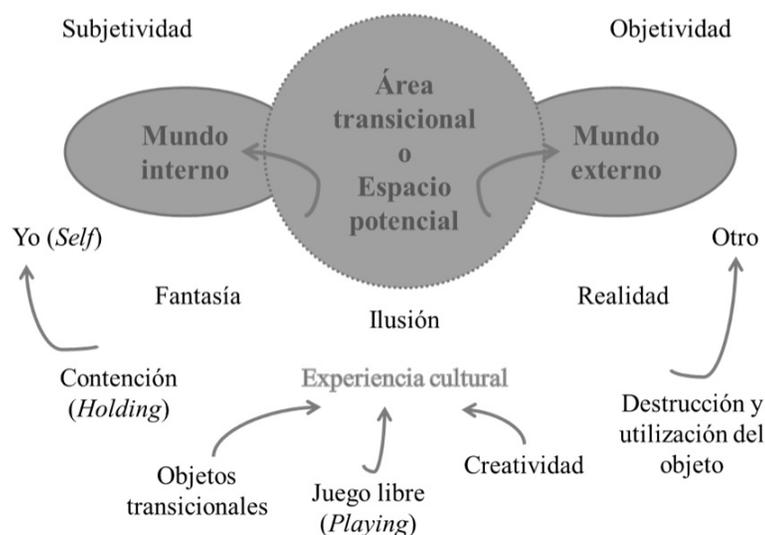


Figura 1. La teoría de la subjetivación de Winnicott.  
Fuente: Elaboración propia sobre la base de Winnicott (1975).

### Problema de investigación

¿Qué significa “incluir” en este contexto? ¿Cuáles son las fronteras de identidad y diferencia en la escuela? ¿Cuáles son las líneas de fuerza que permiten las subjetivaciones infantiles? ¿Cómo se configura la emocionalidad en un contexto marginalizado? El objetivo general de esta investigación fue entender cómo se despliegan los procesos de inclusión/exclusión social de niñas(os) en una escuela ubicada en un contexto de alta marginalidad. Particularmente, se analizan los resultados del estudio relativos a la producción de las diferencias entre femenino y masculino y su vínculo con la emocionalidad, las que configuran uno de los cinco agenciamientos<sup>2</sup> destacados en la investigación.

Se presenta a continuación la metodología de investigación, para luego desarrollar el análisis de los resultados del estudio en tres momentos, finalizando con las discusiones y conclusiones.

### Estrategia metodológica

Se realizó una posetnografía escolar interpretativa y visual (Adams St. Pierre, 2017; Guber, 2011; Pink, 2001) durante siete meses, desplazando la mirada desde el mundo de las(os) adultas(os) hacia las subjetivaciones infantiles. La investigación poscualitativa se hace cargo del giro ontológico posestructural que cuestiona la unidad de la sujeta(o) y las divisiones binarias que lo definirían, tales como objeto(o)/sujeta(o), mente/cuerpo, esencia/cultura, femenino/masculino, entre muchas otras (Adams St. Pierre et al., 2016). La etnografía interpretativa representa un enfoque de investigación holístico, que estudia los fenómenos en su contexto social, incorporando los significados propios de las(os) sujetas(os) en el campo (Guber, 2011; Rockwell, 2009). Además, los métodos de investigación visual utilizados en la etnografía permiten indagar en torno a dimensiones simbólicas e inconscientes de la experiencia de las personas, mediante dispositivos específicos (Pauwels, 2010; Pink, 2001; Piper & Frankham, 2007; Serrano, Revilla, y Arnal, 2016). Los dispositivos visuales son, en este caso, adaptados a las(os) niñas(os), considerando su especificidad para la aplicación ética de estos dispositivos (Clark, 1999; Clark-Ibáñez, 2004; Danic, Delalande, & Rayou, 2006; Flewitt, 2005; Rausky, 2010).

<sup>2</sup> Se utiliza aquí el concepto de “agenciamiento” acuñado por Deleuze & Guattari (1980), que remite a una composición de elementos, un ordenamiento sin estructura, resultado de los procesos de subjetivación, en constante actualización (Heredia, 2014; Nail, 2017).

La etnografía escolar desplegada consiste en una investigación de campo compuesta por cuatro técnicas que se realizan simultáneamente y en una progresión:

- La documentación del objeto de estudio antes, durante y después del terreno.
- La observación participante en la escuela Estrella descrita anteriormente, durante siete meses, al menos una vez por semana, y centrada en este caso en un curso de 4º año básico, compuesto por 42 niñas(os) de aproximadamente 9 años (con edades fluctuantes entre los 8 y los 13 años).
- Las entrevistas etnográficas con adultas(os) —docentes, asistentes educativas(os), directivas(os), funcionarias(os) y apoderadas(os) — y con niñas(os) de distintos cursos, durante todo el proceso de campo.
- La producción visual con las(os) niñas(os) del curso de 4º año básico, realizada después de cuatro meses de observación participante en el campo, durante los recreos. Todas(os) las(os) niñas(os) del curso que así lo desearon participaron en la producción y en la selección posterior de sus fotografías. La producción visual se asoció con nueve entrevistas grupales de tres o cuatro niñas(os) (de un total de 35 que entregaron los consentimientos informados firmados por sus apoderadas[os], requerimiento necesario para la investigación), desplegadas en los últimos dos meses de terreno. Los grupos se conformaron de acuerdo con su presencia ese día y sus afinidades, generándose siete grupos no mixtos (cuatro de niños y tres de niñas) y dos grupos mixtos.

Todo el proceso de investigación aseguró el resguardo ético de los participantes, respetando el protocolo aprobado por el Comité de Ética de la universidad: autorización del director, consentimientos de los apoderados, asentimientos de las(os) niñas(os)<sup>3</sup>, confidencialidad de los datos, libre participación en todo momento, etc. Los datos producidos fueron registrados cotidianamente en los diarios de campo y analizados de manera interpretativa a partir de matrices elaboradas de acuerdo con el marco teórico, los que evolucionaron con el trabajo conceptual (Rockwell, 2009). Los resultados fueron discutidos en distintas instancias de reflexión académica, “cristalizando” los datos (Richardson, 2000) en búsqueda de una “subjetividad disciplinada” (Erickson, 1984; Serra, 2004).

El estudio privilegió dos dispositivos de investigación visual con las(os) niñas(os): la fotografía y el dibujo:

- El primero consiste en la producción colectiva, por parte de las(os) niñas(os), de un “foto-kit” en la escuela, que fue utilizado posteriormente en las entrevistas grupales, para indagar en la experiencia infantil. Este trabajo se realizó con la técnica del fotolenguaje, que consiste en exponer las fotografías y proponer una pregunta para la elección de una o dos fotos que servirán a expresarse (Vacheret, 2010). La pregunta o instrucción planteada en este estudio fue “tus mejores momentos en la escuela”, para indagar en el sentimiento de pertenencia a la escuela y las relaciones con las otras sujetas/os, integrando la dimensión temporal de la experiencia infantil.
- El segundo dispositivo consiste en la producción individual de un dibujo o un texto ilustrado durante la entrevista, mientras se conversaba colectivamente entorno a las producciones. Aquí se solicitó la realización de un “antirretrato”, es decir, lo que las(os) niñas(os) no son o no quieren ser, con la finalidad de desenfocar la mirada hacia las “otras(os)” que configuran las identidades de las(os) sujetas(os). Esto responde a los fundamentos del marco teórico y a una necesidad —identificada en el terreno— de contrarrestar el pudor y la timidez de las(os) niñas(os) para hablar de sí mismos.

Con los distintos datos producidos, tanto por la investigadora como por las(os) niñas(os), escritos y visuales, se identificaron distintas fronteras de inclusión/exclusión social en la escuela en estudio. A continuación se presentan específicamente los resultados relacionados con la producción de la diferencia entre femenino y masculino y su relación con la emocionalidad infantil.

### Análisis de los resultados

Un hallazgo particularmente relevante en la investigación de campo fue la construcción de una emocionalidad ambivalente frente a la diferencia entre lo femenino y lo masculino. Por ambivalencia se entiende la idea de una postura que no es unidireccional, que no va en un solo sentido. Las(os) niñas(os)

<sup>3</sup> Se han anonimizado sistemáticamente los datos, modificando los nombres de los participantes.

validan esas categorías y, al mismo tiempo, las subvierten y conciben relaciones afectivas, pero siempre están atravesadas por dinámicas conflictivas, donde se expresan emociones aunque también las esconden y las prohíben. Esta ambivalencia parece ser el producto de una experiencia de vida dolorosa, donde las relaciones entre hombres y mujeres adultas(os) se han visto marcadas por las rupturas y la violencia, lo que se configuraría para las(os) niñas(os) como una manera de proteger su mundo interior de los golpes emocionales.

Se detallan estos resultados en tres momentos. En primer término, las(os) niñas(os) parecen reproducir los estereotipos de género y sobre sexualidad que se encuentran en el dispositivo identificado como tradicional en la escuela, al mismo tiempo que los subvierten. En un segundo momento, los lleva a establecer relaciones de amistad y de amor como interacciones esencialmente conflictivas, a través de una vida subterránea que entra en resistencia con los mismos dispositivos escolares tradicionales. Por último, construye formas de ser donde la emocionalidad estaría prohibida, para proteger así su mundo interno de la violencia existente en el entorno externo, de acuerdo con el dispositivo identitario de la escuela.

### **Reproducción de los estereotipos de género y sobre sexualidad**

Uno de los elementos más fundamentales de las subjetivaciones infantiles es la diferencia de género, femenino o masculino, identificada como una oposición entre hombres y mujeres, o entre niños y niñas. La temática de lo femenino y de lo masculino, asociada con la emocionalidad, configura de manera preponderante a las(os) niñas(os) cuando se producen como sujetas(os) en las entrevistas. Esta diferencia es percibida como una evidencia y como una necesidad para ellas(os), que la instalan generalmente en su contraposición: “no soy mujer”, “no quiero ser mujer”, “soy mujer, no hombre” (ver Figura 2). Existen evidencias de estas diferencias, como por ejemplo un “baile de hombre”, o características físicas como el largo del pelo, tal como se explicita en una entrevista.

Esta diferencia central en las subjetivaciones infantiles reproduce una frontera identificada en el dispositivo tradicional de la escuela, que repetía distinciones presentes en la sociedad en su conjunto (Armijo Cabrera, 2019a). En particular se observaron prácticas de producción de género en el uso de los uniformes diferenciados entre hombres y mujeres, el orden en filas de “señoritas y caballeros”, donde no existe la posibilidad de una terceridad, ni la indiferencia. Además, se observa una asimetría entre estos grupos sociales cuando se organiza un evento deportivo en la escuela: los hombres participan en una competencia estructurada y codificada en el terreno principal, mientras que las mujeres pueden participar en un taller de baile. No obstante, la escuela despliega un esfuerzo de inclusión de las mujeres, con talleres de fútbol para las niñas, aunque en los eventos deportivos ellas juegan en un terreno secundario y no forman parte de la competencia oficial. Cuando finalmente pueden utilizar la cancha principal para jugar un partido, es luego de la premiación de la competencia masculina, en los márgenes, fuera del evento formal y con la galería media vacía.

Esta distinción y producción de estereotipos de género en la escuela se inserta en una asimetría de poder y representaciones de género más generales en la sociedad, en este caso con los participantes del evento, familiares y vecinos. La diferencia de género y los estereotipos en torno al género y la sobre sexualidad están tan incorporados en las experiencias de las(os) sujetas(os) escolares, que son invisibilizados y aparecen como naturales e indiscutibles, configurando la frontera de inclusión/exclusión social más omnipresente en las visibilidades escolares, performada en permanencia por las(os) adultas(os), y sin embargo siendo la gran ausente. Hablar de sexualidad emerge frente a expresiones homosexuales infantiles concebidas en la escuela como problemáticas, o bien, es delegada a la responsabilidad de Dios, tal como lo plantea una adulta a una niña, que cuestiona la situación de sus compañeras “lelas”. La homosexualidad es rechazada de la misma manera entre las(os) niñas(os): “no soy gay” (ver Figura 2). Estas fronteras son así territorializadas por las(os) adultas(os) y reterritorializadas por las(os) niñas(os) dentro de la escuela.

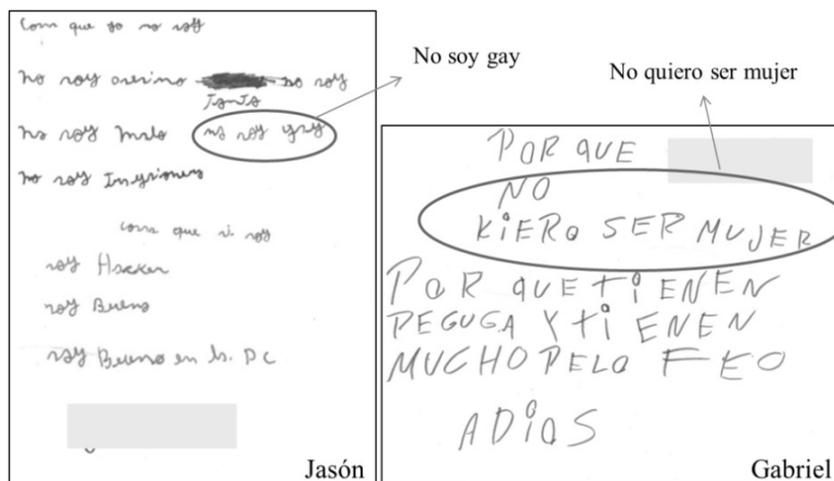


Figura 2. Estereotipos de género y sobre sexualidad. Fuente: Producciones infantiles en el marco de la investigación.

No obstante, en el proceso de campo se observó una subversión de los estereotipos de género entre las(os) niñas(os). Por ejemplo, el juego clásico del pillarse apareció como una actividad importante, la cual consiste en formar dos equipos que se tienen que perseguir. Lo que llama la atención aquí es la manera de formar los equipos, y las fronteras que performan el juego entre las(os) niñas(os). Inicialmente, los equipos se conformaron según la típica división entre hombres y mujeres. No obstante, en su ejecución, esta división perdió importancia y se borraron las fronteras, en desmedro de otra racionalidad que tiene que ver con una idea de equidad para una competencia justa, evacuándose el juego de seducción subyacente en la idea de perseguir a la otra(o). Desde esta perspectiva infantil, donde las mujeres son las que forman los equipos, parece que hombres y mujeres son iguales e intercambiables (ver Escena 1). Sus prácticas dibujan así una línea de fuga que desterritorializa la diferencia de género, para llevarla a un territorio alejado de la emocionalidad.

### Escena 1: Una superación de las fronteras de género

Se persiguen y se agarran y de repente se cambian los equipos sin que se entienda la razón o la lógica. Me fijo que hay dos niños que atrapan niños, entonces le pregunto a una chica cómo es la cuestión de los equipos. Me dice “hombres contra mujeres”, pero después le pregunto a otro por qué hay chicos que atrapan a chicos entonces, y me explica que “nosotros se los dimos”, porque las chicas no eran suficientes (Diario de campo, 14/03/2017).

En eso los chicos empiezan a jugar al pillarse y observo que los equipos son mixtos. Entonces empiezo a preguntarme cómo hicieron los equipos. Lo primero que me contestan a la pregunta “¿cómo hicieron los equipos?” es que hicieron cachipún. Después me explican que unos están con Diana y otros con Antonia. Luego vuelven a armar el juego, esta vez son Diana y Constanza las que van eligiendo a sus compañeros. “Este es tuyo, este es mío”. Primero se reparten a los chicos, y luego pasan a las chicas. (Diario de campo, 06/09/2017).

Se aprecia aquí que la distinción entre hombres y mujeres subsiste, puesto que se reparte un grupo y después el otro. No se discute la pertenencia esencial al grupo, sino que solamente se acomoda el tipo de relaciones entre ambos grupos, que aparece aquí como algo meramente funcional. De esta forma, las(os) niñas(os) reproducen y subvierten los estereotipos de género que se encuentran en el dispositivo tradicional de la escuela.

### Amores y amistades conflictivos

Las(os) niñas(os) desarrollan una vida subterránea que es propia del universo infantil y que parece contraponerse con el mismo dispositivo escolar tradicional, en sus dimensiones de disciplina y de autoridad (Armijo Cabrera, 2019a). En efecto, en la escuela se observaron también modos de organizar la actividad escolar que correspondían a una forma y una cultura tradicionales de enseñanza, donde la(el) docente es

quien detiene el saber. En este caso, las aulas están ordenadas en filas alineadas frente a la pizarra, las(os) docentes escriben las clases en la pizarra y las(os) niñas(os) las copian en silencio; primero se presenta el contenido de la clase y luego se realizan ejercicios de aplicación y el aprendizaje radica en la memorización y la repetición de los contenidos. Se utiliza la tercera persona entre adultas(os) y niñas(os) y se espera de ellas(os) un comportamiento disciplinado, es decir, ordenado, silencioso y obediente. Niñas(os) deben aprender a “portarse bien”, a “trabajar” y a no ser “rebeldes”, y todos conocen y adoptan estas expectativas escolares, pero también despliegan una vida subterránea paralela, hecha de amores y amistades conflictivos.

Se observa en el análisis de las entrevistas que los juegos y las amistades contemplan la idea de molestar, de provocarse, de burlarse o, como lo expresan algunas(os) niñas(os), adoptando el léxico cibernético, de “trolearse”, término que sintetiza estas ideas. Las(os) niñas(os) relatan sus conflictos y peleas, más bien físicas entre los hombres y verbales entre las mujeres. Sin embargo, todos condenan a los compañeros que pelean demasiado, se enojan por cualquier cosa, pegan o insultan a las tías, algunos de los cuales fueron excluidos. Los amigos son también los que saben, los que conocen y comparten los secretos, los que prometen y traicionan (ver Extracto 1).

### Extracto 1: Promesas y secretos (entrevista 1)

Max: Bueno, les voy a contar un secreto, pero no le digan a nadie.

Manuel: Sí.

Fabián: Yo lo prometo.

Manuel: Sí.

MAC: Yo también.

Fabián: Jasón.

Max: Junta de dedos.

Jasón: Ya, promesa.

MAC: Promesa.

Max: Promesa.

MAC: ¿Cuál es tu secreto?

Silencio.

Fabián: Max, ya hicimos todos la promesa, teni' que contarnos.

Jasón: Dale su tiempo, Max.

Silencio.

Max: El hermano de C... besó en la boca a mi hermana.

Al mismo tiempo, las relaciones amorosas son parte importante de la vida subterránea de las(os) niñas(os) en la escuela, en oposición con el dispositivo escolar tradicional que invisibiliza esos temas. Los amores infantiles en el curso observado se despliegan más bien en el nivel fantasmático y discursivo. Son conocidos y compartidos, todos saben quién quiere a quién o quién tiene polola, en cambio las(os) adultas(os) son excluidos de este universo. Los amores son parte de una vida secreta, porque las(os) adultas(os) pueden interferir en ella y destruirla, tal como lo relata un niño. De la misma manera, las(os) adultas(os) no deben inmiscuirse en las relaciones conflictuales entre las(os) niñas(os), consideradas “cosas de grandes”. Las relaciones amorosas y conflictuales se mueven, cambian y su dinámica parece constituir el sustento de la vida escolar infantil. Tal como lo expresa Dubet (1996), amores y amistades permiten la subjetivación de los sentimientos. Mediante estas relaciones y actividades asociadas, las(os) niñas(os) se construyen como sujetas(os) en la escuela, desde una forma distante y contrapuesta con los dispositivos tradicionales de la escuela, respetando sin embargo sus fronteras de género.

De manera general, las relaciones entre niñas y niños en la escuela están marcadas por un conflicto que refleja las relaciones entre hombres y mujeres adultas(os). La forma estereotipada de categorizarse implica unos juicios de valor acerca de las otras(os): hombres que “son enteros flojos, no trabajan na”, por lo que “es fome tener marido”, mujeres que “tienen tetas”, “pechuga”, “guaguas”, “le va a salir leche”, “tienen mucho pelo feo” y “no saben jugar a la pelota”. Un juego, que no describen como juego, el “lesear”, consiste en peleas, carreras o golpes, donde “las mujeres se aprovechan porque los hombres no les pueden pegar”. Estas les dicen “maricón... le quisieras pegar a las mujeres”, repitiendo un modo de relación entre mujeres y hombres que parece reproducido a partir del mundo de las(os) adultas(os).

Las relaciones amorosas entre adultos(os), por su parte, son concebidas como difíciles, marcadas por la violencia y las rupturas. De la misma manera, las relaciones entre niños y niñas están cargadas de ambivalencia, en la medida en que su conflicto también implica cariño, besos, amor y pololeo (ver Figura 3). Lo femenino y lo masculino están determinados en particular por las figuras maternas y paternas, decisivas para las(os) niñas(os). En una entrevista, las mujeres son vistas exclusivamente como madres, lo que genera un rechazo muy fuerte, donde la madre es la que mata al hijo, mientras que el padre es quien enseña a usar armas de fuego, tal como lo explica Leo en los intercambios verbales (ver Figura 3). Entonces, los varones se proyectan en la figura de un “macho peludo” (ver Extracto 2).

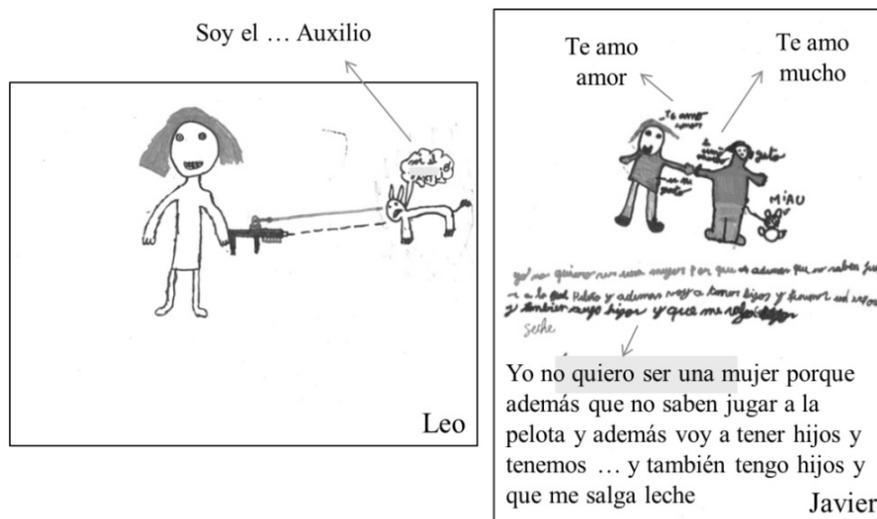


Figura 3. Relaciones entre hombres y mujeres, entre violencia y cariño.  
Fuente: Producciones infantiles en el marco de la investigación.

#### Extracto 2: Machos fuertes y peludos (entrevista 4)

Javier: Terminé.  
MAC: ¿Quién es eso?  
Javier: Una mujer, no quiero ser una mujer ¡Quiero ser macho! (con voz grave) ¡Peludo!  
MAC: ¿Quieres ser un macho peludo?  
Javier: Sí.  
MAC: ¿Por qué quieres ser un macho peludo? (sonrisa).  
Javier: Pero no tan peludo.  
MAC: Un poco peludo.  
Javier: Con barba.

Las amistades y los amores cruzan y atraviesan distintas vertientes de las subjetivaciones infantiles, siempre tensionadas entre el afecto y el conflicto, líneas de fuga que subvierten hasta conformar un territorio propio, el de la emocionalidad, que separa y reúne a la vez lo femenino y lo masculino. Este territorio es expresado por las(os) niñas(os), aunque también es prohibido.

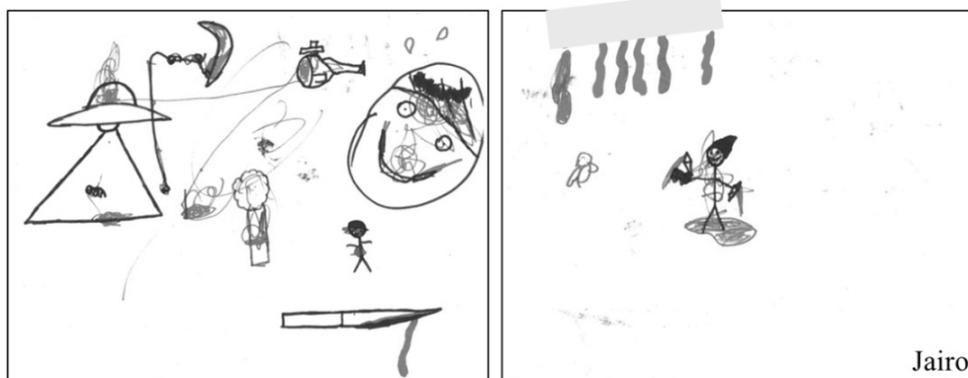
#### Una emocionalidad prohibida

Surge un tabú en torno a la emocionalidad de las(os) niñas(os,) que no puede expresarse en el marco de la entrevista. En particular lo que se asocia con la afectividad y la sexualidad infantil, la relación con el cuerpo propio o con el de la otra(o), que genera vergüenza y asco (ver Extracto 3).

**Extracto 3: Cuerpos sexuados vergonzosos (entrevista 6)**

Cloe: Bueno, yo tengo a una doctora... ella como que me revisa aquí y acá, para ver si me crece.  
 Cony: Una pregunta, ¿qué te revisa?  
 Cloe: Me revisa no más, si no quiero decir sobre eso.  
 Jimena: Te revisa la vagina, ya, ok... (risas).  
 Cloe: Oy, tía, no...  
 MAC: ¿Es eso? ¿Te revisa...?  
 Cloe: Sí.  
 Ruido.  
 Cloe: El doctor me daba... (risas) porque me daba ... ya, ahora puedo decirles.  
 Jimena: Esos son las pechugas.  
 Cloe: Cállate... cochina...  
 Jimena: ¿Por qué cochina? Si así se llam-, tía cómo se llam- ...  
 MAC: ¿Te da vergüenza decir esas palabras?  
 Cloe: Sí, porque capaz que ustedes igual le van a contar a mi mamá po...  
 MAC: ¿Por qué te daría vergüenza con tu mamá?  
 Cloe: Porque nadie sabe eso po...  
 MAC: ¿Tu mamá no va al doctor contigo, no sabe que el doctor te... te mira...?  
 Cloe: No, si ella sabe, pero nadie sabe, del colegio.  
 MAC: Ya entonces ¿tu madre estaría enojada que tú hayas contado eso, tú crees?  
 Cloe: No, pero me daría vergüenza y no me gusta...  
 MAC: ¿Con tu mamá te daría vergüenza?  
 Cloe: Sí, porque ella me diría “Cloe ¿por qué contaste eso?” porque ella igual le da vergüenza mu- decir que yo digo eso en frente de mis compañeros.  
 MAC: Ya, pero ¿tú sabes por qué te da, le da vergüenza a ella?  
 Cloe: Porque a ella no le gusta hablar de eso... y yo... ella le habla a la tía igual pero... que igual a mí me da vergüenza...

De la misma manera, las relaciones amorosas entre las(os) adultas(os), tanto su sexualidad como su vida amorosa, no deben ser conocidas por las(os) niñas(os), cuyos testimonios son acallados. En el caso de Jairo, este inventa una historia donde un niño se enoja mucho y le pide a su robot que mate a todo el mundo, desencadenando una matanza, después de haber visto a sus padres “culear” (ver Figura 4).



*Figura 4.* Matanzas fantasmáticas frente a la sexualidad adulta.  
 Fuente: Producciones infantiles en el marco de la investigación.

El otro caso notable es el de Ismael, al que los otros niños no dejan que cuente su situación familiar, aunque ellos mismos hayan abierto la conversación, porque es del orden de lo íntimo y privado, triste y vergonzoso (ver Extracto 4).

**Extracto 4: Emocionalidad prohibida (entrevista 4)**

Ismael: Ella es mi mamá y este soy yo. Espere falta mi hermano.  
 Leo: ¿Vive contigo tu papá? Entonces son cinco, en tu familia. Porque mira, el N., el E., tú y tu mamá.  
 Leo: Serían cuatro y el B., cinco. Si hubiera estado tu papá, seis. Y... siete, y...  
 Gabriel: ¿Y tu papá, se fue de la casa?  
 Ismael: No, se separó con mi mamá.  
 Javier: Oh... no quiero escuchar esa historia.  
 Ismael: Porque...  
 Leo: No, no la ve, no la ve. Son recuerdos tuyos, y también sentimientos tuyos.  
 MAC: ¿Por qué no quieres escuchar esa historia, Javier?  
 Leo: Porque son sentimientos de él po y él no tiene que contar sus sentimientos de su familia.  
 Javier: Y además que me da pena.  
 Gabriel: Esos son sentimientos personales, ¿cierto Leo?  
 MAC: ¿Tú ya la conoces la historia, Javier?  
 Javier: No, no que da pena po.  
 MAC: ¿Te da pena? ¿Tú ya sabes que te va a dar pena?  
 Javier: Sí.  
 MAC: No la quieres escuchar, ¿eso es?  
 Ismael: Pero mi hermano N. se fue de la casa.  
 Javier: No.  
 Ruido  
 Gabriel: Noo...  
 Ismael: Algunas veces sale de la casa...  
 Leo: Oye, yo que tú no hablo de esas cosas porque después nos va a dar pena a alguno...  
 MAC: ¿Y ustedes, todos están de acuerdo para decir que no hay que hablar de los sentimientos?  
 Leo: Sí, porque eso es malo, sacar los sentimientos de...  
 Gabriel: De familia.  
 Leo: De la familia, o cosas personales de la familia.  
 MAC: Ah, pero dentro de la familia se puede hablar, ¿o no?  
 Javier: Sí.  
 Gabriel: Sí, dentro de la familia, pero fuera de la familia, no, porque después todo el mundo anda hablando de eso, ¿cierto Leo?  
 Leo: Que después le van a sacar los...  
 Javier: O pa' mí que todos van a decir "oh... guaja, tu papá se fue de la casa...".  
 Leo: Cierito.  
 Gabriel: Y después... por ejemplo a mí si... "no tenis papá..."  
 MAC: ¿Y por qu- ¿Pero si a Ismael no le importa?  
 Silencio.  
 Leo: Es que después... puede ser que llegue a la casa y...

En la teoría de la subjetivación de Winnicott (1975), que ha servido para analizar los datos de terreno, las(os) sujetas(os) nacen desde un espacio transicional inicial que no tiene forma. De a poco se van separando de la otra(o), configurando su subjetividad, haciendo emerger su mundo interior separado de las otras(os) que constituyen el mundo externo. En estos ejemplos, se ha visto cómo el juego libre o playing permite configurar las identidades entre femenino y masculino, con el juego de pillarse y con los juegos verbales. En este espacio transicional se encuentran las(os) niñas(os) para comunicarse en un plano emocional. Además, se ha observado que sus relaciones entre femenino y masculino se viven como algo conflictivo, marcado por los estereotipos de género y calcado de las relaciones entre hombres y mujeres adultas(os), que aparecen marcadas por las rupturas y la violencia. Al mismo tiempo se ha visto ambivalencia, puesto que subvierten esas normas de género y desarrollan una vida subterránea, hecha de sentimientos amistosos y amorosos, conflictiva pero también caracterizada por el cariño. Con estos últimos datos de campo, se comprende que las relaciones entre femenino y masculino dibujan un territorio de emocionalidad ambivalente y prohibida, revelando una protección para las(os) niñas(os) frente a las dificultades y los dolores experimentados en su entorno cercano: exclusión de la experiencia del cuerpo sexuado, exclusión de la seducción afectivo-sexual en los juegos infantiles y exclusión del relato de la vida íntima y familiar.

Esta forma de ser se ha evidenciado en el análisis previo del dispositivo escolar identitario (Armijo Cabrera, 2019b). En esta escuela existe la idea de un antiautoritarismo, el cual se debería a la particularidad de las(os) niñas(os) y del contexto social. De la misma manera, se observó entre las(os) adultas(os) apoderadas(os) esa forma similar de interactuar que no permite la sumisión, protegiéndose de cualquier

posibilidad de pisoteo. Desde el *ethos* propio de la escuela, donde las(os) niñas(os) no podrían ser sometidos, porque provienen de entornos sociales que las han obligado a forjarse un caparazón, no se les puede “poner la pata encima”, no lo tolerarían. Durante el proceso de campo se visibilizó a niñas(os) que se resisten a las normas escolares, que no entran o no se quedan en el aula, sin que se movilice la coerción hacia ellas(os). Incluso los más discretos, más normalizados escolarmente, más disciplinados, no se callan cuando se sienten agredidas(os). Para las(os) adultas(os) que provienen del mismo contexto social, existe además una solidaridad con las(os) niñas(os) al respecto: las niñas “ejemplares de aquí” serían “porfiadas”: la forma de ser defensiva que performan las(os) niñas(os), de acuerdo con el dispositivo escolar identitario, parece constituir en ese sentido una manera de protegerse del entorno externo, lo que confirma la idea de la construcción de una emocionalidad prohibida y ambivalente frente a las fronteras entre lo femenino y lo masculino. En efecto, pese a las representaciones estereotipadas de los hombres y las mujeres, ellas deben saber defenderse tanto como ellos.

### Discusión y conclusiones

El trabajo investigativo presentado ha aportado a la comprensión de las experiencias y los procesos de inclusión/exclusión social de niñas(os) en una escuela marginalizada. Se ha evidenciado que los procesos de subjetivación infantil en el contexto de pobreza estarían caracterizados por una emocionalidad ambivalente frente a las relaciones entre femenino y masculino.

Por un lado, las(os) niñas(os) reproducen los estereotipos de género y sobre sexualidad presentes en el dispositivo escolar tradicional y en la sociedad en su conjunto, pero también los subvierten y desarrollan una vida subterránea hecha de amistades, amores y conflictos. Se puede considerar que este hallazgo sería transversal a las escuelas chilenas, donde se encontrarían estas dos dimensiones del dispositivo tradicional: producción de fronteras binarias de género y forma escolar autoritaria. Estas prácticas y discursos generarían apropiaciones y resistencias de parte de las(os) niñas(os), las que no serían específicas del contexto de pobreza de la escuela Estrella, sino que podrían ampliarse a otros sectores sociales. Así, otros autores han observado tanto las reproducciones de las normas de género en la escuela con sus masculinidades y feminidades hegemónicas (Allan, 2009; Blakemore, 2003; Morgade, 2001; Renold, 2004), como la experiencia escolar subterránea de las(os) niñas(os) y sus subversiones o escapes (Dubet, 1996; Luna, 2015; Sirota, 1988; Youdell, 2010).

Por otro lado, en esta investigación, las subjetivaciones infantiles revelan una exclusión de su emocionalidad, como una forma de defenderse de las violencias y rupturas en su entorno, de acuerdo con los enunciados y visibilidades producidos por las(os) adultas(os) en el dispositivo escolar identitario. Este segundo aspecto sería más propio del contexto de marginalización del estudio, donde surge y se configura este dispositivo centrado en la noción de pobreza y vulnerabilidad de las(os) niñas(os) y de sus familias.

En ese sentido, esta investigación evidencia la importancia de la categoría socioeconómica para entender este aspecto de la subjetivación infantil, por encima de la diferencia de sexo o de género. Se ubica en la línea de análisis de los feminismos de tercera ola, los que relevan las distintas formas de opresión de las mujeres en función de otros criterios sociales, tales como la raza, la clase y la sexualidad a los que se subordinan (Butler, 1990; Davis, 1981; Foley, Levinson, & Hurtig, 2001; Hooks, 1984; Wittig, 2006). Para plantearlo de forma polarizada: es distinto ser mujer heterosexual blanca de clase alta, que ser mujer lesbiana negra de clase baja. La condición de género se subordina entonces, tal como se ha visto en esta investigación, a la condición socioeconómica. En este contexto marginalizado, la emocionalidad, considerada como un atributo femenino, transmitido culturalmente por la educación familiar y escolar (Davies & Banks, 1992; Morgade, 2001), es rechazada tanto por los varones como por las mujeres, porque su contexto social les exige ciertas formas de ser defensivas para protegerse de un entorno potencialmente violento y doloroso.

Así, este trabajo ha revelado un territorio de inclusión/exclusión social ambivalente, donde las(os) niñas(os) reterritorializan su emocionalidad de acuerdo con la manera en que se configura en la escuela, al mismo tiempo que la excluyen, dibujando una nueva línea de fuga. No obstante, desde la perspectiva de Deleuze (1986/2004), escaparse de las estratificaciones sociales genera un riesgo para las personas, que quedan sueltas o disueltas en su entorno. Cabe preguntarse si es deseable para una sociedad que sus miembros, por protegerse, huyan de su propia emocionalidad. Se ha observado que el dispositivo escolar

tecnocrático, dictado por las nuevas políticas educativas, busca objetivar y estandarizar las experiencias escolares, excluyendo su dimensión emocional. Sin embargo, la emocionalidad infantil aparece en el campo como un elemento fundamental para su subjetivación y su aprendizaje, o como lo plantea Winnicott (1975), para la ampliación de su área transicional y de su experiencia cultural. En ese sentido, se recomienda favorecer la expresión y el despliegue de la emocionalidad infantil en la escuela, mediante el trabajo y la reflexión en torno a la frontera binaria entre femenino y masculino.

Al enfocarse en las experiencias infantiles desde la propia perspectiva de las(os) niñas(os), este estudio ha permitido evidenciar dinámicas subterráneas que alimentan su vida infantil y los constituyen como sujetas(os) complejas(os). A pesar del contexto de relativa homogeneidad socioeconómica donde se despliega el estudio, la investigación de campo revela que los procesos de inclusión/exclusión social aún configuran fronteras de identidades y diferencias que ordenan y jerarquizan a las personas. Este hallazgo interroga las políticas de inclusión centradas en el acceso y la distribución de las(os) estudiantes, como la Ley de Inclusión n° 20.845 (2015) que se orienta hacia una mixtura socioeconómica. En un contexto tan marginalizado, con un estudiantado socialmente homogéneo, ¿puede esta ley modificar la composición del alumnado de la escuela Estrella? La investigación lleva a desplazar el foco de atención hacia las prácticas y las culturas escolares que producen y reproducen formas de ser emocionales, femenino/masculino, estereotipadas y asimétricas. Cabe preguntarse en qué medida impactaría la Ley de Inclusión en las culturas escolares relativas a la emocionalidad infantil y a las normas de género.

Estas formas provienen del entorno externo de la escuela, pero son performadas y reterritorializadas en su interior, por las(os) sujetas(os) escolares que circulan entre su adentro y su afuera. En ese sentido, si bien la escuela por sí sola no puede transformar la sociedad, las acciones de sus agentes singulares determinan la reterritorialización y la desterritorialización de sus fronteras de género. Estas acciones son lo que Deleuze denomina “líneas de segmentación blandas” (Castro, 2016) —ubicadas entre las líneas de segmentación duras, de estructura binaria y las líneas de fuga que se escapan. Dichas líneas, lejos de las normativas escolares nacionales, contribuyen a la evolución de las culturas y de las prácticas sociales y escolares, en permanente cambio. Su transformación pertenece a las(os) sujetas(os) sociales, dentro y fuera de la escuela, que se informan y ejercen su capacidad crítica, entre las segmentaciones duras binarias y las líneas de fuga creadoras.

El artículo original fue recibido el 13 de diciembre de 2018

El artículo revisado fue recibido el 14 de marzo de 2019

El artículo fue aceptado el 19 de marzo de 2019

## Referencias

- Adams St. Pierre, E. (2017). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 1-6. <https://doi.org/10.1177/1077800417734567>
- Adams St. Pierre, E., Jackson, A., & Mazzei, L. (2016). New empiricisms and new materialisms: Conditions for new inquiry. *Cultural Studies* ↔ *Critical Methodologies*, 16(2), 99-110. <https://doi.org/10.1177/1532708616638694>
- Albornoz, N., Silva, N., y López, M. (2015). Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41 (número especial), 81-96. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000300006>
- Allan, A. (2009). The importance of being a 'lady': Hyper-femininity and heterosexuality in the private, single-sex primary school. *Gender and Education*, 21(2), 145-158. <https://doi.org/10.1080/09540250802213172>
- Armijo Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Armijo Cabrera, M. (2019a). Micro-política de una escuela marginalizada: entre inclusión y estandarización. *Universitas*, 20, 191-209. <http://doi.org/10.17163/uni.n30.2019.09>
- Armijo Cabrera, M. (2019b). Mapeando subjetivaciones desde una infancia marginalizada: territorios y fronteras de inclusión/exclusión social (tesis de doctorado inédita). Universidad Alberto Hurtado - Universidad Diego Portales, Santiago de Chile/Université Paris 8, Vincennes-St-Denis, Francia.
- Ball, S. (2012). *Foucault, power and education*. New York: Routledge.
- Ball, S. (2015). Subjectivity as a site of struggle: Refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129-1146. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000100019>
- Blakemore, J. (2003). Children's beliefs about violating gender norms: Boys shouldn't look like girls, and girls shouldn't act like boys. *Sex Roles*, 48(9/10), 411-419. <https://doi.org/10.1023/A:1023574427720>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Castro, E. (2016). Dispositivo y veridicción: Sobre la interpretación deleuziana de Foucault. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 42(2), 195-216. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6397779>
- Clark, C. (1999). The auto-driven interview: A photographic viewfinder into children's experience. *Visual Sociology*, 14(1), 39-50. <https://doi.org/10.1080/14725869908583801>
- Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the social world with photo-elicitation interviews. *American Behavioral Scientist*, 47(12), 1507-1527. <https://doi.org/10.1177/0002764204266236>
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes: Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Davies, B. & Banks, C. (1992). The gender trap: A feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/0022027920240101>
- Davis, A. (1981). *Women, race & class*. New York: Random House.
- Deleuze, G. (2004). *Foucault*. Paris: Éditions de Minuit. (Trabajo original publicado en 1986).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2: Mille plateaux*. Paris: Éditions de Minuit.
- Dubet, F. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Erickson, F. (1984). What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology & Education Quarterly*, 15(1), 51-66. <https://doi.org/10.1525/aeq.1984.15.1.05x1472p>
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553-565. <https://doi.org/10.1080/03004430500131338>
- Foley, D., Levinson, B., & Hurtig, J. (2001). Anthropology goes inside: The new educational ethnography of ethnicity and gender. *Review of Research in Education*, 25, 37-98. <https://doi.org/10.2307/1167321>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- Graham, L. & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Heredia, J. M. (2014). Dispositivos y/o agenciamientos. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 19(1), 83-101. <https://doi.org/10.24310/contrastescrtrastes.v19i1.1080>

- Hooks, b. (1984). *Feminist theory: From margin to center*. Boston: South End Press.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2016). Prioridades 2017 con IVE SINAE Básica Media y Comunal [Base de datos]. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/ive>
- Ley de Inclusión Escolar n° 20.845 (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 8 de junio de 2015.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (2001). *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*. Recuperado de [https://www.gu.se/digitalAssets/1320/1320558\\_finalreport-egsie2.pdf](https://www.gu.se/digitalAssets/1320/1320558_finalreport-egsie2.pdf)
- Luna, L. (2015). Construyendo “la identidad del excluido”: etnografía del aprendizaje situado de los niños en una escuela básica municipal de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41 (número especial), 97-114. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000300007>
- Matus, C. & Infante, M. (2011). Undoing diversity: Knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.573248>
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Nail, T. (2017). What is an assemblage? *SubStance*, 46(1), 21-37. <https://doi.org/10.3368/ss.46.1.21>
- Pauwels, L. (2010). Visual sociology reframed: An analytical synthesis and discussion of visual methods in social and cultural research. *Sociological Methods & Research*, 38(4), 545-581. <https://doi.org/10.1177/0049124110366233>
- Peña, M. (2010). Hacia una recuperación de la subjetividad en el proceso de conocer en el contexto escolar: la pregunta por el saber en niños y niñas de educación básica chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 36(2), 195-211. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052010000200011>
- Peña, M., Chávez, P., y Vergara, A. (2014). Los niños como agentes políticos: tácticas cotidianas de resistencia en niñas chilenas de estrato socioeconómico medio. *Sociedade e Cultura*, 17(2), 291-300. <https://doi.org/10.5216/sec.v17i2.29135>
- Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research*. London: Sage publications.
- Piper, H. & Frankham, J. (2007). Seeing voices and hearing pictures: Image as discourse and the framing of image-based research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 373-387. <https://doi.org/10.1080/01596300701458954>
- Rausky, M. (2010). Los abordajes metodológicos en el campo de estudios sociales sobre la niñez: principales tendencias y perspectivas. *Renglones – Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades*, 62, 134-158. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11117/234>
- Renold, E. (2004). ‘Other’ boys: Negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), 247-265. <https://doi.org/10.1080/09540250310001690609>
- Richardson, L. (2000). New writing practices in qualitative research. *Sociology of Sport Journal*, 17(1), 5-20. <https://doi.org/10.1123/ssj.17.1.5>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, M. T. y Armijo, M. (2016). *Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate*. Recuperado de [http://mailing.uahurtado.cl/cuadernos\\_educacion\\_75/documentos/articulo\\_75.pdf](http://mailing.uahurtado.cl/cuadernos_educacion_75/documentos/articulo_75.pdf)
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_11.pdf)
- Serrano, A., Revilla, J., y Arnal, M. (2016). Narrar con imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de “resiliencia” social y resistencia ante la crisis. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 35, 71-104. <https://doi.org/10.5944/empiria.35.2016.17169>
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris: PUF.
- Vacheret, C. (2010). Le photolangage, une médiation thérapeutique un bref historique des théories grupales. *Le Carnet PSY*, 141(1), 39-42. <https://doi.org/10.3917/lcp.141.0039>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544>
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité: L'espace potentiel*. Paris: Gallimard. (Trabajo original publicado en 1971).
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Editorial EGALES.
- Youdell, D. (2010). Queer outings: Uncomfortable stories about the subjects of post-structural school ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 23(1), 87-100. <https://doi.org/10.1080/09518390903447168>